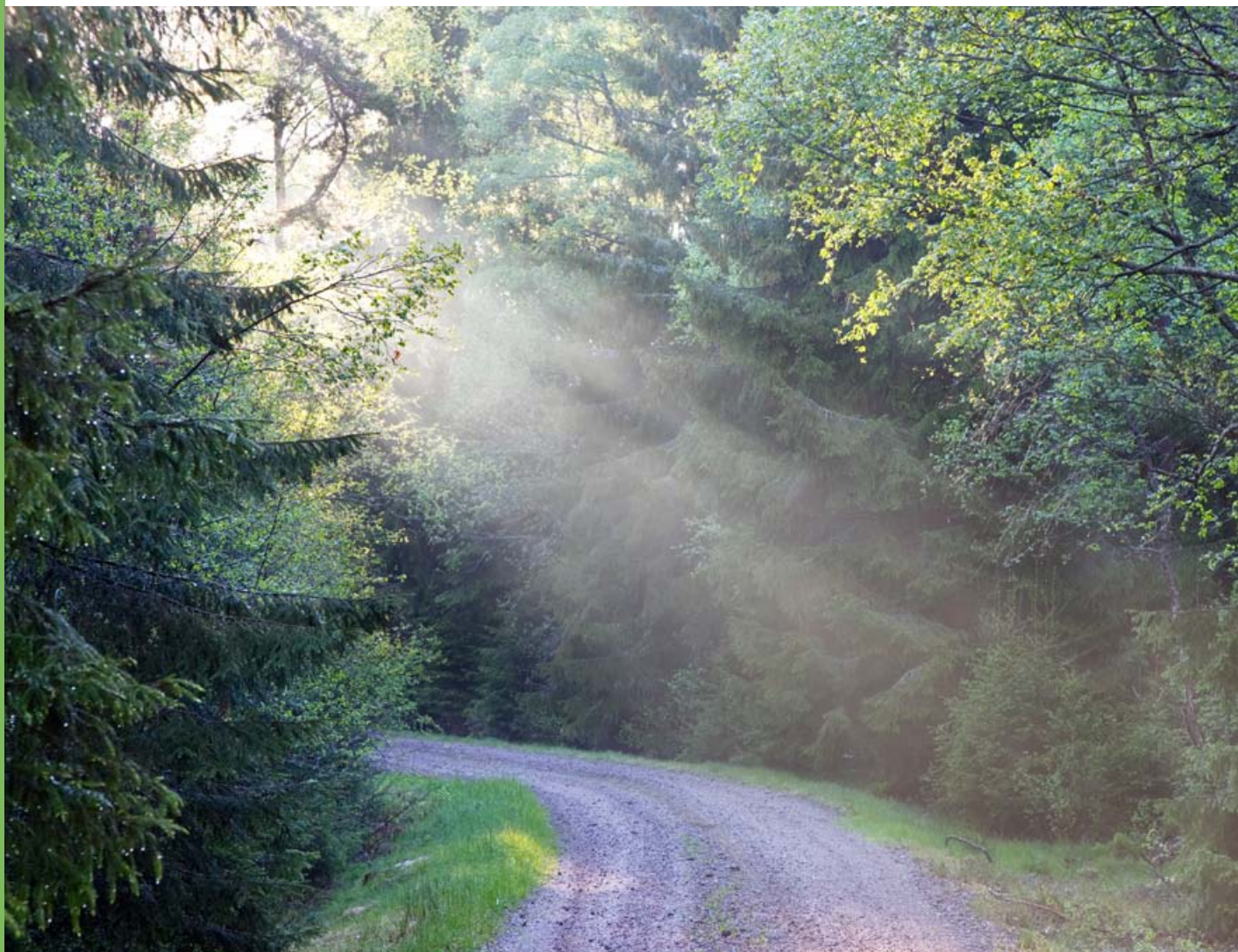


Kunskapsbedömning i skolan

– praxis, begrepp, problem och möjligheter



Beställningsuppgifter:

Fritzes kundservice

106 47 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76

Telefax: 08-690 95 50

E-postadress: skolverket@fritzes.se

Beställningsnummer: 11:1254

ISBN: 978-91-86529-54-3

Omslagfoto: Thomas Adolfsén/Bildarkivet.se

Foto inlagan: s. 4 och 26 Susanna Blåvarg/Johnér,
s. 11 Morgan Karlsson/Johnér, s. 14 Bildarkivet,
s. 21 Bildarkivet, s. 33 Jörgen Wiklund & co/Bildarkivet,
s. 36 Matton Collection, s. 40 Emma Wikblom/Bildarkivet,
s. 46 Trude Slemmens, 58 Lena Granefelt/Johnér

Grafisk produktion: AB Typoform

Tryck: Elanders Sverige AB 2011

Kunskapsbedömning i skolan

– praxis, begrepp, problem och möjligheter

Innehåll

3 Förord

5 Kapitel 1. Vad är bedömning?

12 Sammanfattning

13 Diskussionsfrågor

15 Kapitel 2. Bedömning för lärande

16 Fem nyckelstrategier för formativ bedömning

17 Formativ och summativ bedömning i samklang

18 Från rätt svar till rätt fråga/rätt uppgift

20 Återkoppling som pekar framåt

22 Självbedömning och kamratbedömning

23 Formativ bedömning för att utveckla undervisningen

24 Sammanfattning

25 Diskussionsfrågor

27 Kapitel 3. Kvalitet i bedömningar

27 Hur gör man bedömningar relevanta och trovärdiga?

34 Hur gör man bedömningar tillförlitliga?

36 Variation och allsidighet

38 Sammanfattning

38 Diskussionsfrågor

41 Kapitel 4. Bedömningssituationer

41 Kontinuerlig klassrumsbedömning – metoder och exempel

47 Specifika bedömningstillfällen

57 Sammanfattning

57 Diskussionsfrågor

59	Kapitel 5. Utveckling av bedömningar
62	Lärare som bedriver en god bedömningspraktik...
62	Rektorer som leder arbetet mot en god bedömningspraktik...
63	Sammanfattning
63	Diskussionsfrågor
64	Begreppslista
66	Förslag på vidare läsning
68	Referenser

Förord

Kunskapsbedömning är en pedagogisk kärnfunktion och en central del i lärarens kompetens. En framtäsyftande kunskapsbedömning, kommunicerad med eleven, ger ett kraftfullt stöd för lärandet.

Detta stödmaterial har tagits fram som ett svar på det växande intresset kring bedömning i grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Stödmaterialen är en del i Skolverkets arbete för att stödja genomförandet av skolreformer och för en rättvis och likvärdig bedömning.

Materialet innehåller en genomgång av centrala begrepp som används i bedömningsmanhang. Materialet ger också några exempel från kunskapsbedömningens praktik och innehåller råd och rön kring kunskapsbedömningens problem och möjligheter. Det kan fungera som en utgångspunkt för diskussion och utvecklingsarbete på den egna skolan, oavsett skolform, kring kunskapsbedömning.

Huvudförfattare till detta stödmaterial är Annika Karlsson och Agneta Grönlund, Karlstads universitet. I arbetet har Daniel Wernegren och Johan Samuelsson medverkat.

Materialet har också granskats och utvecklats i samråd med experter inom området: Gudrun Erickson, Anders Jönsson, Christian Lundahl, Peter Nyström, Astrid Pettersson och Eva Östlund-Stjärnegårdh. I framtagandet av materialet har också ett antal lärare och rektorer bidragit med synpunkter.

Ragnar Eliasson
Avdelningschef

Karin Hector-Stahre
Enhetschef



Vad är bedömning?

Inledning

Vi gör hela tiden bedömningar av det vi ser och upplever i vår omgivning. I vardagen sker detta inte sällan på ett omedvetet sätt och vi behöver ganska sällan motivera varför vi tycker på ett visst sätt. När elevers kunskapsutveckling ska bedömas i skolan måste det däremot ske på ett medvetet och pedagogiskt sätt. Tanken med den här skriften är att den ska stödja lärare i arbetet med att utveckla sin bedömar-kompetens både när det gäller kunskapsbedömningar av elever och när det gäller bedömningar av den egna undervisningen.

I de tre första kapitlen presenteras och diskuteras de viktigaste termerna och begreppen. Det första kapitlet har en generell utgångspunkt, det andra fokuserar bedömning för lärande och det tredje olika aspekter av kvalitet i bedömningar. Sedan följer ett fjärde kapitel som innehåller en lång rad exempel på olika typer av bedömningar och bedömningsmodeller hämtade från olika ämnen, situationer och stadier i skolsystemet. I det femte och avslutande kapitlet beskrivs vad lärare och skolledare kan göra för att utveckla en god bedömningspraktik på den egna skolan. Det är viktigt med ett kollegialt samtal om bedömningar på den enskilda skolan men också mellan kolleger från olika skolor. Den här skriften kan tjäna som underlag i en inledande diskussion. Varje kapitel avslutas med några förslag på diskussionsfrågor som kan användas i anslutning till samtal om den egna bedömningspraktiken.

Skriften bygger på en genomgång av aktuell pedagogisk forskning om bedömning. Skriften går dock inte in på betygssättning i sig eller de bestämmelser som finns om betygssättning i styrdokumentet. I slutet lämnas förslag på vidare läsning. Där finns också en lista över några av de viktigaste begreppen som används inom bedömningsforskningen. Dessa begrepp introduceras i fetstil i texten i den här skriften.

Vad är bedömning i skolan?

Skolan har ett uttalat kunskapsuppdrag som bedömningen ska relateras till. Detta uppdrag vilar på en kunskapssyn som kommer till uttryck i skolans styrdokument. Enligt denna kunskapssyn finns det olika kunskapsformer (fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet) som förutsätter och samspelar med varandra. I undervisningen ska dessa *kunskapsformer* balanseras så att de bildar en helhet för eleverna.¹ I bedömningen finns därför varje kunskapsform representerad på varje betygssteg. Exempelvis beskrivs analysförmåga på såväl betygssteg E och C som A i kunskapskraven. Alla kunskapsformer omfattas av det breda kunskapsbegreppet *förmåga*.² I denna skrift används därför begreppet förmåga för olika kunskapsformer. Synonymt med begreppet förmåga används också ordet *kunskaper* om alla kunskapsformer.

En bedömning av en elevs kunskaper tar sin utgångspunkt i elevens arbetsprestation. Arbetsprestationen kan i sin tur betraktas som en reaktion eller svar på de uppgifter som ingår i en bedömningssituation. Själva arbetsprestationen kan både vara en *produkt* i form av ett slutresultat och en *process* som visar hur arbetet framskrider. Med bedömning avses här de observationer och den informationsinsamling som sker runt en elevs arbetsprestationer som i sin tur tolkas för att sedan leda till någon form av beslut och konsekvens.³

Bedömningen av elevprestationer i skolan är också nära sammankopplad med undervisningen. När bedömning används på ett medvetet och systematiskt sätt, väl integrerad i undervisningen, ges eleven goda förutsättningar för lärande.⁴ Läroplanen för grundskolan (Lgr 11) talar om ett lärande som förbereder elever för att leva och verka i samhället, om beständiga kunskaper, om färdigheter och metoder för att tillägna sig nya kunskaper i olika ämnen och kritiskt granska fakta och förhållanden. Det är detta lärande som ska främjas i undervisning och genom bedömning.

Även om det är elevens förmågor som står i centrum för bedömningar i skolan, är det läraren som har huvudrollen och som med stöd i styrdokument och från kolleger, skolledning, elever och föräldrar kan göra bedömningen till ett redskap för lärande. Eleverna har också en viktig roll i det arbetet då de i förhållande till ålder och mognad förutsätts ta eget ansvar för sitt lärande, t.ex. genom att bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov.⁵

1. Lgr 11.

2. Lgr 11, Gymnasieskola 2011 www.skolverket.se.

3. Nyström (2004).

4. Black & Wiliam (1998); Bennet (2010).

5. Lgr 11, Lpf 94.

BEDÖMNINGENS SYFTE

Att bedöma en elevs kunskaper handlar primärt om att samla in olika typer av information om elevens arbetsprestationer och att tolka dessa. Beroende på bedömningens syfte används sedan den insamlade informationen på olika sätt. Ur ett undervisningsperspektiv är de mest framträdande syftena med bedömningar att de används för att

- kartlägga kunskaper,
- värdera kunskaper,
- återkoppla för lärande,
- synliggöra praktiska kunskaper och
- utvärdera undervisning.

Vart och ett av dessa syften beskrivs närmare nedan. Det är emellertid väsentligt att komma ihåg att i praktiken kan dessa syften gå i in i varandra.

Bedöma för att kartlägga kunskaper

En elevs kunskaper kartläggs i olika skeden och sammanhang under skolgången. Kartläggningen beskriver elevens utgångsläge eller startpunkt inför en ny undervisningsfas, t.ex. i början på en ny kurs eller ett nytt ämnesområde eller när läraren vill få en bild av elevernas kunskaper i det aktuella ämnet just då. Denna bild kan sedan ligga till grund för planering av undervisningen. I svenska kan en sådan bild skapas med hjälp av observationsschemat till *Nya språket lyfter!* för årskurs 1–4 och *Språket på väg* för årskurs 7–9, båda möjliga att hämta från Skolverkets webbplats. Där finns också material för sådan kartläggning även för andra ämnen framför allt i engelska, matematik och de naturorienterade ämnena.

Kartläggningen kan även ligga till grund för beslut om individuella insatser, t.ex. studiehandledning på modersmålet om detta är ett annat språk än svenska eller extra stödundervisning. För nyanlända barn och ungdomar görs en stegvis pedagogisk kartläggning av kunskaper och skolerfarenheter så att undervisningen ska kunna anpassas till deras förutsättningar (se Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*). Kartläggning av den reella kompetensen hos de studerande sker också genom validering inom vuxenutbildningen. Då bedöms, värderas och dokumenteras en individs kunskaper och kompetens, oavsett hur, var eller när de har förvärvats.⁶

6. www.valideringsinfo.se, www.skolverket.se/vux.

Bedöma för att värdera kunskaper

Ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem förutsätter att elevernas kunskaper bedöms i relation till kurs- och ämnesplaners kunskapskrav för att se hur långt elever har kommit i sin läroprocess. Elevers resultat och arbetsprestationer värderas genom en jämförelse med kunskapskraven för det aktuella ämnet eller kursen. Detta kan ske både vid en bestämd tidpunkt under pågående kurs och som en summering av prestationer mot slutet av kursen. Med hjälp av bedömningen värderar läraren elevens kunskapsutveckling för att se i vilken utsträckning och med vilken kvalitet eleven har lärt sig. Denna sammanfattande och värderande bedömning ligger till grund för ämnesspecifika skriftliga omdömen i elevers individuella utvecklingsplaner (*IUP*) eller för betygssättning vid slutet av en termin i grundskolan.

Bedöma för att återkoppla för lärande

För att bedömningen ska kunna bli ett led i lärandet är det viktigt att den följs upp av lärare och elev, så att eleven får en tydlig återkoppling på sina arbetsprestationer. Informationen från bedömningen används inte bara till att se hur långt eleven har nått utan också till att vägleda eleven vidare i sin kunskapsprocess. Bedömningen fungerar då formativt. I en formativ eller lärande bedömning⁷ sätts styrkor och svagheter i elevens kunskaper i relation till aktuellt kunskapskrav för att visa på elevens utvecklingsmöjligheter. Elevens IUP ska även innehålla den här typen av information.

Bedöma för att synliggöra praktiska kunskaper

Praktiska kunskaper kan synliggöras och bedömas med hjälp av uppgifter som liknar situationer i vardagen. Kunskaper bedöms då i samband med att elever utför en handling eller deltar i en aktivitet där de kan få en konkret och direkt återkoppling på sin kunskapsutveckling. Aktuella förmågor att bedöma utifrån verkliga hetsnära praktiska uppgifter är t.ex. problemlösningsförmåga, analysförmåga samt kommunikationsförmåga.

Bedömning med detta syfte är också vanligt förekommande i samband med estetisk utbildning samt på yrkesutbildningar, t.ex. i termer av specifika yrkeskunskaper och *nyckelkvalifikationer*.⁸ Skolverkets skrift *Bedömning i yrkesämnen – dilemman och möjligheter* behandlar detta. Bedömningsexempel för gymnasieskolans yrkesprogram kommer också att publiceras löpande på

7. I Sverige används också begreppet *lärande bedömning*. (Jönsson, 2010).

8. Se t.ex. Tsagalidis (2008); Lindström (2008).

www.skolverket.se/yrkesbedömning. Att synliggöra praktiskt kunnande är också syftet med validering av reell yrkeskompetens och yrkeskunskaper inom vuxenutbildningen.

