



# Att planera, bedöma och ge återkoppling

---

Stöd för undervisning



# **Att planera, bedöma och ge återkoppling**

Stöd för undervisning

Publikationen finns att ladda ner som kostnadsfri PDF från Skolverkets webbplats:  
[skolverket.se/publikationer](https://skolverket.se/publikationer)

### **Att planera, bedömma och ge återkoppling**

#### **Stöd för undervisning**

© Skolverket, Stockholm 2020

ISBN: 978-91-7559-360-9

Grafisk form och produktion: AB Typoform

Grafik och illustrationer: AB Typoform

Omslagsfoto: Pernilla Norström

Foto: s 4 och s 10–11 Skolverket, s 15 Viktoria Henriksson/Johnér, s 18 Susanne Walström/Johnér, s 20 Viktoria Henriksson/Johnér, s 26–27 Skolverket, s 29 Pernilla Norström, s 30–31 Skolverket, s 35 Viktoria Henriksson/Johnér, s 38–39 Scandinau bildbyrå, Viktoria Henriksson/Johnér, s 45 Skolverket, s 50 Scandinau/Johnér, s 52–53 Lena Granefelt/Johnér, s 54 Skolverket, s 57 Viktoria Henriksson/Johnér, s 58 Cecilia Möller/Johnér, s 61 Maskot/Johnér.

Tryck: Stibo Complete Horsens, 2020

# Innehåll

<b>Förord</b> .....	5	<b>Bedömning i betygssättande årskurser</b> .....	44
<b>Inledning</b> .....	7	Pedagogisk bedömning och betygssättning: inledande centrala begrepp .....	44
<b>Att planera för undervisning och bedömning</b> .....	8	Bedömningsars validitet – fokus på betygssättning .....	48
Vikten av planering för att säkerställa röd tråd och valida bedömningsunderlag .....	9	Allsidig bedömning och rättvis betygssättning .....	51
Principer och verktyg för lärarens planering av undervisning och bedömning .....	12	Sammanfattning .....	54
Sammanfattning .....	20	Referenser .....	54
Referenser .....	21	<b>Bedöma för att kartlägga kunskaper – nationella kartläggningsmaterial, bedömningsstöd och prov</b> .....	56
<b>Formativ återkoppling – utveckla undervisningen och stötta elevernas kunskapsutveckling</b> .....	22	Garantin för tidiga stödinsatser .....	57
Återkoppling – en del av en formativ cykel .....	22	Kartläggningsmaterial .....	57
Att planera för återkoppling .....	24	Nationella bedömningsstöd .....	58
Återkopplingens innehåll och form .....	25	Nationella prov .....	59
Ålder, prestationsnivå och ämnets karaktär .....	28	Internationella kunskapsmätningar .....	61
Återkoppling i en digital skola .....	30	Sammanfattning .....	62
Sammanfattning .....	32	Urval av titlar för vidare läsning .....	62
Referenser .....	32		
<b>Bedömning i yngre skolåldrar</b> .....	34		
Bedömning – en del av att undervisa .....	34		
Varför, vad, hur? .....	38		
Planera för bedömning .....	40		
Referenser .....	43		





# Förord

Skolverkets stödmaterial *Att planera, bedöma och ge återkoppling – stöd för undervisning* syftar till att stötta lärare i arbetet med pedagogisk bedömning och utveckling av undervisning.

Forskning visar betydelsen av kontinuerlig bedömning av elevers kunskapsutveckling samt undervisningens upplägg och kvalitet i syfte att säkerställa goda kunskapsresultat. Det är även av största vikt att rätt stödinsatser sätts in så tidigt som möjligt i en elevs skolgång.

Framtagandet av denna publikation är en del av Skolverkets arbete med att erbjuda stöd till lärare i att uppnå syftet med bestämmelser om en *garanti för tidiga stödinsatser* som trädde i kraft den 1 juli 2019. Stödmaterialen ingår även i Skolverkets nationella skolutvecklingsprogram: bedömning och betyg. Syftet med programmet är att skapa bättre förutsättningar för en likvärdig och rättssäker bedömning och betygsättning.

Materialet riktar sig till lärare verksamma i de obligatoriska skolformerna, gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning. Skolverkets förhoppning är att materialet kan fungera som en utgångspunkt för diskussion och kollegialt utvecklingsarbete.

Huvudförfattare till detta stödmaterial är Åsa Hirsh (Göteborgs universitet), Agneta Grönlund (Linköpings universitet), Hanna Palmér (Linnéuniversitet) och Alli Klapp (Göteborgs universitet). Skolverkets arbetsgrupp har bestått av Roberth Olofsson (projektledare), Nathalie Sandstedt (projektledare), Jenny Lindblom och Karl Larsson.