Bedöma för att utvärdera undervisning

Elevernas resultat i olika bedömningssituationer ger viss information om hur undervisningen har fungerat. Både lärare och elever får utifrån bedömningen indikationer på vad som har fungerat bra eller mindre bra i undervisningen. Läraren kan exempelvis utifrån elevernas resultat få information som kan fungera som en grund för anpassning och utveckling av undervisningsmetoder. Läraren kan också utvärdera och jämföra elevernas resultat i en specifik bedömningssituation med deras resultat i liknande situationer. På så sätt kan läraren utvärdera bedömningssituationer för att ta reda på om de på ett tillförlitligt sätt prövar det som de är tänkta att pröva (se vidare i kapitel 3 *Kvalitet i bedömningar*).⁹

I en del fall används resultaten av storskaliga bedömningar med resultatutvärderande syfte. Ett exempel är den nationella utvärderingen, NU03, som genomfördes 2003. Betygssammanställningar samt resultat på internationella och nationella prov har också fått en allt större betydelse och fungerar idag som en del av den politiska styrningen av skolan.¹⁰ De nationella provens resultat utgör då grunden för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven nås på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå i de aktuella ämnena/kurserna. Resultaten presenteras också som en nationell resultatbild mot vilken lärare, skolor och kommuner kan jämföra sig.

BEDÖMNINGENS FUNKTION OCH KARAKTÄR

När resultatet av en bedömning beskrivs i sammanfattande termer som en lägesrapport, t.ex. i form av ett omdöme eller ett betyg till eleven, har den en *summativ* funktion. Utgör den istället en grund för att hjälpa eleven vidare i sin kunskapsutveckling utifrån den lägesbeskrivning och de styrkor och svagheter som framkommit, fungerar den *formativt*. Bedömningar som vanligtvis betraktas som summativa, t.ex. nationella prov, kan i undervisningen också användas formativt för eleverna. De kan vidare fungera formativt för läraren om denne förändrar sin undervisning med anledning av elevernas resultat på proven. Likaså kan bedöm-

9. Jönsson (2010); Wedman (1988).

10. Forsberg & Lundahl (2006).

ningar som är utformade för att fungera formativt också bidra till lärarens helhetsbild av en elevs arbetsprestationer vid betygssättning.

För att kunna arbeta systematiskt med bedömningar, både summativt och formativt, behöver läraren få inblick i en elevs läroprocess, hur elevens kunskaper utvecklas. Oftast används någon form av bedömningsanvisningar. Den mest omfattande och formella formen av bedömningsanvisningar är de anvisningar som medföljer de nationella proven. I den här texten används bedömningsanvisningar också som en sammanfattande term för olika former av lokalt producerade stödmaterial, t.ex. bedömningsexempel och bedömningsmatriser (se vidare i kapitel 4). Elevens kunskapsutveckling kan synliggöras med hjälp av olika bedömningsmetoder som ger en helhetsbild av kunskaperna.

En bedömningsmetod som ger en helhetsbild innebär att läraren gör en generell bedömning av elevens prestation på en specifik bedömningssituation. Elevens prestation jämförs då med allmänna bedömningsanvisningar som kan användas med olika uppgifter inom ämnet. Om bedömningsmetoden istället är *uppgiftsspecifik* använder sig läraren av bedömningsanvisningar som är konstruerade för att fungera för en specifik uppgift.¹¹

Bedömningar kan vara antingen holistiska eller analytiska. Den *holistiska* bedömningen utgår från lärarens helhetsintryck medan den *analytiska* utgår från olika delar av en process eller olika aspekter av en produkt.¹² Delarna eller aspekterna läggs sedan samman till en helhetsbild. Den analytiska bedömningen ger mer av en kunskapsprofil som visar både styrkor och svagheter i en elevs prestation och den kan därför fungera formativt som återkoppling till eleven.

Bedömning kan också ske med liknande uppgifter både formellt och informellt. Med *formell* bedömning avses tydligt uttalade bedömningssituationer oftast avsedda för hela undervisningsgruppen, t.ex. skriftliga prov eller muntliga redovisningar. Den *informella* bedömningen sker snarare i samband med olika klassrumsaktiviteter då läraren observerar och ställer frågor till eleven mitt i arbetet med en undervisningsuppgift.¹³ Vare sig bedömningen är formell eller informell bör läraren i förväg ha bestämt hur den ska användas och eventuellt återkopplas. Särskilt vid formell bedömning är det dessutom viktigt att läraren har tänkt igenom hur bedömningen ska gå till, hur den relaterar till kunskapskraven samt hur den ska dokumenteras.

11. Pettersson m.fl. (2010).

12. Korp (2003).

13. Pettersson m.fl. (2010); Nyström (2004).

Oavsett vilken funktion eller karaktär lärares bedömningar har, ska de överensstämma med styrdokumentens intentioner och övergripande mål. Bedömningar både planeras och genomförs med hjälp av styrdokumentet och därför är det viktigt att läraren är väl insatt i styrdokumentens struktur och begrepp.

VIKTIGA BEGREPP I STYRDOKUMENTEN

Kursplanerna och ämnesplanerna för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen är uppbyggda kring rubrikerna *syfte* och *centralt innehåll* och kompletteras med *kunskapskrav*.

Syfte

Alla kurs- och ämnesplaner inleds med en kort motivering till att det enskilda ämnet finns i skolan. Därefter anges syftena med undervisningen i ämnet. Syftestexten är formulerad så att det tydligt framgår att det är i undervisningen eleverna ska få möjlighet att utveckla de angivna förmågorna. Texten avslutas med ett antal långsiktiga mål som är uttryckta som förmågor eller aspekter av en specifik ämnesförmåga. De långsiktiga målen gäller för alla årskurser och kurser i ämnet. Målen sätter ingen begränsning för elevernas kunskapsutveckling. Det går alltså inte att betrakta dem som något som slutgiltigt kan uppnås. Det är förmågorna som uttrycks i de långsiktiga målen som ska bedömas och de ligger därför till grund för kunskapskravens beskrivningar.

Centralt innehåll

I det centrala innehållet anges vad som ska behandlas i undervisningen. Innehållet är indelat i kunskapsområden med rubriker som i sin tur består av ett antal punkter. Kunskapsområdena behöver inte motsvara arbetsområden i undervisningen utan är ett sätt att tydliggöra och strukturera innehållet i ämnet. Hur de olika innehållspunkterna hanteras i relation till varandra är något som lärare tillsammans med elever måste avgöra. Det centrala innehållet säger heller ingenting om hur mycket undervisningstid som ska ägnas åt de olika delarna.



Kunskapskrav

Kurs- och ämnesplanerna kompletteras med kunskapskrav i de olika ämnena. Kursplanerna är konstruerade utifrån ämnets långsiktiga mål och centrala innehåll och beskriver vad som krävs av eleverna för att uppnå godtagbara kunskaper i årskurs 3 och för olika betyg i årskurs 6 och 9. I årskurs 3 finns det kunskapskrav för godtagbara kunskaper i ämnena matematik, svenska, svenska som andraspråk samt de samhällsorienterande och naturorienterande ämnesblocken, SO och NO. För årskurs 6 finns kunskapskrav för betygsstegen A, C och E i samtliga ämnen utom moderna språk. I alla ämnen i årskurs 9 samt i gymnasiekurserna finns kunskapskrav för betygsstegen A, C och E. Bedömningsgrunden är *hur eleven visar* sina kunskaper på *kvalitativt skilda nivåer*. Kunskapskraven beskriver dessa i en sammanhållen text där progressionen mellan nivåerna markeras med särskilda progressionsuttryck i fetstil.

Kunskapskraven består av helhetsbeskrivningar vilket innebär att en elev måste uppfylla kunskapskravet i sin helhet för att få det betyget. En elev som uppfyller ett A till övervägande del men inte helt och som uppfyller C helt och hållet, får betyget B. En elev som däremot uppfyller C till övervägande del och E helt, får betyget D. Om inte kunskapskravet för E uppfylls i sin helhet erhålls betyget F.

Från och med 2012 tillämpas nya kursplaner för vuxenutbildningen. Skolverket kommer att publicera ytterligare material i form av allmänna råd till kursplanerna och kunskapskraven för grundskolan samt kommentarmaterial för gymnasieskolan och vuxenutbildningen.

Sammanfattning

Bedömningar hänger nära samman med undervisning och syftar till att kartlägga och värdera elevers kunskaper, till att ge återkoppling för fortsatt lärande, till att synliggöra praktiska kunskaper samt till att utvärdera undervisning. Bedömningar kan fungera summativt och/eller formativt. De kan ske formellt eller informellt och vara generella eller uppgiftsspecifika samt holistiska eller analytiska. Dessutom ska de ske i överensstämmelse med styrdokumentet där de framträdande begreppen är syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Vid betygssättning och vid exempelvis skriftliga omdömen sker bedömningen i relation till kunskapskraven.

Diskussionsfrågor

- Tidigare kunskapssyn ligger fast i de nya styrdokumenten men med en starkare betoning på kunskapsuttrycket *förmåga*. Hur brukar du tänka kring förmåga?
- Vilket/vilka *syften* med bedömningar är mest framträdande i din praktik och varför är det så?
- När upplever du att bedömningarnas syften överlappar varandra? Är detta problematiskt?
- När har dina bedömningar *summativa* respektive *formativa* funktioner idag? Är det någon funktion som dominerar och i så fall varför?
- Hur använder och dokumenterar du information från *informella* respektive *formella* bedömningar?
- Vilken typ av *bedömningsanvisningar* använder du idag? Vad är fördelarna och nackdelarna med dessa?
- Hur tänker du kring möjligheter och svårigheter med det *centrala innehållet* i de ämnen du undervisar i?
- Hur kan man arbeta med bedömningsexempel för att konkretisera *kunskapskravens progressionsuttryck* (de ord som avgör gradskillnaden mellan de olika betygsstegen i ett kunskapskrav) för eleverna?

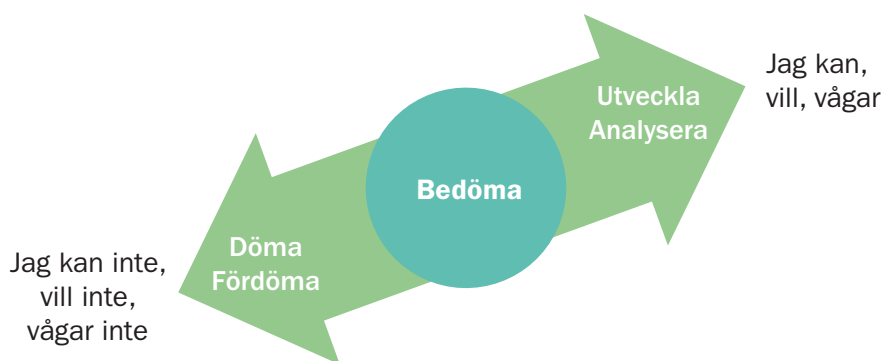


Bedömning för lärande

Kapitlet inleds med en översiktlig beskrivning av nyckelstrategier för bedömning i syfte att stödja lärande. Därefter följer en fördjupad beskrivning med utgångspunkt i de fem nyckelstrategierna.

Den bedömning som har till syfte att stödja lärandet, den formativa bedömningen, kan betraktas som ett redskap för lärande både för elever och för lärare. Ett aktivt arbete med formativ bedömning handlar om att sträva efter en lärandekultur och ett klassrumsklimat där elever vill lära och där de får möjlighet att lära sig att lära. Den bedömningskultur som finns i klassrummet har stor betydelse för den enskilde elevens förhållningssätt till lärande. I nedanstående figur betraktas bedömning som en faktor som kan påverka elevens motivation och självbild både positivt och negativt.¹⁴

Figur 1. Bedömning som påverkansfaktor. Pettersson (2005)



14. Pettersson (2005) s. 40.

Fem nyckelstrategier för formativ bedömning

En formativ bedömningsprocess kännetecknas av att målen för undervisningen tydliggörs, att information söks om var eleven befinner sig i förhållande till målen och att *återkoppling* ges som talar om hur eleven ska komma vidare mot målen. De tre frågor som måste ställas av elev och lärare är:

- Vad är målet?
- Hur ligger jag/eleven till?
- Hur ska jag/eleven gå vidare?

Med dessa tre frågor som grund beskrivs nedan fem nyckelstrategier för formativ bedömning.¹⁵ I dessa är både eleven, klasskamraterna och läraren viktiga aktörer.

1. VAD SKA ELEVERNA LÄRA SIG?

I de svenska kurs- och ämnesplanerna motsvaras målen för undervisningen av de förmågor som undervisningen ska utveckla och som finns uppräknade under rubriken *Syfte*. Målen för elevens kunskapsutveckling motsvaras av kunskapskraven. Eleverna behöver förstå syftet med undervisningen och känna sig delaktiga i detta. Målen måste vara tydliga och begripliga för eleverna och de bör få möjligheter att lära sig förstå skillnader i kvalitet mellan olika prestationer. Detta kan ske genom att elever och lärare diskuterar och värderar exempel på arbetsprestationer av olika kvalitet eller att bedömningsexempel arbetas fram tillsammans med eleverna.

2. VAD KAN DE REDAN?

Undervisningen bör utformas så att det framgår både för lärare och för elever i vilken utsträckning eleverna har lärt eller förstått dvs. var de befinner sig i förhållande till målen. Den formativa bedömningen är en del av undervisningen. Kvaliteten på de uppgifter som eleverna arbetar med eller de frågor som ställs i klassrummet har betydelse för om eleverna får möjlighet att visa sina kunskaper. Med utgångspunkt från den information läraren samlar in om elevernas kunskaper kan läraren göra ändringar i sin planering och undervisning för att bättre kunna möta elevernas behov och förutsättningar.

15. Wiliam (2010); Sadler (1989).

3. HUR SKA ELEVEN GÖRA FÖR ATT KOMMA VIDARE?

Läraren, men också eleven själv och andra elever, kan ge återkoppling som kan föra lärandet framåt. Återkopplingen bör kunna användas av eleven för att minska avståndet mellan nuvarande förmåga och den förmåga som undervisningen syftar till att utveckla. Den kan också bidra till att stärka en dialog mellan lärare och elev om hur eleven ska göra för att närma sig målen.

4. HUR KAN ELEVERNA STÖDJA VARANDRAS LÄRANDE?

När elever bedömer varandras arbete och ger återkoppling kan det bidra till att de blir mer förtrogna med hur uppgifter av olika kvalitet ser ut. Deras förmåga att göra självbedömningar kan stärkas genom ett aktivt arbete med kamratbedömning.

5. HUR KAN ELEVEN BEDÖMA OCH STYRA DET EGNA LÄRANDET?

Elevens förmåga att ta ansvar för och styra det egna lärandet kan stärkas genom att eleven ges möjlighet att lära sig att själv bedöma sitt arbete.

Formativ och summativ bedömning i samklang

Formativ och summativ bedömning är inte att betrakta som olika sorters bedömning med olika metoder utan skillnaden handlar om hur bedömningen används. En bedömningspraktik med utgångspunkt i styrdokumentet innebär att bedömning används i både formativt och summativt syfte. Det kan ändå finnas goda skäl att hålla isär bedömningarnas syfte. En klassrumskultur kan i olika hög grad präglas av ett formativt eller ett summativt synsätt på bedömning både hos lärare och hos elever.

Den spänning som kan finnas mellan att bedöma i syfte att stödja lärande och att bedöma i syfte att betygssätta eller ge summativa omdömen har beskrivits som ett dilemma för lärare.¹⁶ En aspekt av detta dilemma kan vara att lärare upplever sig vara både ”coach” och ”domare” i sitt arbete med eleverna.¹⁷ Ett sätt att hantera detta dilemma kan vara att vara medveten om och tydlig med i vilket syfte bedömningen sker. Det är viktigt att eleverna vet när en bedömning är formativ och när en bedömning är summativ. Ett bedömningsunderlag som har ett summativt syfte kan användas formativt både före och efter att den summativa bedömningen

16. Gioka (2008); Brookhart (2010); Karlsson (2011); Crossouard (2011); Lundahl (2011).

17. Karlsson (2011).

gjorts. Det kan ske i form av att eleven får återkoppling under arbetet med den uppgift som utgör bedömningsunderlag. Den information som ett summativt prov ger kan i efterhand användas för att stärka elevens lärande med utgångspunkt i den information som provet gett om elevens kunskaper.

Alla typer av informationsinsamling, även om den görs i summativt syfte, kan användas formativt ända fram till dess att den sammanfattas i ett betyg. Viktiga frågor att ställa sig är: Vad säger informationen om elevens kunskapsutveckling? Hur kan jag planera undervisningen och ge återkoppling så att eleven kommer vidare i sin läroprocess?

Elevens IUP ska fungera både summativt och formativt. Den är summativ i bemärkelsen att den utgör en lägesrapport baserad på skriftliga omdömen som beskriver elevens prestationer på ett nyanserat sätt i förhållande till kunskapskraven. Denna summativa del utgör en grund för en framtidsytande del som beskriver hur eleven kan arbeta vidare¹⁸. Även när elevers kunskaper betygsätts är liknande information viktig, särskilt i samband med utvecklingssamtal. En god regel kan vara att vänta så länge som möjligt med att sammanfatta bedömningen i form av ett betyg. Detta för att den mer nyanserade informationen som ges i form av omdömen ska kunna användas av eleven för att stödja utvecklingen av elevens förmågor.¹⁹

När bedömningar väl ges i form av betyg kan de betraktas som komprimerade lägesrapporter av elevers arbetsprestationer i förhållande till ämnets kunskapskrav. Det är viktigt att eleven vid betygssättningen får klart för sig vilka uppgifter som ingår i betygsunderlaget.²⁰ Om informationen ska kunna användas i formativt syfte måste skriftliga omdömen behålla kopplingen till enskilda uppgifter.²¹

Från rätt svar till rätt fråga/rätt uppgift

En formativ bedömning börjar redan i planeringen av undervisningen. Med utgångspunkt i styrdokumentet bör uppgifter och frågor vara utformade på ett sätt som kan ge information om elevens förmåga. Den formativa bedömningen kan sägas ha två syften i detta sammanhang. Den ska ge läraren information om elevens lärande för att kunna ge återkoppling men också information

18. Skolverket (2008).

19. Jönsson (2010).

20. 3 kap. §15 skollagen (2010:800).

21. Jönsson (2010).

om hur undervisningen fungerat för att kunna göra lämpliga justeringar i planeringen.²²

Bedömningen anses ha olika möjligheter att stödja lärandet beroende på hur frågor ställs och uppgifter formuleras. *Öppna frågor* eller uppgifter inbjuder till att bedömningen kan göras av eleven och läraren tillsammans och ger goda möjligheter till utvecklad och framåtriktad återkoppling. När frågor inte har ett självklart rätt svar stimulerar de till tänkande och diskussion och svaren från eleverna kan användas som utgångspunkt för att öka förståelsen.²³

Elevuppgifter som är inriktade mot ”görande” tycks ge goda möjligheter till bedömning under arbetsprocessens gång och kan därmed fungera i återkoppling som eleven har användning för i sitt lärande. Det kan vara uppgifter där elevernas kunskaper ska användas i nya sammanhang eller där de förväntas lösa problem eller uppgifter där ämnesspecifika förmågor tränas. Uppgifter som liknar situationer i samhället där eleverna behöver använda sig av de redskap som de lärt sig i de olika skolämnena, så kallade *autentiska* eller *vardagsnära* uppgifter, har även visat sig fungera väl för formativ bedömning. Utgångspunkten för hur uppgifter konstrueras blir här hur eleverna ska kunna använda sina kunskaper.²⁴

Ett hjälpmedel för att göra kunskapskraven tydliga för eleverna är att konstruera bedömningsanvisningar. Dessa kan skilja sig åt beroende av uppgiftens karaktär och omfattning men centralt är att eleven förstår både kunskapskrav och kännetecken på kvalitet för de uppgifter de arbetar med. När det gäller bedömningsanvisningar för enskilda uppgifter är det kopplingen till kunskapskraven för den enskilda uppgiften som är det centrala och inte kunskapskraven i ämnet. Det viktiga är att eleven ges möjlighet att förstå skillnader i kvalitet för lösningar på den uppgift de arbetar med. Detta innebär att kunskapskraven behöver konkretiseras. Ett sätt att göra detta kan vara att visa tydliga exempel på uppgifter av varierande kvalitet eller att beskriva kvaliteter i bedömningsanvisningarna. Risker är annars att både kunskapskraven och kvalitetskriterierna hamnar på en alltför generell nivå för att eleverna ska kunna ha användning för dem.²⁵

22. Cizek (2010); Jönsson (2010); Lindberg (2005).

23. Black & Wiliam (1998); Wiggins (1998); Black m.fl. (2003).

24. Wiggins (1998); Jönsson (2010).

25. Jönsson (2010); Lundahl (2011).

Återkoppling som pekar framåt

En återkoppling som stödjer lärandet kännetecknas av att den är framåtblickande och tar sin utgångspunkt i den bedömning som gjorts av elevens prestation eller förståelse. Den bör vara utvecklad på så sätt att den innehåller information som eleven kan använda och den bör präglas av en dialog mellan elev och lärare där fokus riktas mot hur eleven ska kunna komma vidare.²⁶

Forskarna John Hattie och Helen Timperley har utformat en modell för framåtsyftande återkoppling. I deras modell används de tre frågor som tidigare presenterades som utgångspunkt: ”var är jag nu?” (feedback); ”vad är målet?” (feed-up) och ”hur ska jag komma vidare?” (feed-forward). Hattie och Timperley skiljer vidare mellan fyra olika nivåer som återkoppling kan ges på: uppgiftsnivå, processnivå, metakognitiv nivå och personlig nivå.²⁷ Nedan följer en beskrivning av de olika nivåerna.

ÅTERKOPPLING PÅ UPPGIFTSNIVÅ

Denna typ av återkoppling är så specifik att den inte är generaliserbar till andra uppgifter än just den uppgift återkopplingen ges på. Den är ofta inriktad på att korrigera fel eller efterfråga ytterligare information ifråga om fakta- eller begreppskunskaper.

ÅTERKOPPLING PÅ PROCESSNIVÅ

Denna återkoppling är knuten till process- eller färdighetskunskaper men även till förståelse av begrepp eller sammanhang. Det kan handla om att granska och bearbeta information, om att hitta felkällor eller utveckla strategier för att genomföra uppgiften. Denna återkoppling är generaliserbar till andra uppgifter vilket gör att den kan stödja elevens lärande på ett bättre sätt än den uppgiftsrelaterade återkopplingen. Återkoppling riktad mot förmågor som eleven ska utveckla är exempel på återkoppling på processnivå.

ÅTERKOPPLING PÅ METAKOGNITIV NIVÅ

För att eleverna ska kunna använda återkopplingen behöver deras förmåga att bedöma sig själva och att ta ansvar för sitt eget lärande stärkas. Återkoppling på *metakognitiv* nivå tjänar till att stärka elevens tilltro till sin egen förmåga och vilja

26. Wiliam (2010).

27. Hattie & Timperley (2007). Hattie & Timperley använder begreppet Self-regulation för den nivå vi kallar metakognitiv. (Jönsson 2010).

att själv gå vidare i sitt lärande. En sådan återkoppling kan bestå av frågor som uppmuntrar eleven till egna beslut och vägval i arbetet med en uppgift. Det har visat sig vara viktigt att även denna återkoppling har en tydlig koppling till ämnet eller arbetsuppgiften och inte är hållen i alltför generella termer.²⁸

ÅTERKOPPLING PÅ PERSONLIG NIVÅ

En återkoppling som riktas mot eleven som person kan exempelvis bestå av ospecificerat beröm. En sådan återkoppling har sällan en positiv inverkan på lärandet. En anledning är att återkopplingen sällan innehåller tillräckligt med information för att eleven ska kunna använda den till att förbättra sin prestation. En återkoppling som endast består av betyg kan också uppfattas som riktad mot eleven som person. I sådana fall riskerar den att fokusera eleverna istället för uppgiften.²⁹ Detta kan påverka motivationen, i synnerhet för elever som får låga betyg eller omdömen.³⁰

Den mest effektiva återkopplingen är den som kan generaliseras till andra uppgifter eller som riktas mot att stärka elevens förmåga att driva det egna arbetet framåt. Återkoppling på uppgiftsnivå är inte lika effektiv men fungerar väl i kombination med den mer generaliserbara återkopplingen på processnivå. Återkoppling riktad mot eleven som person har inte visat sig ha positiva effekter på lärandet.³¹

Återkoppling kan bidra till att eleven värdesätter lärandet i sig. Det innebär att eleven vill öka sin kompetens genom att tillägna sig nya kunskaper och att hon tror sig om att kunna göra detta. Det är viktigt att lärare förmedlar att framgång i studierna är beroende av faktorer som eleven kan påverka, exempelvis ansträngning.³²



28. Jönsson (2010).

29. Butler (1988).

30. Harlen (2006).

31. Hattie & Timperley (2007).

32. Shute (2008).

Elevernas bearbetning av den återkoppling som getts bör planeras in som en del av undervisningen. De kan ges möjlighet att göra liknande uppgifter där återkopplingen från en tidigare uppgift kan användas eller de kan få möjlighet att revidera en uppgift efter att återkoppling har getts. Det kan ha stor betydelse när i arbetsprocessen återkopplingen ges och vad som därmed blir möjligt för eleven att lära av återkopplingen.³³ Återkoppling behöver inte vara individuell. Många gånger är det samma problem som delas av många elever och då kan det vara lämpligt att ge återkoppling till hela klassen.³⁴

Viktiga faktorer för att återkopplingen ska stödja elevens lärande tycks vara att den är utvecklad dvs. innehåller förklaringar, exempel och förslag på aktiviteter som eleven kan använda för att öka sitt kunnande samt att den är återkommande och genomförs ofta.³⁵

Självbedömning och kamratbedömning

Självbedömning innebär att eleven reflekterar över kvaliteten på sitt arbete, bedömer om det är i enlighet med kunskapskraven och därefter reviderar eller övar mer. När de bedömer sina egna arbetsprestationer tjänar detta till att förstärka det egna lärandet. Eleverna har genom det aktiva bedömningsarbetet ökade möjligheter att bli förtrogna med kännetecknen på kvalitet. Ofta diskuteras självbedömning som en del av begreppet självstyrning.³⁶ Med detta menas att eleven utvecklar självständighet, självkontroll och självdisciplin och blir bättre på att både bedöma, planera och ta ansvar för det egna lärandet. I skolans mål ingår att eleven ska utveckla ett allt större ansvar för sina studier och sin förmåga att själv bedöma sina resultat.³⁷ Formativ bedömning kan bidra till att eleverna utvecklar strategier för självstyrning.³⁸

Återkoppling från läraren har visat sig kunna stärka elevers lärande men riskerar samtidigt att göra dem beroende av läraren om inte deras förmåga att även bedöma sig själva stärks. En återkoppling från läraren kombinerad med en bedömning tillsammans med eleven kan vara ett bra sätt att öva på självbedömning. Att eleverna

33. Dyshe m.fl. (2002); Bergman-Claeson (2003); Grönlund (2011).

34. Lundahl (2011).

35. Jönsson (2010); Lundahl (2011).

36. I den internationella forskningen används begreppet self-regulated learning.

37. Lgr 11; Lpf94.

38. Andrade (2010); Brookhart (2007).

är delaktiga i arbetet med tydliggörande av kännetecken på kvalitet kan bidra till att öka deras förståelse av skillnader i kvalitet mellan olika lösningar eller prestationer.³⁹

I syfte att stärka elevens egen förmåga till bedömning kan kamratbedömning vara ett hjälpmedel. Vid kamratbedömning ser eleverna fler exempel på hur uppgifter kan lösas vilket kan stödja deras förståelse för kunskapskraven och förmåga att urskilja skillnader i kvalitet mellan olika arbeten. De kan då lättare se styrkor och svagheter i sitt eget arbete.⁴⁰ När elever fungerar som resurser för varandra kan de i vissa fall avlasta läraren samtidigt som de får återkoppling vid fler tillfällen. När eleverna ger återkoppling till varandra använder de sitt sätt att förklara och kommunicera vilket kan ge återkopplingen en annan karaktär än den läraren skulle ha gett. En aspekt av kamratbedömning är alltså att den kan bidra till att eleverna blir mer delaktiga i bedömningsfrågor vilket kan stärka och underlätta kommunikationen om bedömning mellan lärare och elever.⁴¹

Såväl kamratbedömning som självbedömning kan ta tid att utveckla om eleverna inte mött detta tidigare. Det är viktigt att tänka på att detta är något eleverna måste öva på om de är vana vid en klassrumskultur där det endast är läraren som bedömer.

Formativ bedömning för att utveckla undervisningen

För att läraren ska veta hur undervisningen fungerat kan olika former av utvärdering användas. Efter att läraren har haft en genomgång eller under arbete med en uppgift kan eleverna ges möjlighet att visa i vilken utsträckning de lärt eller förstått. Eleven gör då en självbedömning som visas för läraren. Detta ger läraren underlag för att fatta beslut om vad som ska göras härnäst. Det innebär att hela lektionen eller serien av lektioner inte kan planeras i förväg utan läraren behöver kunna förändra sin planering beroende både på elevernas och på lärarens bedömning av hur undervisningen har fungerat.⁴²

Den information som läraren samlar in för att bedöma elevens kunskaper i syfte att kunna ge god återkoppling kan även tjäna till att utveckla undervisningen. Olika metoder kan användas men det viktiga är att den information om elevens lärande

39. Jönsson (2010); Lundahl (2011).

40. Black m.fl. (2003).

41. Black & Wiliam (2006); Jönsson (2010).

42. Black m.fl. (2003).

som insamlas och tolkas av läraren används för att i nästa steg påverka undervisningsplaneringen. Frågor att ställa sig i reflektionen om ett undervisningsavsnitt är:

- Överensstämmer undervisningen och bedömningen med ämnets syfte och kunskapskrav?
- Har undervisningen inneburit att jag som lärare kunnat urskilja de kunskaper som undervisningsavsnittet avsett att utveckla?
- Har planeringen innehållit möjligheter till själv- eller kamratbedömning?
- Har eleverna getts möjlighet att ta tillvara den återkoppling som getts?

Utvärdering efter ett genomfört undervisningsavsnitt kan ge värdefull information inför planeringen av nästa avsnitt. Elevernas resultat utgör grunden för lärarens utvärdering. Har eleverna lärt sig det som var avsett? Det kan också finnas anledning att även utvärdera hur eleverna har upplevt undervisningen eftersom detta kan påverka deras motivation. Viktiga faktorer att ha med i en utvärdering är om eleverna har förstått syftet med undervisningsavsnittet, om de har kunnat urskilja kännetecken på kvalitet för de uppgifter de arbetat med, om de har upplevt undervisningen som meningsfull och om de har upplevt att de har utvecklat sitt lärande och lärt sig något nytt.⁴³

Sammanfattning

I en bedömning med syftet att stödja lärandet är tre frågor centrala: *Vad är målet? Var befinner sig eleven nu? Vad ska eleven eller läraren göra för att eleven ska nå målet i form av kunskapskrav?* Med utgångspunkt i dessa tre frågor kan fem strategier för en formativ bedömning beskrivas:

1. målen bör göras tydliga och eleven vara delaktig i intentionerna med undervisningen,
2. undervisningen bör planeras så att den ger sådan information om elevens lärande att denna kan användas för att utveckla undervisningen eller tjäna som underlag för återkoppling både från lärare och från elev,
3. framåtriktad återkoppling bör ges som eleven kan använda för att komma vidare i sitt lärande,

⁴³. Jönsson (2010).

4. eleverna bör utveckla förmågan att vara resurser för varandra, och
5. eleven bör utveckla förmågan att värdera det egna lärandet. Bedömning som i första hand har ett summativt syfte kan även användas formativt om utgångspunkten tas i ovanstående strategier.

Viktiga aktörer i bedömningen av allt detta är eleven, hans eller hennes klasskamrater och läraren.

Diskussionsfrågor

- Vilka bedömningsrelaterade dilemman ställs du inför i din undervisning? Hur hanterar du dessa?
- Om bedömningen ska stödja lärandet bör uppgifter konstrueras som visar var eleverna befinner sig i sin kunskapsutveckling. I vilken omfattning genomsyrar denna princip din planering?
- Hur planerar du för elevens användning av den återkoppling som ges?
- I vilka sammanhang ger du återkoppling på uppgifts-, process-, metakognitiv eller personlig nivå?
- Hur kan självbedömning och kamratbedömning användas som en resurs i din praktik?
- En förutsättning för att kamratbedömning ska fungera är att elever visar respekt för varandras arbete. Hur kan man introducera kamratbedömning och skapa trygga förhållanden för denna?
- Förändringar i bedömningspraxis kan utmana både elever och kolleger. Vilka svårigheter kan tänkas uppstå om man följer de fem strategierna för formativ bedömning?



Kvalitet i bedömningar

Det här kapitlet fokuserar bedömningars kvalitet. Bedömning i skolan handlar om att samla in och tolka resultat och arbetsprestationer. För att detta ska ske på ett likvärdigt, rättssäkert och professionellt sätt behöver bedömningarna hålla god kvalitet på flera sätt. Resonemang om bedömningars kvalitet kan utgå från begreppen *validitet* (relevans och trovärdighet), *reliabilitet* (tillförlitlighet) och *allsidighet*.