*Kjell Hedwall*  
Avdelningschef, Skolutveckling

*Helena Elwin*  
Enhetschef, Allmändidaktik





# Inledning

Pedagogisk bedömning av elevers kunskaper är en central del av lärarens uppdrag. Bedömningar kan ha ett utvecklande syfte och informationen från dem kan användas för att fatta beslut om den kommande undervisningen eller för att ge återkoppling till elever. Bedömningar kan också ha ett avstämmande summativt syfte och användas för bedömning i slutet av en årskurs eller för att fatta beslut om betyg. Genom att känna till vad olika kunskapsbedömningar syftar till blir det lättare att utforma och använda ändamålsenliga bedömningsformer.

Detta stödmaterial innehåller en genomgång av hur lärare kan planera för undervisning och kunskapsbedömning. Återkoppling till elever fokuseras och materialet behandlar dels bedömning och återkoppling i förskoleklassen och årskurs 1–3, dels bedömning och betygssättning i årskurs 4–9 och gymnasieskolan. I stöd materialet ingår även en kort beskrivning av olika kunskapsmätningar som till exempel nationella prov och kartläggningsmaterial.

Stöd materialet ger exempel på centrala begrepp som används i bedömningssammanhang. Exempel på sådana begrepp är *formativ* respektive och *summativ* bedömning. Begreppet *formativ* bedömning har dock problematiserats i forskning då det ibland har praktiserats alltför strikt<sup>1</sup> och bedömning blivit ett undervisningsinnehåll,

vilket resulterat i att elever upplever att allt de gör bedöms. Den formativa och framåtsyftande bedömningspraktik som beskrivs i det här stöd materialet omfattar olika delar av undervisningen. Det kan exempelvis handla om saker som lärare ser, hör eller tar in i klassrummet dagligen och där informationen används i formativt syfte för att anpassa den fortsatta undervisningen. I samband med detta introduceras begreppet *formativ undervisning*.

Information från en bedömningssituation kan ibland användas i både formativt och summativt syfte, men inte alltid. Bedömningar med summativt syfte används oftast för att säkerställa ett brett och varierat underlag inför betygssättning. All undervisning behöver emellertid ge utrymme för elever att göra misstag, pröva igen och ställa frågor om man inte förstår utan att känna oro för att sådan information vägs in när deras kunskaper och förmågor i slutändan ska summeras i bedömning med summativt syfte.

Stöd materialet *Att planera, bedöma och ge återkoppling* kan fungera som utgångspunkt för diskussion och utvecklingsarbete på den egna skolan kring kunskapsbedömning.

---

1. The Possibilities and Limitations of Assessment for Learning: Exploring the Theory of Formative Assessment and the Notion of “Closing the Learning Gap” <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130292.pdf>.

# 1

## Att planera för undervisning och bedömning

ÅSA HIRSH, GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bedömning i formell utbildning, oavsett stadium eller skolform, kan beskrivas som en process i tre steg, där lärare

- 1.** iakttar eller aktivt samlar in information om elevernas kunskaper och utveckling,
- 2.** analyserar och värderar informationen och fattar beslut utifrån den, och
- 3.** agerar på basis av information och beslut.

Det sätt på vilket man som lärare iakttar, samlar in, analyserar, värderar och agerar hänger samman med om syftet är *formativt* eller *summativt*. Om syftet är formativt är besluten man fattar ofta riktade mot förändring och (om)formande av den egna undervisningen eller klassrumsmiljön. Elevers möjligheter att lära och utvecklas hänger samman med den undervisning de får i en klassrumsmiljö som är organiserad på ett visst sätt i termer av exempelvis undervisningsmetoder, stödstrukturer och verktyg eller hjälpmedel. Om bedömningsinformationen i stället ska användas för att exempelvis summera ett avslutat arbetsområde, formulera skriftliga omdömen eller utgöra underlag för beslut om vilket betyg en elev ska få är syftet summativt. Då vill man vara så säker som möjligt på att omdömet innehåller eller det betyg man väljer att sätta faktiskt speglar den aktuella elevens kunskaps- och färdighetsnivå.

Detta kapitel handlar om vikten av att planera för undervisning och bedömning, och i sådan planering fråga sig hur väl och

i vilken utsträckning olika bedömningsituationer och bedömningsformer ger underlag som fungerar för olika syften.