Hur gör man bedömningar relevanta och trovärdiga?

Bedömningars trovärdighet har traditionellt sett handlat om att försöka fastställa ifall bedömningar mäter det de är tänkta att mäta samt om tolkningen av bedömningarnas resultat är trovärdig. Det vetenskapliga begreppet för att undersöka denna trovärdighet är *validitet*. I arbetet med att ge en bedömning hög validitet reflekterar man kring frågor som *vad* bedömningen mäter och *hur* man går till väga när man bedömer detta.

INNEHÅLL – VAD OCH VARFÖR?

För att en bedömning ska hålla god kvalitet krävs att den utgör en medveten och planerad del av undervisningen. Det betyder med andra ord att bedömningen alltså planeras som en självklar och integrerad del av undervisningen och att detta kommuniceras. Detta gäller oavsett om bedömningen har en formativ eller en summativ funktion. När lärare utifrån styrdokumentens skrivningar om ämnets syfte, kursens centrala innehåll och kunskapskrav planerar undervisningen väljer de också vad som ska ingå i bedömningen. När sedan både undervisning och bedömningssituationer utformas utifrån valet av innehåll och förmågor att utveckla, blir bedömningen *relevant* för de delar av kunskapskraven som ska prövas. Att bedömningen är relevant innebär att den bedömer *rätt* förmågor utifrån styrdokumentens skrivningar och att den inte omfattar andra faktorer som beteende, personliga egenskaper eller lärarens egna övertygelser. Genom att använda kunskapskrav och särskilda bedömningsanvisningar, t.ex. i form av matriser eller elevexempel, kan inflytandet från icke relevanta

faktorer minimeras.⁴⁴ Ett konsekvent användande av bedömningsexempel och tydliga bedömningsanvisningar ökar därmed trovärdigheten i bedömarens tolkning av en elevprestation.⁴⁵

Vilka kunskaper det konkret är som ska bedömas och hur skicklighet i ett visst ämne kan beskrivas är något som lärarkolleger på en skola behöver diskutera och nå samsyn kring. En sådan diskussion tar lämpligen sin utgångspunkt i styrdokumentet och innebär en konkretisering av dessa. Ett oidentifierat exempel på en elevprestation som motsvarar kunskapskravet i något avseende är tydligt och gör att kolleger, elever och vårdnadshavare kan se vad som menas med kunskapskravens innehåll. Genom diskussionen och den gemensamma konkretiseringen i elevexempel blir bedömningen på skolan både mer *likvärdig* och ämnesvalid. Det innebär att den utgår från samma bedömningsgrunder och att den överensstämmer med ämnets karaktär, innehåll och långsiktiga mål. Den gemensamma konkretiseringen underlättar med andra ord både den enskilde lärarens arbete och likvärdighetsarbetet på skolan.

BEDÖMNINGSSITUATIONER – HUR OCH VARFÖR?

När läraren har konkretiserat målet för undervisningen och valt ut vad som ska bedömas utifrån kunskapskrav och centralt innehåll gäller det att skapa lämpliga bedömningssituationer och att sedan välja arbetsformer som överensstämmer med dessa. I planeringen är det viktigt att ta hänsyn till progressionen i förmågorna. Denna framträder i ämnets centrala innehåll mellan årskursintervallerna (1–3, 4–6, 7–9 och gymnasieskolan). Progressionen framgår också genom *progressionsbegreppen* i kunskapskravens beskrivningar från E till A. Eleverna ska stimuleras att hela tiden utvecklas vidare, även när de uppfyller kunskapskravet för A.

En väsentlig ämnesdidaktisk aspekt vid planeringen är att utformningen av bedömningssituationer och arbetsformer ligger i linje med ämnets karaktär, exempelvis att man använder laborativa bedömningssituationer i naturvetenskapliga ämnen och kritiskt undersökande bedömningssituationer i samhällsvetenskapliga ämnen. I Skolverkets stödmaterial till Lgr 11 finns ämnesvisa *Diskussionsunderlag* tänkta som pedagogiska redskap inför planeringen av ett undervisningsavsnitt. Dessa beskriver en tänkt planeringsprocess utifrån faserna: förankring i kursplanens syfte; innehåll; konkretisering av mål; arbetsformer; bedömning och dokumentation.⁴⁶

44. Pettersson m.fl. (2010)

45. Jönsson (2010).

46. www.skolverket.se

En viktig utgångspunkt för planering av bedömningar är att det endast är elevens arbetsprestationer i anslutning till bedömningssituationen som värderas och inget annat. En annan central planeringsaspekt är vetskapen om att lärarens konstruktion av bedömningssituationer skickar tydliga signaler till eleverna om vad som anses vara viktigt att kunna. Detta innebär att eleverna troligen kommer att anpassa sitt lärande till dessa. En viktig uppgift för läraren blir av den anledningen att konstruera bedömningssituationer så att de återspeglar det som framhålls i kurs- och ämnesplanens kunskapskrav och vad som har aktualiserats i den genomförda undervisningen. Det är också viktigt att elever och vårdnadshavare ser kopplingen mellan styrdokumentet och undervisningen. Då kan elevernas lärande gynnas.⁴⁷

Bedömningen behöver också vara *representativ* i betydelsen att den täcker in allt som ska bedömas. För varje uppgift som ska ingå i bedömningssituationen behöver läraren klargöra vilka aspekter av kunskapskraven som är relevanta.⁴⁸ Att en bedömning är representativ innebär att eleven i bedömningssituationen får möjlighet att visa sina kunskaper och nå samma resultat som vid en annan, liknande bedömningssituation på samma arbetsområde. För att öka trovärdigheten bör flera olika uppgifter användas för att pröva samma kunskapskrav. Bedömningssituationen behöver ge utrymme nog för elever att visa sådana kunskaper som kunskapskraven beskriver.⁴⁹ Ju bättre överensstämmelsen är mellan bedömningen (dess innehåll och utformning) och aktuellt kunskapskrav, desto högre är trovärdigheten.

Vid konstruktion av bedömningar är *samstämmigheten* mellan de konkretiserade målen, undervisningen och bedömningen en central validitetsaspekt.⁵⁰ Samstämmigheten kan undersökas genom att man ställer upp konkretiserade mål, undervisnings läraaktiviteter och bedömningssituationer i en enkel tabell. I den första tabellen nedan har även den aktuella delen av kunskapskravet lyfts in för att tydliggöra bedömningsgrunderna.

47. Jönsson (2010).

48. Pettersson m.fl. (2010).

49. Jönsson (2010).

50. Biggs (2002). På engelska används termen *constructive alignment*.

Tabell 1. God samstämmighet mellan konkretiserade mål, undervisning, bedömningssituation och kunskapskrav.

KONKRETISERADE MÅL	UNDERVISNING	BEDÖMNINGSSITUATION	KUNSKAPSKRAV
God samstämmighet – engelska årskurs 9			
Eleven diskuterar företeelser i engelsktalande länder och jämför dessa med egna erfarenheter och kunskaper.	Läsa texter med ord, fraser och tillhörande diskussionsuppgifter om levnadsvillkor, traditioner, sociala relationer och kulturella företeelser i några engelsktalande länder, t.ex. Australien, Irland, Storbritannien och USA. Genomgång av språkliga strategier dels för att upprätthålla ett samtal (ta initiativ, ställa följdfrågor, bekräfta talaren etc.), dels för att göra sig förstådd när språket inte räcker till (förklaringar, frågor, omformuleringar etc.) Träning av uttal och intonation genom inspelning av rollspel.	Smågruppsdiskussioner på engelska där uppgiften är att jämföra två länder, först med varandra och sedan med elevens egna erfarenheter utifrån en svensk (eller annan) kontext. Diskussionerna spelas in på MP3-spelare.	Betyget E Eleven diskuterar <i>översiktligt</i> några företeelser i olika sammanhang och områden där engelska används, och kan då också göra <i>enkla</i> jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper. Betyget C Eleven diskuterar utförligt några företeelser i olika sammanhang och områden där engelska används, och kan då också göra <i>välutvecklade</i> jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper. Betyget A Eleven diskuterar <i>utförligt</i> och <i>nyanserat</i> några företeelser i olika sammanhang och områden där engelska används, och kan då också göra <i>välutvecklade och nyanserade</i> jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

I exemplet ovan råder samstämmighet mellan alla delar. De handlar om diskussionsförmåga på engelska kring (kulturella och sociala) företeelser i engelsktalande länder i jämförelse med elevernas egna erfarenheter. Ordval, fraser, språkliga strategier samt uttals- och intonationsträning är hämtade ur det centrala innehållet och fungerar här bara som medel för att utveckla de aktuella förmågorna och de ingår därför inte i bedömningen.

Nedanstående kortfattade exempel visar både bristande och god samstämmighet mellan konkretiserade mål, undervisning och bedömningssituation i kemi i årskurs 6.

Tabell 2. Samstämmighet mellan konkretiserade mål, undervisning och bedömning.⁵¹

KONKRETISERADE MÅL	UNDERVISNING	BEDÖMNINGSSITUATION
Bristande samstämmighet – kemi årskurs 6		
Eleven genomför enkla undersökningar utifrån givna planeringar och dokumenterar dessa i text och bild.	Laborationer på temat luft och vatten, genomgång och övningar på begrepp från läroboken.	Skriftligt prov om luft och vatten.
God samstämmighet – kemi årskurs 6		
Eleven för resonemang om uppbyggnad och egenskaper hos luft och vatten och relaterar detta till naturliga förlopp som fotosyntes och förbränning.	Genomgångar och övningar på begrepp och egenskaper utifrån temat luft och vatten.	Skriftligt prov om luft och vatten.

I det övre exemplet finns en överensstämmelse mellan mål och undervisning när det gäller ett laborativt arbetssätt. Detta följs dock inte upp i bedömningen som istället utgörs av ett skriftligt prov på fakta och begrepp. Fakta och begrepp behövs som medel för att utveckla förmågan men eftersom de fokuseras i bedömningen kan de istället uppfattas som mål. Signalen till eleverna blir att det är fakta och begrepp som är viktiga, inte det laborativa arbetssättet. Ett sätt att nå samstämmighet med bedömningen i detta fall är att ge eleverna instruktioner för ett enkelt experiment utifrån ett känt innehåll och låta dem genomföra och dokumentera det i en laborationsrapport.⁵² I det nedre exemplet skulle däremot ett skriftligt prov på luft och vatten vara samstämmigt med en undervisning som fokuserar på fakta och begrepp och ett mål som handlar om att kunna resonera kring luft och vatten på olika sätt.

Hur vi tolkar och använder resultaten från bedömningar får sociala konsekvenser, framförallt för eleverna. Om användningen av bedömningsresultaten ger negativa konsekvenser är det extra viktigt att förvissa sig om att resultaten inte styrs av bedömarens värderingar och att bedömningsresultaten faktiskt används på det sätt som var avsett.⁵³

51. Omarbetad modell efter Jönsson (2010) s. 61.

52. Jönsson (2010).

53. Messick (1995); Jönsson (2010). På engelska används också begreppet *construct validity* som en övergripande validitetsterm.

PROV

Termen *prov* används ofta om olika bedömningssituationer. En allmän och generaliserande indelning av prov kan göras i *papper-och-penna-prov*⁵⁴ (konventionella) samt *vardagsnära prov* (autentiska). Papper-och-penna-proven består av ett antal uppgifter i form av flersvarsfrågor, kortvarsfrågor eller essäfrågor, som elever inom en begränsad tid och individuellt ska svara på.⁵⁵ Vilken frågetyp som kan vara lämplig att använda beror på vilka förmågor som ska prövas i bedömningssituationen eftersom frågetyperna har olika egenskaper.

Till de vardagsnära proven hör bedömningssituationer som består av öppna eller praktiska uppgifter av en annan karaktär än papper-och-penna-proven. De vardagsnära proven ger ofta utrymme för kreativitet och känslomässiga kunskapsaspekter. Men samtidigt tenderar detta att göra dem mer subjektiva och svårbedömda då de kräver högre grad av tolkning från läraren. Tanken med en autentisk bedömningssituation är att den ska likna vardagens komplexa problem.⁵⁶ Skolämnena ses som intellektuella redskap med vars hjälp elever ska lösa konkreta, realistiska problem och uppgifter. Det är elevens observerade färdighet eller förmåga vid utförandet av en uppgift vid bedömningstillfället som är grunden för bedömningen.

Att skriva ett argumenterande brev till ansvariga politiker eller att sätta upp en utställning i stadens bibliotek för att informera och väcka opinion i en specifik fråga är exempel på vardagsnära prov. Dessa passar bra när t.ex. argumentationsförmåga och problemlösningsförmåga ska bedömas. För att den vardagsnära bedömningen ska hålla god kvalitet krävs också att de kunskapskrav eller bedömningskriterier som bedömningen utgår ifrån stämmer överens med de samhälleliga kvalitetskrav som finns för den aktuella verksamheten. Ett sätt att åstadkomma denna överensstämmelse kan vara att bjuda in *medbedömare* utifrån, exempelvis en museipedagog när elever redovisar kunskaper som en utställning eller en journalist när elever skriver tidningsartiklar.

Ett annat exempel på vardagsnära prov är tillämpningsprov där elevens praktiska handlande bedöms.⁵⁷ När målet för undervisningen är att elever ska lära sig att utföra en aktivitet kan så kallade tillämpningsprov vara lämpliga. Centralt för tillämpningsproven är att bedömningen sker direkt i samband med elevens hand-

54. Se även Lundahl (2011).

55. Korp (2003).

56. Jönsson (2010).

57. Korp (2003). Performance (based) assessment används som en övergripande term på engelska.

lande. Det kan t.ex. handla om muntliga och laborativa prov, rollspel och gestaltning på olika sätt.⁵⁸

Som ett led i att försöka höja kvaliteten generellt i prov bör följande frågor ställas:

- Överensstämmer bedömningen med de konkretiserade målen?
- Täcker bedömningen de kunskaper som beskrivs i kunskapskraven?
- Ger bedömningssituationen alla elever, oavsett erfarenhet, bakgrund och motivation, en rättvis chans att visa sina kunskaper och sitt lärande i relation till kunskapskraven?
- Stimuleras elevers lärande av bedömningssituationen?⁵⁹

Portfölj- eller portfoliobedömning är en metod som huvudsakligen framhålls i formativa bedömningssammanhang även om den också figurerar i summativa kontexter i samband med skriftliga omdömen och betygssättning.⁶⁰ En elevs portfölj byggs upp av elevarbeten i olika stadier (från skisser till färdiga verk) och från olika undervisningsavsnitt. Elevarbetena kan exempelvis vara texter, inspelningar av muntliga presentationer, konstnärliga produkter, laborationsrapporter, arbetsuppgifter, arbetsblad och arbetsskisser. Till portföljen hör också någon form av processredogörelser, t.ex. loggboksanteckningar och reflektioner.



58. Korp (2003).

59. <http://www.projectappleseed.org/assessment.html>.

60. Se t.ex. Black m.fl. (2010).

Portföljen visar elevens kunskapsutveckling och den kan användas på olika sätt i undervisningen och i samband med bedömning.⁶¹ Exempel på hur man kan arbeta med portföljmetodik finns beskrivet bland annat för estetiska ämnen och matematik.⁶²

Vid uppbyggnaden och organiserandet av portföljen är det viktigt att läraren begränsar kraven på dokumentation av en elevs eget tänkande så att eleven inte behöver bli alltför privat och utlämnande med sina egna tankar i sin portfölj.⁶³ För att portföljmetoden ska nå tillräcklig tillförlitlighet (reliabilitet) för betygssättning bör emellertid lärare samarbeta vid bedömningen av elevers portföljer. Lärarna konkretiserar då tillsammans viktiga kvalitetskriterier utifrån styrdokumentet som de sedan utgår ifrån vid själva bedömningen. De identifierar också styrkor och svagheter i varje portfölj.⁶⁴

Hur gör man bedömningar tillförlitliga?

För att en bedömning ska anses ha hög validitet krävs också att den är reliabel. *Reliabilitet* handlar framför allt om tillförlitlighet och generaliserbarhet. En mätning med hög reliabilitet är stabil med litet inslag av slumpmässig påverkan och den ger samma resultat om den upprepas. En bedömning har maximal reliabilitet om den leder till samma omdöme oavsett vem som bedömer eller när och var bedömningen sker. Maximal reliabilitet är dessvärre mer eller mindre omöjligt att nå i och med att bedömning alltid innebär en tolkning. Tolkningen i sig innehåller ett mått av subjektivitet och god bedömning handlar därför om att minimera felkällor som kan påverka i bedömningssituationen. För elevers del kan felkällor t.ex. vara trötthet, stress, nervositet, vana alternativt ovana vid prov och bristande läsförståelse eller tid.⁶⁵ Mot bakgrund av att forskning och skolmyndigheter lyft fram en likvärdighetsproblematik i den svenska skolan finns det anledning att resonera kring just bedömningars reliabilitet.⁶⁶

61. Lindström (2005) avseende estetiska ämnen och www.prim.su.se/matematik/portfolj.html avseende matematik

62. Lindström (2005).

63. Gustafsson (2004).

64. Black m.fl. (2010).

65. Wedman (1988).

66. Se t.ex. Cliffordson (2004); Wikström (2005); Tholin (2006).

Begreppet *interbedömarreliabilitet*, eller bedömaröverensstämmelse, handlar om samstämmigheten i bedömning mellan två eller flera bedömare. Denna är troligen ofta mindre problematisk med papper-och-penna-prov eller provdelar med huvudsakligen frågor av flervalsskaraktär eftersom dessa är enklare att bedöma. Resultaten från dem är inte sällan direkt jämförbara. Även med denna typ av bedömningssituation finns det dock anledning att vara noggrann vid utformningen av provet för att undvika oklarheter samt minimera gissningseffekter eller påverkan av slumpfaktorer.⁶⁷

Genom samarbete med en kollega vid konstruktion och bedömning av elevuppgifter kan bedömningen också bli mer reliabel. När diskussionen kring olika kvaliteter i elevers arbetsprestationer hålls levande bland lärare ökar interbedömarreliabiliteten och likvärdigheten i bedömningarna. Svårigheter med interbedömarreliabilitet kan dock uppstå när elevers prestationer bedöms utifrån öppna, autentiska och komplexa uppgifter eftersom det då blir svårare att göra en tillförlitlig bedömning av den observerade prestationen. Bedömningssituationen som sådan lämnar utrymme för tolkning och eventuellt godtycke.

Bristen på samstämmighet mellan två bedömare kan också bero på enskilda bedömares olika kompetens, erfarenhet, kunskapssyn samt tolkning av kunskapskrav. Som ett led i att öka både samstämmigheten mellan lärare och reliabiliteten i allmänhet kan lärare utbildas och tränas i bedömning. Bedömarträning för proven i årskurs 6 finns på Skolverkets webbplats.

Bedömaren kan även påverkas av sin relation till eleven, sk haloeffekter. Det är relativt vanligt att undervisande lärare är något generösare i sin bedömning än vad en oberoende bedömare är.⁶⁸ Metoder för att motverka sådana effekter är att *anonymisera* elevprestationer och att *byta elever* eller elevprestationer med andra lärare vid bedömningen.

Omfattande och komplexa bedömningsformer är mer tidskrävande vilket kan leda till att elever på grund av tidsbrist inte får möjlighet att göra flera likartade uppgifter. Då riskerar sammanhanget för den enda uppgiften att spela stor roll för elevens resultat och en generalisering från den uppgiften (med dess specifika sammanhang) till likartade uppgifter blir problematisk. Autentiska bedömningar kan dock göras mer reliabla när det gäller elevproducerade svar genom att jämföra elevers arbetsprestationer med faktiska *bedömningsexempel*, t.ex. modelltexter, eller beskrivningar av elevprestationer på olika kunskapsnivåer. Att utgå från tydliga

67. Wedman (1988).

68. Se t.ex. Olofsson (2006) och Skolinspektionen (2010).



bedömningsanvisningar ökar vidare tillförlitligheten. Båda dessa sätt används i det nationella provsystemet för att underlätta lärares bedömningsarbete och för att öka reliabiliteten.

Variation och allsidighet

För bedömningar som används summativt, t.ex. i samband med betygssättning, kan kravet på reliabilitet antas vara högre än för dem som används formativt. Det beror på att den summativa bedömningen får större konsekvenser för eleven och att dessa konsekvenser också är svårare att påverka i efterhand. För att få en tillförlitlig bild av alla elevers kunskaper behöver deras prestationer bedömas i relation

till kunskapskraven *flera gånger* och med *olika metoder*. Variationen är viktig ur ett likvärdighetsperspektiv med tanke på att en elev kan komma mer eller mindre till sin rätt beroende på vilken typ av bedömningssituation hon ställs inför.

Enstaka testresultat utgör med andra ord en osäker grund eftersom bedömningar sällan görs under optimala förhållanden som är fria från felkällor (se tidigare avsnitt). En elev kan trots allt ha efterfrågade kunskaper även om den inte förmår visa dem vid ett specifikt bedömningstillfälle. Varje bedömningstillfälle eller elevprestation är avgränsad i tid, rum och kontext. Varierade bedömningsformer är därför ett sätt att minska felkällors påverkan på bedömningen. Olika former kan ha olika typer av felkällor, exempelvis att läsförståelse eller tidigare kunskaper inom ämnesområdet gynnar vissa elever jämfört med andra. Ett sätt att minska de nämnda felkällorna kan vara att ge elever frihet att själva välja ämne eller att hjälpa elever att tolka uppgifter. Det väsentliga är att elever får möjlighet att visa sina kunskaper i relation till alla betygsstegen.⁶⁹ Elevernas frihet att välja bedömningssituation måste emellertid alltid vägas mot risken att likvärdigheten i bedömningen försämras.

Med variation i bedömningsformer och bedömningar ur olika perspektiv, inklusive elevers medverkan i form av t.ex. själv- och kamratbedömningar, kan läraren få en trovärdig och allsidig bild av elevens kunskaper. Just elevens medverkan i bedömningen kan få positiva effekter för såväl dennes personliga som kunskapsmässiga utveckling.⁷⁰ Det kan då handla om att elever ombeds att uttala sig både om lärarens bedömning och om sitt eget lärande. Ett sådant förfarande kan vara extra viktigt när elever tränas i kritiskt och reflexivt tänkande.⁷¹

Den *allsidiga* bilden av en elevs kunskapsutveckling tar därmed sin utgångspunkt i elevens prestationer på olika uppgifter från olika bedömningstillfällen. Pettersson m.fl. (2010, s. 9) föreslår följande frågor som redskap vid analysen av elevens observerade kunskaper i matematik.

- Har eleven försökt lösa/arbota med uppgiften?
- På vilka sätt har eleven förstått uppgiften?
- På vilka sätt har eleven löst/arbetat med uppgiften?
- Vilken kunskap har eleven behärskat vid sitt arbete med uppgiften?

69. Lundahl (2007). Detta kan dock vara svårt att genomföra i vissa ämnen eller kurser som kräver tydlig lärarhandledning, t.ex. yrkesinriktade kurser.

70. Garne (2003).

71. Lundahl (2007).

- Vilken kunskap har eleven inte behärskat vid sitt arbete med uppgiften?
- Vilka analyser och slutsatser har eleven dragit av resultaten?

Sammanfattning

Kvalitet i bedömningar kan granskas utifrån tre olika aspekter; *validitet*, *reliabilitet* och *allsidighet*. Bedömningars validitet handlar om att utifrån kunskapskraven bedöma rätt saker i tillräcklig omfattning. Detta underlättas genom konkretiseringar i form av elevexempel. Nyckelbegrepp är relevans, likvärdighet, ämnesvaliditet, representativitet, och samstämmighet mellan konkretiserade mål, undervisning och bedömning. Hur resultatet av bedömningar används, och de konsekvenser användningen får, påverkar också bedömningens trovärdighet. Bedömningssituationer kallas ofta prov. Här görs en åtskillnad mellan *papper-och-penna-prov* samt *vardagsnära prov*. Olika typer av prov är lämpliga i olika sammanhang. Till de vardagsnära proven hör t.ex. öppna och konkreta bedömningssituationer som liknar vardagliga förhållanden samt portföljbedömning.

Med *interbedömarreliabilitet* menas samstämmighet mellan två eller flera bedömare. Bedömningar kan göras mer reliabla genom att lärare sambedömer, byter elever eller anonymiserar elevprestationer, använder sig av bedömningsexempel och tydliga bedömningsanvisningar av olika slag eller genom att lärare tränar sin bedömningsförmåga. Variation och allsidighet i bedömningar av elevprestationer är också förutsättningar för en ökad likvärdighet.

Diskussionsfrågor

- Vad brukar du utgå ifrån när du planerar bedömningar?
- Hur förvissar du dig om samstämmighet mellan mål, undervisning och bedömning?
- Vilken typ av prov brukar du använda och varför?
- Hur brukar du variera dina bedömningssituationer inom ett och samma ämne/kurs?
- Vad finns det för erfarenheter av portföljbedömning på din skola?
- Hur fungerar/ser ni på sambedömning och anonymisering av elevprestationer på din skola?

- Vilken typ av bedömarträning har du fått? Hur skulle du vilja utveckla din bedömarkompetens?
- Hur arbetar ni på din skola för ökad likvärdighet i bedömning och betygssättning?
- Hur sker samverkan med andra skolor?



Bedömningssituationer

I det här kapitlet presenteras exempel på bedömningssituationer och hur man som lärare kan arbeta med bedömningar med både formativ och summativ funktion. Kapitlet är indelat i två huvudavsnitt där det första behandlar den löpande, kontinuerliga och informella klassrumsbedömningen och det andra tar upp specifika bedömningssituationer, den formella bedömningen.

Kontinuerlig klassrumsbedömning – metoder och exempel

ATT KLARGÖRA SYFTE OCH KUNSKAPSKRAV

I all bedömning behöver eleverna göras förtrogna med syftet med ett undervisningsavsnitt och vilka förmågor som de förväntas utveckla. Tre processer beskrivs som viktiga utgångspunkter i arbetet med att göra eleverna förtrogna med kunskapskraven:

1. Försäkra dig om att du själv är klar över vilken förmåga eller vilket kunnande eleverna ska utveckla och planera därefter lektionsaktiviteten.
2. Tala med eleverna både om vad de ska lära och vad de ska göra. Diskutera även hur arbetet är tänkt att se ut när det är färdigt. Dessa klargöranden kan vara viktiga att förmedla både i tal och i skrift.
3. Planera så att eleverna får möjlighet att sätta sig in i kunskapskrav och kännetecken på kvalitet genom att ge möjlighet till självvärdering eller kamratvärdering.⁷²

I arbetet med att tydliggöra målen i form av konkretiserade kunskapskrav kan utvecklande av matriser vara en framkomlig väg. I en *bedömningsmatris* beskrivs både vad bedömningen avser och skillnader i kvalitativa eller kvantitativa nivåer mellan kunskaper. Nedanstående matris är hämtad ur DiNO – Diagnoser i NO för årskurs 1–6. Den är gjord med utgångspunkt i Lpo94 men samma princip kan användas med utgångspunkt i Lgr 11.

72. Slemmen (2010).

Exempel 1. Matris ur DINO.⁷³

Bedömningen avser:	1	2	3
Förmåga att ställa frågor Denna aspekt handlar om att ställa frågor som kan undersökas vetenskapligt (på ett systematiskt sätt)	Eleven kan ställa en mängd olika frågor, men skiljer inte mellan de frågor som är möjliga att undersöka och de som inte är det.	Eleven kan med stöd bearbeta egna eller andras frågor så att de blir möjliga att undersöka.	Eleven kan med stöd och på egen hand ställa frågor som kan undersökas på ett systematiskt sätt.
Frågor att ställa till eleverna: • Vilka frågor skulle du vilja ställa om detta? • Vad skulle du vilja veta om detta? • Hur kulle du kunna formulera denna fråga, så att du kan ta reda på svaret?			

En kritik som riktats mot matriser är att det specifika och unika går förlorat när bedömningskriterierna är tydligt formulerade i förväg och att det kan upplevas som en begränsning såväl i undervisningen som i elevens kunskapsutveckling.⁷⁴ Ett alternativ kan därför vara att arbeta med elevexempel där eleverna med hjälp av kunskapskraven själva gör bedömningar och motiverar sina bedömningar.⁷⁵

ATT URSKILJA KÄNNETECKEN PÅ LÄRANDE

I det så kallade KMOFAB-projektet, ett brittiskt aktionsforskningsprojekt, beskrivs hur förändrade sätt att ställa frågor påverkade klassrumssamtalet.⁷⁶ Lärarna arbetade med att söka urskilja frågor med ”formativ potential”, dvs. frågor som stimulerar till tänkande och diskussion. De utökade också tiden mellan frågor och svar så att eleverna fick möjlighet att tänka längre innan någon gavs ordet. Elevens svar bildade utgångspunkt för fler frågor och andra elever uppmanades att bygga vidare på dessa frågor. Syftet med att förändra klassrumsdialogen var att frågorna skulle synliggöra både förkunskaper och missförstånd så att såväl lärare som andra elever gavs tillfälle att ge återkoppling. Ett annat syfte var att ge läraren information för att kunna gå vidare med att stärka elevernas förståelse.⁷⁷ Exempel på frågor

73. www.skolverket.se.

74. Eisner (1991).

75. Lundahl (2011).

76. Projektet omfattade 48 lärare som deltog med en eller flera klasser. Eleverna var mellan 11 och 16 år. Projektet gick ut på att lärarna skulle förändra sin praxis i ett eller flera avseenden när det gällde klassrumssamtalet, återkoppling via skriftliga kommentarer, kamrat- och självbedömning samt formativ användning av summativa prov. Black m.fl. (2003); Black & Wiliam (2006).

77. Black m.fl. (2003).

av utvecklande karaktär kan vara sådana frågor som fokuserar på skillnader eller konsekvenser. Det kan vara hypotetiska frågor ”vad skulle hända om” eller frågor som handlar om vad eleven behöver ta reda på för att lösa ett problem.⁷⁸

Lärare vet ofta av erfarenhet vad elever brukar uppleva som särskilt svårt. Det kan då vara värdefullt att utveckla *diagnostiska frågor* som kan visa om eleven har förstått ett specifikt kunskapsinnehåll. I analysen av diagnostiska frågor är det viktigt att läraren kan urskilja vad som är problemet för eleven eftersom felsvar kan bero på skilda typer av svårigheter och missförstånd. Syftet med diagnostiska frågor är att de ska kunna visa läraren vari elevens problem med förståelsen ligger.⁷⁹

I den satsning på formativ bedömning som genomförs i Borås kommun framträder också flera olika aspekter i förändringen av klassrumssamtalet. En sådan aspekt är att klassrumssamtalet allt oftare tar form av ett gemensamt utforskande, en annan att läraren får information som kan användas för att förändra undervisningen i enlighet med elevernas behov. Utvecklingen av klassrumssamtalet beskrivs som en ändring i ett dolt kontrakt mellan elev och lärare och mellan elev och elev: ”En omförhandling från minsta möjliga arbetsinsats för att nå godkänt till att var och en ska nå så långt som möjligt”.⁸⁰

ATT GE FORMATIV ÅTERKOPPLING

I det nyss refererade KMOFAB-projektet ingick också en förändrad praktik vad gällde skriftliga kommentarer. Lärarna slutade att ge poäng eller betyg och gav istället skriftliga kommentarer på elevernas inlämnade arbetsuppgifter. De lärare som var involverade i projektet upplevde detta som en stor förändring i deras klassrumspraktik. De skriftliga kommentarerna var sakliga och inriktade mot vad som behövde förbättras. En effekt av den nya praktiken var att lärarna uppmärksammade hur viktig uppgiftens konstruktion var för möjligheterna att ge framåtriktad återkoppling. När de började arbetet fann de att vissa uppgifter som de tidigare använt inte gav den information om elevens förståelse som skulle behövas för att läraren skulle kunna ge framåtriktad återkoppling. En annan insikt var att såväl den egna återkopplingen som elevernas bearbetning av återkopplingen bör planeras när uppgiften konstrueras.⁸¹ Om återkopplingen ska användas av eleverna

78. Lundahl (2011).

79. Lundahl (2011).

80. Holmberg (2010) s. 172.

81. Black m.fl. (2003).

är det viktigt att de blir ”återkopplingsmedvetna” dvs. att de förstår och delar uppfattningen att återkopplingen är viktig för att stärka lärandet.

En *formativ återkoppling* bör vara utvecklad och ge besked om hur eleven kan gå vidare. Nedan ges exempel på återkoppling av olika kvalitet på en uppgift i samhällskunskap, kursen 1a1 (gymnasieskolan).

Exempel 2. Återkoppling av olika kvalitet i Samhällskunskap.

Exempel 1:	Betyget F
Exempel 2:	Du har inte visat att du kan söka, granska och tolka information från olika källor eller värdera källornas relevans och trovärdighet.
Exempel 3:	Din text har en del intressanta poänger och är väl värd att arbeta vidare med. Än så länge består texten av ditt eget ”tyckande” och du använder dig inte av några källor för att stödja dina argument (A). Jobba vidare med texten genom att 1) börja med att läsa instruktionen till uppgiften och de tips på hur man kan hitta lämpliga källor som du finner där. 2) försök hitta stöd för ett av dina argument i en källa och skriv om det avsnittet i din text. Visa gärna för mig innan du går vidare! (B)

En formativ återkoppling ges här endast i exempel 3 där eleven både får information om var hon befinner sig (A) och vad som behöver förändras (B) för att uppgiften ska nå en högre kvalitet.

För uppgifter som används både summativt och formativt kan det vara lämpligt att ge elever olika möjligheter till framåtsyftande återkoppling under arbetets gång. Återkoppling kan ges muntligt under lektionsarbete eller skriftligt i form av respons från lärare eller kamrater på elevens utkast. En loggbok kan användas där lärare och elev kommunicerar under arbetet med större arbetsuppgifter som senare ska bedömas summativt. I loggboken kan eleven beskriva problem som dyker upp i arbetsprocessen och läraren kan ge återkoppling som hjälper eleven vidare i arbetet. Ett sätt att ge återkoppling till hela klassen kan vara att lyfta fram goda exempel ur elevernas egna arbeten.⁸²

När eleven lämnar in en färdig produkt kan återlämning ske i två steg. I ett första skede får eleven skriftliga kommentarer och möjlighet att bearbeta dessa och först i ett andra skede får eleven en summativ bedömning i form av ett omdöme. Det viktiga är givetvis att eleverna tar till sig och använder återkopplingen, endera före eller efter att en summativ bedömning görs.

82. Grönlund (2011); Bergman-Claesson (2003); Hoel (2001).

Att enbart arbeta med kvalitativa kommentarer kan upplevas som otydligt och frustrerande för elever som är vana vid att alltid få betygsbesked när de lämnat ifrån sig en produkt eller genomfört ett prov. Såväl i KMOFAB-projektet som i Borås-projektet vittnar lärare om att eleverna efterfrågar betyg på enskilda uppgifter.⁸³ Detta kan tolkas som att förändringar i klassrumskulturen kan vara svåra att genomföra om de bryter mot etablerade mönster. Det är en särskild utmaning för den formativa bedömningen att se till att eleverna kan förstå hur deras prestationer förhåller sig till kunskapskraven utan att de får betygslignande omdömen på enskilda prov eller uppgifter.⁸⁴

ATT PLANERA FÖR SJÄLV- OCH KAMRATBEDÖMNING

Själv- och kamratbedömning kan planeras in som en del av den uppgift som eleverna ska göra. Eleven kan själv göra avstämning mot matriser eller checklistor i arbetet med att färdigställa en uppgift. Återkopplingstillfällen kan inplaneras där eleven visar och tillsammans med läraren eller en grupp elever värderar delar av sitt arbete. För äldre elever kan oppositionsförfarande användas. Synpunkter ges i så fall av andra elever och läraren och eleven får därefter tillfälle att revidera sitt arbete. Vid redovisning av lösningsförslag på uppgifter som kan lösas på olika sätt, kan elevernas skilda lösningar användas som utgångspunkt för lärarens återkoppling till hela gruppen.

Metoder för självbedömning kan också etableras som ett genomgående mönster i undervisningen. En metod som kan användas är reflektionskort av olika slag. Ett exempel är så kallade exit-lappar. Eleverna får i slutet av lektionen skriva ner vad de fått ut av lektionen. Läraren får då en uppfattning om i vilken utsträckning lektionen har fyllt sitt syfte och kan planera nästföljande lektion med utgångspunkt i detta.⁸⁵ Reflektionskort kan även användas för att sammanfatta viktiga lärdomar eller för att ställa frågor kring innehållet i lektionen.⁸⁶ Elever får på så sätt tillfälle att reflektera över vad de lärt och möjlighet att visa om de inte förstått.

En annan metod kallas för trafikljusmetoden. Den går ut på att elever med hjälp av kort, muggar eller liknande markerar om de förstått (grönt), om de nästan förstått (gult) och om de inte förstått (rött). Denna metod kan användas som en rutin

83. Holmberg (2010); Black m.fl. (2003).

84. Lundahl (2011).

85. Lundahl (2011).

86. Slemmen (2010).

som genomförs efter en genomgång eller under arbete med en uppgift. Färgerna kan även användas i form av checklistor eller vid självvärdering.⁸⁷



McLeod skola i Edmonton.

En enkel metod som kan användas för att ge kamratvärdering är ”two stars and a wish”. Eleverna uppmanas att ge återkoppling som innebär att ge både beröm och kritik i form av en önskan om vad som skulle kunna förbättras. När kamratvärdering ska användas kan det vara bra att ge eleverna vägledning i hur man bör uppföra sig mot varandra. I ett exempel från en skola i England har klassen tagit fram kriterier för hur eleverna ska ge återkoppling till varandra. Av kriterierna framgår att alla elever ska värdesätta och visa respekt för andra elevers arbete, lyssna på andra, koncentrera sig på de mål som kan knytas till uppgiften och lyfta fram det som klasskamrater gjort bra.⁸⁸

87. Black m.fl. (2003); Lundahl (2011); Slemmen (2010).

88. Slemmen (2010). Där finns fler exempel på strategier för formativ bedömning inriktad på yngre barn.

I nedanstående exempel har läraren utformat en enkel matris för kamratbedömning av en berättelse som en annan elev skrivit.⁸⁹

Exempel 3. Matris för kamratbedömning.

KRITERIER	KAMRATVÄRDERING			KÄNNETECKEN
Berättelsen är uppdelad i inledning, huvuddel och avslutning	Ja, bra	Nästan	Nej	Färglägg inledningen med en färg, huvuddelen med en färg och avslutningen med en färg.
Berättelsen har en spänningskurva och en höjdpunkt	Ja, bra	Nästan	Nej	Skriv 1–2 meningar som är höjdpunkten i berättelsen. Det finns ingen höjdpunkt.
Berättelsen har en huvudperson och en eller flera bipersoner	Ja, bra	Nästan	Nej	Vem är huvudperson? <i>Amalie</i> Vem är biperson? <i>Moren och Pia</i>

De elever som utför kamratbedömningen har hjälp av kriterierna på vad som bör finnas med i en berättelse och stöd för att kunna urskilja kännetecken på dessa kriterier. Genom detta arbete får de även stöd i sitt eget lärande genom att de får möjlighet att urskilja tecken på kvalitet i andra elevers arbete.

Många skolor använder olika typer av lärplattformar för digital kommunikation inom skolan. I dessa kan finnas möjligheter att skapa rutiner som stödjer självvärdering och kamratvärdering. Skriftliga uppgifter kan inlämnas i gemensamma mappar för kommentarer och diskussionsforum kan användas för att få snabb respons på idéer eller utkast.

Specifika bedömningstillfällen

Formell bedömning görs vid specifika bedömningstillfällen. Genom att systematiskt pröva elevers prestationer mot kunskapskraven med olika typer av bedömningsuppgifter och situationer får läraren information om elevens lärande och kunskapsutveckling. I följande avsnitt behandlas vardagsnära prov följt av nationella prov.

⁸⁹. Slemmen (2010) s. 136.

VARDAGSNÄRA PROV

I kapitel 3 presenterades vardagsnära prov som öppna, tillämpande och konkreta. Vid användningen av vardagsnära prov behöver man som lärare planera undervisningen så att eleven tidigt får vetskap om vilken typ av uppgifter hon förväntas lösa för att visa sina kunskaper och att hon ges möjlighet att träna på denna typ av uppgifter. Konstruktionen av uppgifter blir därmed en väsentlig del i lärarens planering. Vardagsnära prov kan göras utifrån olika skapande, muntliga eller skriftliga bedömningssituationer. Här följer ett exempel på en vardagsnära bedömningsuppgift i biologi som har konstruerats för att bedöma elevers förmåga att föra diskussioner om hälsa, sexualitet och ärftlighet.

Exempel 4. Vardagsnära uppgift i biologi.⁹⁰

SKA DET VARA TILLÅTET ATT GÖRA ABORT?

Du har fått ett antal texter att läsa. Med hjälp av dessa ska du nu försöka hitta argument både för och emot abort. Motivera dina val och diskutera orsaker till att folk tycker olika i denna fråga.

En bedömning som sker i överensstämmelse med kunskapskraven i biologi för årskurs 9 utgår för denna uppgift från olika gradbeskrivningar av följande kunskaper.

- Eleven kan föra underbyggda resonemang om hälsa, sjukdom, sexualitet och ärftlighet och visar då på samband som rör människokroppens byggnad och funktion.
- Eleven kan samtala om och diskutera frågor som rör hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet och skiljer då fakta från värderingar och formulerar ställningstaganden med motiveringar samt beskriver några tänkbara konsekvenser.
- I diskussionerna ställer eleven frågor och framför och bemöter åsikter och argument på ett sätt som för diskussionerna framåt.

Även ett skriftligt prov kan betraktas som vardagsnära när det bygger på autentiska bedömningsuppgifter. Nedan följer ett exempel som är hämtat ur bedömningsstödet i samhällskunskap för årskurs 9. Provet handlar om den årligen återkommande Salem demonstrationen och eleverna får först en bakgrund till denna och de problem demonstrationen medför i form av slagsmål och förstörelse, polisinsatser med avstängd trafik samt protester från boende i området. Med hjälp av olika bilagor,

90. Jönsson (2010) s. 106.

en om demokrati från riksdagen, en tidningsartikel samt flera insändare från olika parter, ska eleven sedan göra provet. Detta består av följande fyra (här något nedkortade) uppgifter.

Exempel 5. Demonstrationer – för eller emot?⁹¹

DEMONSTRATIONER – FÖR ELLER EMOT? – DEMOKRATISKA DILEMMAN
1. Identifiera och förklara vilka demokratiska värden och principer som står mot varandra i exemplet Salem.
2. Fyll i tabellen över vem som har vilka åsikter och ange motiv till varför de har dessa åsikter utifrån olika demokratiska värden och principer.
3. Resonera om källornas objektivitet och trovärdighet samt motivera resonemanget.
4. Ge exempel på vem eller vilka som kan göra vad för att lösa de "demokratiska dilemman" som demonstrationen skapar samt resonera om för- och nackdelar med lösningarna.

Som stöd för bedömningen återges ett antal autentiska elevsvar som kommenteras och placeras in i ett uppgiftsspecifikt bedömningsprotokoll. Materialet är inte prövat utifrån Lgr 11 men de fyra uppgifterna, som bedöms var för sig, överensstämmer med följande aspekter i kunskapskraven.

Uppgift 1 utgår ifrån elevens förmåga att identifiera och förklara dilemman i relation till demokratiska rättigheter och skyldigheter.

Uppgift 2 handlar om elevens förmåga att se samband och att kunna föra resonemang om hur individ och samhälle påverkas av och påverkar varandra.

Uppgift 3 berör förmågan att granska källor.

Uppgift 4 omfattar elevens förståelse av samhällsstrukturer samt förmåga att värdera och uttrycka olika ståndpunkter i en samhällsfråga utifrån flera perspektiv.

BEDÖMNINGSANVISNINGAR

Alla prov, både lokala och nationella, kan behöva bedömningsanvisningar för att olika lärare ska kunna bedöma svaren på ett likvärdigt och rättvist sätt. Bedömningsanvisningar konstrueras i relation till kunskapskraven och de behöver därför beskriva olika kvalitativa nivåer på elevers prestationer. När läraren tar fram

91. Bedömningsstödet i samhällskunskap för årskurs 9 på www.skolverket.se.

bedömningsanvisningar synliggörs dennes tolkningar av styrdokumentens skrivningar. Att bedömningsgrunderna tydliggörs på detta sätt är positivt ur två perspektiv. Dels får eleverna en bild av vad som förväntas av dem, dels får kollegerna ett underlag för att diskutera både validiteten och reliabiliteten i bedömningen.⁹² I kunskapskraven är det särskilt progressionsuttrycken som kan vara viktiga att diskutera och konkretisera kolleger emellan.

De uppgifter som används vid bedömningen analyseras tillsammans med elevprestationer för att urskilja de kvalitativa nivåerna. Innan lärare har hunnit samla på sig autentiska elevprestationer kan de tillsammans själva konstruera exempel på en bra prestation i relation till en viss uppgift så att eleverna får ett vägledande exempel att utgå ifrån. De kvalitativa nivåerna kan beskrivas med hjälp av ord, betyg och/eller poäng.⁹³ De olika nivåerna presenteras ofta i en tabell, t.ex. som en bedömningsmatris. Alla elever presterar emellertid inte enligt lärarens förväntningar och därför är det viktigt att läraren också kan se förbi matrisens mall och ta tillvara värdefull information om en elevs kunskaper även om den inte avges inom mallen.

Kvalitativa nivåer urskiljs både i holistiska (helhetsperspektiv) och analytiska (nedbrutet i delar) bedömningsmetoder (se kapitel 1). Ovanstående prov i samhällskunskap åtföljs av ett bedömningsprotokoll som utgör ett exempel på analytisk bedömning. De kunskapsformer som ingår i provets fyra uppgifter är beskrivna var för sig på tre kvalitativt skilda nivåer. I direkt anslutning till detta finns också en betygsskala med sex steg. Nedan återges den del av bedömningsprotokollet som beskriver det som prövas i uppgift 1 (ovan).

Exempel 6. Del av bedömningsprotokoll till *Demonstrationer – för eller emot?*⁹⁴

Identifiera och förklara	Eleven identifierar <i>inte</i> något <i>dilemma</i> tydligt och klart men är, utifrån en <i>välvillig tolkning</i> , på rätt spår.	Eleven identifierar ett <i>dilemma</i> . Förklaringarna är dock <i>inte genomgående tydliga</i> , t.ex. uttrycks sambandet mellan dilemmat och demokrati inte helt tydligt	Eleven identifierar ett <i>dilemma</i> . Förklaringarna är <i>genomgående tydliga</i> , framför allt uttrycks sambandet mellan dilemmat och demokrati tydligt.
---------------------------------	---	--	--

92. Lundahl (2011).

93. Pettersson m.fl. (2010).

94. Bedömningsstödet i samhällskunskap för årskurs 9 på www.skolverket.se.

När de fyra uppgifterna har bedömts var för sig har läraren ett bedömningsprotokoll där det framgår vilka kvaliteter elevens prestationer på provet motsvarar. Då görs en samlad bedömning utifrån ett antal principer som specificeras i bedömningsanvisningarna. Den samlade bedömningen mynnar ut i ett betyg på provet.

Ett exempel på holistisk bedömning återfinns hos Pettersson m.fl. (2010). De visar hur nedanstående specifika uppgift ur det nationella provet i matematik (Kurs A vt 2002) kan bedömas holistiskt med hjälp av både generella och uppgiftsspecifika kvalitativa nivåbeskrivningar. Dessa nivåer är inte konstruerade utifrån kunskapskraven men kan ändå tjäna som generella exempel.

Exempel 7. Matematikuppgift.⁹⁵

Uppgift:

Andreas och Lisa fick båda löneförhöjning med lika många kronor vardera. Andreas höjning var 5 % och Lisas var 2,5 %. Undersök med beräkningar och resonemang för vilka löner detta kan vara möjligt.

© Skolverket

I tabellen på följande sida presenteras fyra respektive fem olika kvalitativa nivåer på elevers prestationer på ovanstående uppgift beroende på om bedömningen görs generellt eller utifrån en uppgiftsspecifik beskrivning.

95. Pettersson m.fl. (2010) s. 34.

Exempel 8. Generell och uppgiftsspecifik holistisk bedömning.⁹⁶

KVALITATIV NIVÅ	GENERELLA BESKRIVNINGAR	UPPGIFTSSPECIFIKA BESKRIVNINGAR
5	Elevarbetet visar på en mycket god förståelse för problemet som är fullständigt utrett, redovisningen är klar och tydlig.	Elevarbetet visar på en mycket god förståelse för problemet. Elevens förklaring bygger på en generell lösning och redovisningen är klar och tydlig.
4		Elevarbetet visar på en mycket god förståelse för problemet. Elevens förklaring till att Lisa har dubbelt så hög lön från början bygger på flera exempel och beräkningar.
3	Elevarbetet visar på en god förståelse för problemet, men kan innehålla mindre felaktigheter eller oklarheter i redovisningen.	Elevarbetet visar på en god förståelse för problemet. Elevens förklaring till att Lisa har dubbelt så hög lön från början bygger på något konkret exempel.
2	Elevarbetet visar på förståelse för problemet. Förklaringarna är vaga, röriga eller ofullständiga.	Elevarbetet visar på förståelse för problemet, dvs. att Lisa har dubbelt så hög lön från början, men förklaringarna är vaga eller ofullständiga.
1	Elevarbetet visar att eleven har någon inblick i problemet. Lösningen kan dock innehålla matematiska fel eller avslöjar luckor i resonemanget.	Elevarbetet visar att eleven har någon inblick i problemet t.ex. att de inte har samma lön från början.
0	Det finns ingen lösning eller lösningen är helt felaktig eller irrelevant.	Det finns ingen lösning eller lösningen är helt felaktig eller irrelevant.

Fördelar med den holistiska bedömningen är att den är tidsbesparande och att den kan omfatta både resultat (svaret) och process (hur eleven kommit fram till svaret). Vill man däremot få mer detaljerad information som grund för återkoppling kan en analytisk bedömning vara mera lämplig eftersom olika aspekter då bedöms var för sig. En analytisk bedömningsmetod är t.ex. användbar vid bedömning av projektarbeten, muntlig kommunikation, laborationer, portföljer eller hela prov.⁹⁷

Bedömningsanvisningar kan också bestå av autentiska elevexempel där olika kvaliteter kan tydliggöras. Nedan visas en exempeluppgift ur ämnesprovet i svenska för årskurs 3 med ett autentiskt elevsvar och medföljande bedömningsanvisningar. Uppgiften är att skriva en berättande text på temat *rädsla*.

96. Pettersson m.fl. (2010) s. 35.

97. Pettersson m.fl. (2010).

Exempel 9. Elevtext 2 (svenska) – berättande genre.⁹⁸

En gång för länge sedan hade jag en bästa kompis. Hon hette Eva. Eva och jag var alltid tillsammans. Vi var tillsammans så mycket att vi tröttnade på varandra. Vi började småbråka med varandra. En dag bråkade vi på riktigt, jag blev ledsen, och rädd att hon inte ville vara min vän. När jag kom hem tänkte jag på det hela tiden, sedan berättade jag för mamma och pappa. De tyckte att jag skulle ringa Eva och prata om att vi hade bråkat, men jag vågade inte. Så mamma ringde och pratade med Evas mamma, hon sa: - Jag ska prata med Eva. Nästa dag i skolan var jag jätterädd att Eva skulle vara arg, men i stället var hon snäll men lite försiktig. Det kändes skönt, och jag var glad nöjd.

De medföljande bedömningsanvisningarna är framtagna i relation till de mål och kravnivåer i svenska för årskurs 3 som kom 2008 men innehållet är fortfarande i stora drag aktuellt. Den del av kunskapskravet för godtagbara kunskaper i svenska för årskurs 3 som omfattar *skrivande* lyder:⁹⁹

Eleven kan skriva enkla texter med läslig handstil och på dator. I texterna kan eleven använda stor bokstav, punkt och frågetecken samt stava ord som eleven själv ofta använder och som är vanligt förekommande i elevnära texter. De berättande texter eleven skriver har tydlig inledning, handling och avslutning.

98. http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/85/59/Kommentarer_till_berattande_elevtexter.pdf.

99. www.skolverket.se.

Exempel 10. Bedömningsanvisningar Elevtext 2.¹⁰⁰

Elevtext 2 når kravnivån i det nationella provet för årskurs 3 som prövar målet *kunna skriva berättande texter med tydlig handling* med god marginal. Texten har en röd tråd med en klar inledning som övergår i en problemsituation, som därefter avslutas med en upplösning. Redan inledningsvis dras läsaren in i handlingen med orden En gång för länge sedan. Därefter presenteras huvudpersonen (jag-personen) i berättelsen och de problem som uppstår med kompiserna Eva, d.v.s. att vara för nära, tröttna, bråka och rädslan över att förlora någon. Eleven skriver med stor inlevelse om sin rädsla att förlora en vän och hur så småningom mamman hjälper till att lösa problemet. Stilen i texten är varierad och ledig. Vid ett tillfälle används dessutom direkt anföring, vilket förhöjer intensiteten i texten. Berättelsen slutar på ett sedvanligt lyckligt sätt, barnen förblir vänner och berättaren är nöjd och glad. Man kan förmoda att berättelsen är självupplevd då den är skriven i jag-form, vilket också bidrar till att förstärka den personliga stilen. Nästa steg i elevens skrivutveckling kan vara att få modeller för hur man markerar styckeindelning och utvecklar dialog i en text.

Elevtexten uppvisar [få] stavfel, däremot saknas ett och i glad nöjd i slutet av berättelsen. Kravnivån för målet som rör stavning nås därmed med god marginal. Kravnivån för målet som handlar om interpunktion nås också med god marginal eftersom eleven använder stor bokstav och punkt korrekt. Eleven visar dessutom god förmåga att använda kommatecken i sin text (förutom ett undantag: En dag bråkade vi på riktigt, jag blev ledsen, och rädd att hon inte ville vara min vän). Eleven visar också en begynnande förmåga att använda sig av kolontecken och anföringstecken.

Utdraget från den handskrivna elevtexten visar att även kravnivån i det nationella provet som prövar målet *kunna skriva läsligt för hand* nås med god marginal. Eleven har en lättläst handstil. Bokstäver och ord är lätta att tyda, mellanrummen mellan orden är ordentligt tilltagna. På vissa ställen i texten kan man även ana drag av skrivstil.

NATIONELLA PROV OCH BEDÖMNINGSSTÖD

Nationella prov finns numera från och med årskurs 3 i grundskolan. Då är det matematik och svenska/svenska som andraspråk som provas. I årskurs 6 tillkommer engelska och från och med läsåret 2012/13 något av SO- och NO-ämnena. I årskurs 9 tillkommer ämnesprov i något NO-ämne och från och med 2012/13 något SO-ämne. Även för sfi-undervisningen (svenska för invandrare) finns nationella slutprov. I gymnasieskolan provas återigen matematik, svenska alternativt svenska som andraspråk och engelska i nationella prov.

Det finns även *bedömningsstöd* i franska, tyska och spanska för de olika språkstegen samt för naturvetenskapliga ämnen och för flera yrkesämnena på gymnasieskolan. Dessutom finns det ett bedömningsstöd i samhällskunskap. Dessa är utformade på liknande sätt som de nationella proven.

100. http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/85/59/Kommentarer_till_berattande_elevtexter.pdf.

Syftet med de nationella proven och bedömningsstöden är i huvudsak att

- stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning, och
- ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå.

De nationella proven kan också bidra till

- att konkretisera ämnesplanerna, och
- en ökad måluppfyllelse för eleverna.

Bedömningsstöden bidrar till

- att konkretisera ämnesplanerna,
- att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning, och
- en ökad måluppfyllelse för eleverna.

Elever som har en funktionsnedsättning har rätt att med sin skolas hjälp få provet anpassat. Regler för detta finns på Skolverkets webbplats.

För att öka de nationella provens validitet arbetar provkonstruktörerna med att försöka täcka in så mycket centralt innehåll och så stora delar av kunskapskraven som möjligt. Ett nationellt prov kan dock inte bli heltäckande utan det fungerar därför stödjande för lärare när det är dags för betygssättning. Elevernas resultat på det nationella provet vägs då samman med andra resultat eleven presterat under kursens gång. När resultaten på det nationella provet fungerar betygsstödjande, dvs. i slutet av en termin, ett ämne eller kurs som ska betyg sättas finnas anledning att meddela eleverna ett sammanfattande provbetyg.

Skolverket uppdrar åt olika universitetsinstitutioner att utveckla och konstruera nationella prov och provmaterial. Framtagandet av de nationella proven sker i en kollaborativ process där lärare och elever på olika platser i Sverige är involverade i utvärderingen av provuppgifter. På Skolverkets webbplats finns information och exempel på provuppgifter.

Nationella prov kan bestå av olika frågetyper. I det nationella provet i engelska för gymnasieskolan dominerar t.ex. flervalsfrågor och kortsvarsfrågor i en del (Receptive) medan en annan del (Speaking) där två eller flera elever diskuterar utifrån ett givet ämne.

ATT ANVÄNDA NATIONELLA PROV FORMATIVT

Nationella prov förknippas vanligtvis med summativ bedömning i och med att de är betygsstödjande och att elevernas resultat på provet sammanfattas i ett prov-

betyg. Christian Lundahl, som har forskat om de nationella proven, menar att proven även kan ha formativa funktioner på så sätt att de både inspirerar elever med intressanta ämnesperspektiv och att de stimulerar lärares ämnesdidaktiska utveckling.¹⁰¹ Proven erbjuder väl utprovade och konkretiserade ämnesinriktade bedömningsuppgifter.

De nationella proven bedömningsanvisningar innehåller också inslag som kan användas formativt såsom resultatprofiler och konkretiseringar av kurs- och ämnesplaner. Proven omges ofta av ytterligare material som fyller formativa funktioner, t.ex. själv- och kamratbedömningsmaterial eller exempelmaterial som finns tillgängliga på Skolverkets webbplats. Dessutom framhåller Lundahl att de nationella proven, liksom andra prov av god kvalitet, kan användas formativt i klassrummet. Användandet är emellertid begränsat på grund av den sekretess som omger dem. Nedan följer några exempel på hur lärare kan arbeta formativt med de nationella proven.¹⁰²

- Lärare diskuterar ”gamla” nationella prov med eleverna för att tydliggöra syfte och kunskapskrav. T.ex. kan eleverna läsa och i grupp diskutera olika elevexempel ur det nationella provets bedömningsanvisningar. Elevernas instruktioner kan vara att först försöka enas om vilka betyg de olika elevexemplen har fått. Nästa steg är att låta eleverna själva beskriva de styrkor och svagheter som finns i elevexemplen och som lett till de olika betygen. För läraren gäller det att ge elever positiv återkoppling på deras begynnande analys eller att själv lyfta fram avgörande kvaliteter om elever har svårigheter med det.
- När eleverna gör det nationella provet markerar de samtidigt med hjälp av trafikljusmetoden vilka frågor de tycker att de förstår (grön prick), vilka de är osäkra på (gul prick) och frågor som de inte förstår (röd prick). Denna markering ger läraren en bild av hur eleverna har uppfattat provets olika uppgifter. Om elever inte förstår vissa uppgifter kan det vara svårt för dem att visa vad de kan med hjälp av just de uppgifterna och deras resultat på dessa blir då inte rättvisande inför betygssättningen. Trafikljusmarkeringarna kan också ligga till grund för klassrumsdiskussioner utifrån hur olika elever har uppfattat uppgifterna. Exempelvis kan elever som har gul eller rödmarkerat en uppgift förklara hur de har uppfattat uppgiften så att läraren får en bild av vilka svårigheter eleven uttrycker i samband med uppgiften. Det ger läraren vägledning inför fortsatt undervisning.

101. Lundahl (2009); (2011).

102. Lundahl (2011).

- Efter att eleverna har gjort det nationella provet ger läraren först skriftlig återkoppling, i form av kommentarer kring vad som kan utvecklas och förbättras och inte poäng eller betyg, på elevernas svar på uppgifterna i det nationella provet. När sedan eleverna har bearbetat återkopplingen kan läraren eventuellt meddela poäng och/eller betyg på provet.

Sammanfattning

I kapitlet ges exempel på metoder som kan användas för att utveckla den kontinuerliga klassrumsbedömningen i syfte att stärka elevernas lärande. Det handlar om att klargöra syften och kunskapskrav, att urskilja kännetecken på lärande, att ge formativ återkoppling och att planera för själv- och kamratbedömning. Vidare ges exempel på specifika bedömningsituationer, såväl autentiska sådana som nationella prov, samt på hur bedömningsanvisningar till dessa kan utformas på olika vis. Kapitlet avslutas med några exempel på metoder för att använda de nationella proven formativt i undervisningen.

Diskussionsfrågor

- Vilka möjligheter och begränsningar med *bedömningsmatriser* ser du i din undervisning?
- Jämför och diskutera erfarenheter av hur elever tar emot *återkoppling* i olika sammanhang.
- Hur kan arbetet med att ge *formativ återkoppling* genomföras inom ramen för en rimlig arbetsbelastning?
- Vilka möjligheter ser ni med att använda er *lärplattform* (om er skola har en sådan) för att stärka själv- och kamratbedömning?
- I vilka sammanhang använder du dig av *holistiska* respektive *analytiska* bedömningsmetoder? Vilka förtjänster och svårigheter kan du se med en utökad användning av analytiska bedömningsmetoder?
- Hur arbetar ni med *bedömningsexempel* i form av egna konstruktioner eller av identifierade autentiska elevprestationer på din skola?
- I vilken utsträckning arbetar du *formativt med prov*? Vilka förtjänster och svårigheter ser du med att i större utsträckning arbeta formativt med prov?



Utveckling av bedömningar

En utgångspunkt för förändring av bedömningspraktiken utgörs av didaktiska reflektioner hos den enskilde läraren. Det handlar om att prova sig fram till vilka verktyg och metoder som passar den egna praktiken. Kunskap om bedömning och om gällande styrdokument behöver ta form i praktisk handling. En väg att stimulera till reflektionen kan vara att värdera den egna praktiken med hjälp av frågor som:

- Tror jag att alla mina elever kan uppfylla alla delar av kunskapskraven? Vad kan hindra dem?
- Hur vet jag att eleverna har förstått vad de ska lära sig?
- Hur vet mina elever vad jag lägger vikt vid när jag bedömer deras uppgifter eller prestationer?
- I vilken omfattning ger jag eleverna återkoppling som berättar om kvaliteten på arbetet/prestationen?
- I vilken omfattning är min praktik sådan att eleverna får återkoppling som de lär av och som hjälper dem vidare i sin kunskapsutveckling?
- Hur använder jag den återkoppling jag ger eleverna för att identifiera elevernas behov och planera därefter?
- Hur ger jag eleverna möjlighet till att värdera det egna arbetet? I vilken omfattning bedömer eleverna varandras uppgifter/arbete efter tydliga kriterier?
- I vilken omfattning använder jag elevernas responser/svar för att ta reda på vad eleverna förstår och för att planera den vidare undervisningen?¹⁰³

De brittiska forskarna bakom KMOFAB-projektet poängterar att det är viktigt att vara medveten om att en förändrad bedömningspraktik kan ta tid att utveckla eftersom den kan utmana traditionella elev- och lärarroller.¹⁰⁴ Det kan vara svårt att som ensam lärare införa strategier eller bedömningsmetoder som eleverna inte är vana vid. Det är därför av största vikt att en utveckling av bedömarkompetens sker genom samarbete med kolleger på den enskilda skolan eller mellan skolor. För

103. Frågorna är inspirerade av Vurdering for læring, ett norskt utvecklingsprojekt för formativ bedömning, presenterat av Utdanningsdirektoratet, Norges motsvarighet till Skolverket, se Utdanningsdirektoratet. <http://skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/StartPage.aspx?id=64600&cepslanguage=NO>.

104. Black m.fl. (2003).

att stimulera till utveckling av bedömarkompetens på skolan kan reflektionsfrågor användas i en kollegial diskussion. Exempel på frågor att ställa om skolans bedömningspraktik:

I vilken omfattning

- präglas kulturen på skolan av en tro på att alla eleverna kan uppfylla alla delar av kunskapskraven?
- har vi en praktik som säkrar att alla elever, oavsett lärare, vet vad de ska lära?
- diskuterar vi hur lärares bedömningspraktik kan hjälpa eleverna att uppfylla alla delar av kunskapskraven?
- får både elever och lärare återkoppling på sitt lärande och sin praktik som motiverar dem att utvecklas?
- är eleverna delaktiga i bedömningsarbetet?
- diskuterar jag och mina kolleger vad som kännetecknar goda och konstruktiva frågor och uppgifter?
- använder skolan resultat från prov och undersökningar systematiskt för att få information om på vilka områden skolan kan förbättra sig?
- uppmuntras lärare vid vår skola till att värdera egen undervisning, egen utveckling och kompetens?¹⁰⁵

Ett exempel på hur den egna bedömningen kan utvecklas genom kontakt och samarbete med kolleger är *Instructional Talk Throughs*. Idén har utvecklats av ett antal skolor i Edmonton som använder denna metod för att dela erfarenheter skolor emellan. Metoden innebär att en grupp lärare besöker varandras skolor för att studera bedömningspraktiken. De talar med elever och observerar elever och lärare i arbete. De lärare som är värdar har förberett besöket genom att beskriva sin praktik för gästerna samt de områden som de önskar få återkoppling på. Efter besöket förs diskussioner om den bedömningspraktik som har observerats. De gästande lärarna har fått tips och idéer att ta med till sin egen skola och de lärare som stod värd för besöket har fått kollegers återkoppling på sin egen praktik.

En modell som används i England och USA och som också används i utvecklingsarbetet med formativ bedömning i Borås kommun kallas *Teacher Learning Communities* (TLC). Lärare samlas i grupper för att diskutera och utveckla föränd-

105. Utdanningsdirektoratet. <http://skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/StartPage.aspx?id=64600&cepslanguage=NO>.

ringsarbetet. Mötena följer en given struktur och genomförs en gång i månaden under utvecklingsarbetets första läsår.¹⁰⁶

Det kollegiala samarbetet kan handla om att dela erfarenheter av bedömning men också om att konkretisera kurs- och ämnesplaners kunskapskrav tillsammans med andra lärare. Ett konkret sätt att göra detta på är att utgå från autentiska men avidentifierade elevexempel från olika typer av bedömningssituationer. Först specificerar lärarna tillsammans vilka aspekter av kunskapskraven som bedömningsuppgiften prövar. I nästa steg går varje elevexempel igenom och lärarna markerar belägg i dem för var och en av de olika aspekterna utifrån kunskapskraven för de olika betygsstegen. Efter det skriver de kommentarer till varje elevexempel utifrån de olika aspekterna som har prövats. Elevexemplen kan sedan samlas som en lokal bedömningsbank på skolan till nytta för både lärare och elever. Bedömningsbanken kan exempelvis utgöra en grund för att ta fram nya bedömningsmatriser eller för att jämföra bedömningsexempel med ämneskolleger på andra skolor. De bedömningsstöd som Skolverket kontinuerligt tar fram för olika skolformer och i olika ämnesområden utgör också en bra grund för denna kollegiala bedömnings-samverkan.

Materialet *Utveckla din bedömarkompetens* från 2008 är en del av Skolverkets insatser i samband med införandet av nationella mål och prov för årskurs tre och det behandlar bedömning av yngre elevers läs-, skriv-, och matematikkunskaper. De olika delarna i materialet visar hur uppföljning, bedömning och utvärdering ligger till grund för utveckling av undervisningen samt hur detta kan bli ett gemensamt arbete i ett arbetslag på en skola. *Utveckla din bedömarkompetens* kan även användas vid studiedagar eller av enskilda lärare. I filmer och textmateriel presenteras teoretisk bakgrund, kollegiala samtal, exempel på elevarbeten och bedömningar. Till detta finns även en handledning om hur man på den enskilda skolan kan arbeta med materialet. Även om materialet är framtaget med utgångspunkt i Lpo 94 kan det användas för generella diskussioner om bedömning och bedömarkompetens.

Som en sammanfattning på den här skriftens fem kapitel följer ett antal punkter som lyfter fram kännetecken hos lärare som bedriver en god bedömningspraktik och hos skolledare som möjliggör en utveckling av skolans bedömningspraktik.

106. Lundahl (2011); Leahy & Wiliam (2009).

Lärare som bedriver en god bedömningspraktik...

- utgår ifrån en tydlig uppfattning om ämnet och progressionen i ämnet i överensstämmelse med styrdokumentet.
- strävar efter en klassrumskultur där lärandet står i fokus och eleverna delar intentionerna med undervisningen.
- fäster vikt vid att eleverna förstår både målen med undervisningen och är förtroga med kunskapskraven.
- ger formativ återkoppling som eleverna använder för att utveckla sina förmågor.
- planerar undervisningen så att elevernas lärande och kunskaper synliggörs på olika vis och på olika nivåer.
- strävar efter att involvera eleverna i bedömningen genom att utveckla former för kamrat- och självbedömning.
- utvecklar former för att använda summativ bedömning formativt.
- utvecklar bedömningsituationer av hög kvalitet som kännetecknas av att de är valida och reliabla samt bidrar till en allsidig bedömning av elevers förmågor.
- arbetar för en rättvis och likvärdig betygssättning i samarbete med kolleger.

Rektorer som leder arbetet mot en god bedömningspraktik...

- ser bedömningsarbetet som en avgörande aspekt av skolans kunskapsuppdrag.
- ser bedömningsarbetet som ett medel att nå flertalet av läroplanens övergripande mål (ansvarstagande, elevdemokrati, livslångt lärande, samarbete).
- planerar in möjligheter och avsätter tillräcklig tid för ett systematiskt arbete där lärare kan dela erfarenheter och diskutera såväl lärande bedömning, som betygssättning i ämnesgrupper och arbetslag.
- strävar efter en bedömningskultur där elevens lärande står i fokus.
- engagerar sig i och leder ett systematiskt arbete med likvärdig och rättvis betygssättning.
- lägger vikt vid att skolans lärare har god kunskap om bedömning och om styrdokumentet.
- uppmuntrar lärare som vill utveckla sin bedömarkompetens.

Sammanfattning

I utvecklingen av bedömarkompetens är såväl den enskilde lärarens didaktiska reflektioner som ett gemensamt kollegialt samarbete viktiga beståndsdelar. Skolledare som ansvarar för skolans organisation och planering spelar en viktig roll. I kapitlet ges exempel på reflektionsfrågor som handlar om både den egna praktiken och skolans bedömningspraktik samt exempel på hur samarbete mellan skolor kan arrangeras. Avslutningsvis sammanfattas i punktform vad som kännetecknar en god bedömningspraktik och hur denna kan möjliggöras.

Diskussionsfrågor

- Värdera din egen praktik. Utgå ifrån frågorna ovan.
- Diskutera skolans praktik med kollegerna. Utgå ifrån frågorna ovan.
- Vilka svårigheter upplever du/ni med att som lärare bedriva en god bedömningspraktik?
- Hur skulle arbetet med att skapa en lokal bedömningsbank på er skola kunna organiseras?
- *Instructional Talk Throughs* beskrivs som ett sätt att både få återkoppling på sin praktik och få nya idéer kring arbetet med bedömning. Hur skulle en liknande verksamhet mellan skolor i ert närområde kunna organiseras?

Begreppslista

Allsidig bedömning

Bedömning av en elevs kunskapsutveckling som baseras på en variation av bedömningssituationer och perspektiv.

Analytisk bedömningsmetod

Bedömning som utgår från olika delar eller aspekter av en elevprestation.

Autentiska uppgifter

Verklighetsnära uppgifter.

Bedömning för lärande

Ett annat begrepp för formativ bedömning.

Bedömningsstöd

Nationella provuppgifter med bedömningsanvisningar som ges ut av Skolverket. Diagnostiska prov, provbanker.

Diagnostiska frågor

Frågor som synliggör elevens förståelse.

Formativ bedömning

Bedömning som används för att stödja elevens lärande och utveckla lärarens undervisning.

Formativ återkoppling

Återkoppling som innefattar någon form av åtgärd eller på annat sätt bidrar till att stödja elevens läroprocess.

Formell bedömning

När bedömning sker i tydligt uttalade bedömningssituationer, t.ex. vid prov.

Holistisk bedömningsmetod

Bedömning som utgår från bedömarens helhetsintryck av en elevprestation.

Informell bedömning

När bedömning sker spontant vid arbete med en undervisningsuppgift.

Interbedömarreliabilitet

Mäter huruvida två bedömare är överens i bedömningen av elevers prestationer.

Likvärdighet

Att bedömningsgrunderna är desamma för alla elever.

Metakognition

Att reflektera över och förstå sin egen kunskap och lärandeprocess.

Nyckelkvalifikationer

Generella kunskaper och attityder vi behöver oavsett yrke

Papper-och-penna-prov

Skriftligt prov som görs individuellt under begränsad tid.

Relevans

Att endast rätt kunskaper bedöms utifrån styrdokumentet.

Reliabilitet

Mäter huruvida en bedömning är tillförlitlig och möjlig att upprepa med samma resultat.

Representativitet

Att bedömningen täcker in allt som ska bedömas.

Samstämmighet

Överensstämmelse mellan undervisningens mål, aktiviteter och bedömning.

Summativ bedömning

Bedömning som används för att beskriva en elevs kunskapsläge som underlag för omdömen och betyg.

Validitet

Mäter ifall bedömningen samt tolkningen och användandet av dess resultat är trovärdiga.

Vardagsnära prov

Öppna eller praktiska bedömningssituationer.

Återkoppling

Den del av undervisningsprocessen där eleven får information om sin prestation eller förståelse.

Öppna frågor

Frågor som stimulerar till tänkande och reflektion.

Förslag på vidare läsning

Black, Paul, Harrison, Christine, Lee, Clare, Marshall, Bethan & Wiliam, Dylan (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.

Carlsson, Carl-Gustaf, Gerrevall, Per & Pettersson, Astrid (2007). *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande*. Stockholm: HLS förlag.

Eklund, Solveig (Red.) (2010). *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande*. Stockholm: Stiftelsen SAF.

Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2010). *Svensk forskning om bedömning: en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Hult, Agneta & Olofsson, Anders (2011). *Utvärdering och bedömning i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Irons, Alastair (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. London: Routledge.

Jönsson, Anders (2010). *Lärande bedömning*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Lindberg, Viveca & Borg, Kajsa (Red.) (2008). *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (Red.) (2005). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.

Lundahl, Christian (2009). *Varför nationella prov? – framväxt, dilemman, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (Red.) (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Pettersson, Agneta (Red.) (2007). *Sporre eller otyg: om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Pettersson, Astrid, Olofsson, Gunilla, Kjellström, Katarina, Ingemansson, Ingmar, Hallén, Stina, Björklund Boistrup, Lisa och Alm, Lena (2010). *Bedömning av kunskap – för lärande och undervisning i matematik*. Stockholm: Institutionen för matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.

Slemmen, Trude (2009). *Vurdering for laering i klasserommet*. Oslo: Gyldendal.

Referenser

- Andersson, Håkan. (2010). *Skriffliga omdömen – klara besked?* Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen Umeå universitet 2010, Nr 81.
- Andrade, Heidi .L. (2010). Students as the Definite Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-regulation of Learning. Ingår i H.A.Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.
- Bennet, Randy Elliot (2010). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:1, s. 5–25.
- Bergman-Claeson, Görel (2003). *Tre lärare – tre världar: lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Univ.
- Biggs, John B & Tang, Catherine. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Maidenhead; New York, NY: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Black, Paul. & Wiliam, Dylan (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, 5, 7–74.
- Black, Paul, Harrison, Chris, Lee, Clare, Marshall, Bethan & Wiliam, Dylan (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). *Assessment for Learning in the Classroom*. I J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London, California, New Delhi: Sage Publications.
- Black, Paul m.fl. (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17:2, s. 215–232.
- Brookhart, Susan M. (2007). Expanding Views About Formative Classroom Assessment: A Review of the Literature. Ingår i J.H. McMillan (Ed.), *Formative Classroom Assessment: theory into practice*. New York: Teachers college, Columbia university.

Brookhart, Susan M. (2010). Combining Sources of Classroom Achievement Information for Formative and Summative Purposes. I H.A. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.

Butler, Ruth (1988). Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The effects of taskinvolving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1–14.

Cizek, Gregory J. (2010). An introduction to formative assessment. I H.A. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.

Cliffordson, Christina. (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9 (Nr 1) (s 1–14).

Crossouard, Barbara (2011). Using formative assessment to support complex learning in conditions of social adversity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18: 1, 59–72.

Dysthe, Olga, Hertzberg, Fröydis. & Hoel, Torlaug L. (2002). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Eisner, Elliot (1991). Taking a Second Look: Educational Connoisseurship Revisited. I M.W. McLaughlin & D.C. Phillips (Eds.), *Yearbook of the National Society for the Study of Education: evaluation and education a quarter century*, s. 169–187. Chicago: The National Society for the Study of Education.

Forsberg, Eva. & Lundahl, Christian. (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedla. *Utbildning & Demokrati*, Vol 15, Nr 3, s 7–29.

Garme, Birgitta. (2003). Skolan, proven och demokratin. *Utbildning & Demokrati*, Vol 12 Nr 2 (s 105–117).

Gioka, Olga (2008). Teacher or assessor? Balancing the tensions between formative and summative assessment in science teaching. Ingår i A. Havnes & L. McDowell (Eds.), *Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Contemporary Education*. New York & London: Routledge.

Grönlund, Agneta (2011). *Redskap för lärande? Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.

- Gustafsson, Jonas. (2004). *Portföljer, en bärande idé?* Studies in Educational Policy and Educational Philosophy 2004:2. www.upi.artisan.se/docs/Doc230.pdf.
- Hoel, Torlaug L. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Harlen, Wynne (2006). *On the relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes*. I J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London, California, New Delhi: Sage Publications.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, (1), 81–112.
- Holmberg, Anders (2010). Lärargrupperns arbete med förändring för lärande. Ingår i C. Lundahl & Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Anders (2010). *Lärande bedömning*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Kane, Michael , Crooks, Terence & Cohen, Allan (1999). *Validating measures of performance. Educational Measurements: Issues and practice*, 18, s 5–17.
- Karlsson, Annika (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator samhällskunskapslärares professionella förhållningsätt i betygsättningsrelaterat arbete*. Licentiatavhandling. Karlstad : Karlstads universitet, 2011. Karlstad.
- Korp, Helena. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Fritzes.
- Lindberg, Viveca (2005). Bedömning i förändring. I L. Lindström & V. Lindberg (red.), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindström, Lars. (red.) (2005). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lindström, Lars. (2008). Novis eller expert? Om bedömning inom slöjd och hantverk. I *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. (s 158–170). Kristianstad: Lärarförbundet.

Lundahl, Christian. (2007). Kunskapsbedömning och kunskapssyn. I *I kunskapens namn* (s 34–47). Stockholm: Lärarförbundet.

Lundahl, Christian (2009). *Varför nationella prov? – framväxt, dilemman, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, Christian., Román, Henrik & Riis, Ulla (2010). *Tidigt ute med sena betyg – sent ute med tidiga! Svensk betygspolitik i ljuset av internationell betygsforskning och betygsättning i Europa*. Pedagogisk forskning i Uppsala nr 157. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

Lundahl, Christian. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Messick, Samuel. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741–749.

Nyström, Peter. (2004). *Rätt mätt på prov. Om validering av bedömningar i skolan*. Umeå: Pedagogiska institutionen: Umeå universitet.

Olofsson, Gunilla. (2006). *Likvärdig bedömning*. PRIM-gruppen. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Pettersson, Astrid (2005). Bedömning – varför, vad och varthän? Ingår i L. Lindström & V. Lindberg (red.) (2005). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.

Pettersson, Astrid, Olofsson, Gunilla, Kjellström, Katarina, Ingemansson, Ingmar, Hallén, Stina, Björklund Boistrup, Lisa och Alm, Lena. (2010). *Bedömning av kunskap – för lärande och undervisning i matematik*. Stockholm: Institutionen för matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.

Sadler, Royce D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.

Shute, Valerie J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189.

Skolinspektionen (2010). *Kontrollrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan – Redovisning av regeringsuppdrag Dnr. U2009/4877/G, 2010-04-16*.

Skollagen (2010:800).

Skolverket (2008). *Allmänna råd för den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Elektroniskt tillgänglig på <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2027>.

Skolverket (2011). *Bedömning i yrkesämnen – dilemman och möjligheter*. Elektroniskt tillgänglig på <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2527>.

Slemmen, Trude (2009). *Vurdering for laering i klasserommet*. Oslo: Gyldendal.

Tholin, Jörgen. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Borås: Institutionen för pedagogik och didaktik, Högskolan i Borås.

Tsagalidis, Helena. (2008). *Därför fick jag bara Godkänt...: Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Wedman, Ingemar. (1988). *Prov och provkonstruktion*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Wiggins, Grant P. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Wikström, Christina. (2005). *Criterion-referenced measurement for educational evaluation and selection*. Umeå: Institutionen för beteendevetenskapliga mätningar, Umeå Universitet.

Wiliam, Dylan (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. I H.A. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.

Utdanningsdirektoratet. <http://skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/StartPage.aspx?id=64600&epslanguage=NO>. 110605. (hämtad 2011-06-05)

INTERNETADRESSER

www.assessment-reform-group.org

www.prim-gruppen.se

www.projectappleseed.org/assessment.html

www.skolinspektionen.se

www.skolverket.se

www.valideringsinfo.se

Kunskapsbedömning är en pedagogisk kärnfunktion och en central del i lärarens kompetens. En framåtsyftande kunskapsbedömning, kommunicerad med eleven, ger ett kraftfullt stöd för lärandet.

Detta stödmaterial har tagits fram som ett svar på det växande intresset kring bedömning i grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Stöd materialet är en del i Skolverkets arbete för att stödja genomförandet av skolreformer och för en rättvis och likvärdig bedömning.

Materialet innehåller en genomgång av centrala begrepp som används i bedömningssammanhang. Materialet ger också några exempel från kunskapsbedömningens praktik och innehåller råd och rön kring kunskapsbedömningens problem och möjligheter. Det kan fungera som en utgångspunkt för diskussion och utvecklingsarbete på den egna skolan, oavsett skolform, kring kunskapsbedömning.

Skolverket

www.skolverket.se