## Vikten av planering för att säkerställa röd tråd och valida bedömningsunderlag

*Bedömningsvaliditet* handlar om hur giltiga bedömningar är. En central validitetsaspekt är naturligtvis att de bedömningar som görs är giltiga i förhållande till de mål och kunskapskrav som finns i de olika kursplanerna i läroplanen, det vill säga att de är giltiga för sitt syfte. Validitet handlar dock också om att ställa sig frågor om hur man vet det man säger sig veta om en viss elevs kunskap och om hur fullständig bilden man tror sig ha om en viss elev är. Hur har jag fått informationen? Vilka möjligheter att visa sin kunskap har eleven fått? Vilka faktorer samverkar med och påverkar elevens möjligheter att visa sin kunskap när ett visst sätt att samla information om elevens kunskap används? Vilken information uppstår givet att jag väljer en viss bedömningsform framför en annan? Hur varierat och brett är bedömningsunderlaget?

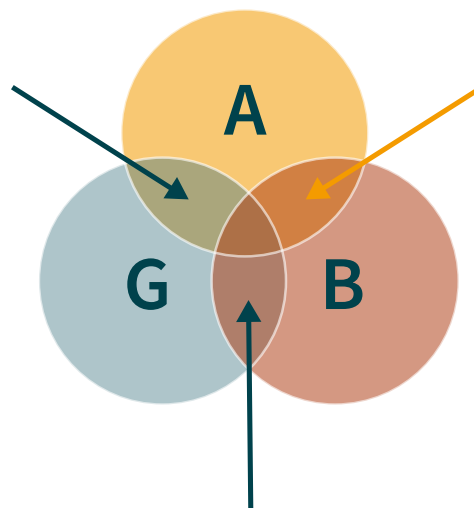
### Avsedd, genomförd och bedömd läroplan

Det är viktigt att utforma bedömningsituationer och bedömningsuppgifter som ger information om elevens kunskaper och utveckling i förhållande till det som kursplanerna beskriver att varje elev ska utveckla. Minst lika viktig (för att inte säga allra viktigast) är dock den klassrumsundervisning eleverna får, som ska leda till att de lär och

utvecklas i enlighet med avsikten i läroplanen och dess kursplaner.

Låt oss titta på detta med hjälp av figur 1. I den står A för den *Avsedda läroplanen*, det vill säga det som enligt kursplaner i olika ämnen är meningen att eleverna ska lära sig. G står för den *Genomförda läroplanen*, det vill säga den klassrumsundervisning eleverna faktiskt får, och B står för den *Bedömda läroplanen*, det vill säga den kunskap hos eleverna som iakttas, konstateras eller mäts i olika bedömningsituationer. I det målstyrda utbildningssystem vi har finns vissa givna avstämningspunkter där elevernas aktuella kunskapsnivåer ska summeras genom skriftliga omdömen i utvecklingsplanen eller genom betyg. Det betyder att läraren i vissa lägen måste ta reda på vad eleverna har lärt och för närvarande kan, och sedan fatta beslut i summativa syften.

Figur 1.



Diskussionen om elevers kunskapsnivåer, om bedömningars validitet och om likvärdig bedömning har ofta tenderat att fokusera på överlappningen mellan den avsedda och den bedömda läroplanen (den orangea pilen i figuren). Detta är dock ett otillräckligt fokus. För att eleverna ska ha rimliga möjligheter att utveckla den kunskap som sedermera bedöms summativt måste de också få undervisning som stämmer överens med både den avsedda och den bedömda läroplanen. Undervisningen måste därtill inbegripa träning på och i sådana kunskaper, förmågor och färdigheter som eleverna förväntas utveckla. Det räcker därmed inte att tala om vad styrdokumentet faktiskt beskriver och hur det som beskrivs där ska summeras och bedömas, vi måste också tala om hur vi genom undervisning gör det möjligt för eleverna att nå dit vi vill och förväntar oss att de ska nå. Det betyder att vi också måste fundera över de överlappningar som uppstår, vilka illustreras av de mörkblå pilarna i figur 1 (Hirsh, 2017; 2019).

När man planerar undervisning är det centralt att betrakta den som en formativ praktik. Eleverna går i skolan för att lära sig, och mycket av det de lär sig är i början nytt och okänt. Detta nya och okända måste de få träna på för att gradvis utveckla och befästa. I lärande ingår att pröva sig fram, att ibland misslyckas eller göra fel, samt att få ställa frågor och be om förklaringar när man inte förstår. I en formativ undervisningspraktik tar läraren utgångspunkt i det som sker i det kontinuerliga klassrumsarbetet – där eleverna tränar och successivt utvecklas, lär och befäster kunskaper och förmågor – och därpå använder läraren den informationen i formativt syfte för att skapa en undervisning som är följsam med elevernas olika behov.

### **Betydelsen av en strukturerad och följsam formativ undervisning**

När lärare använder iakttagelser från det kontinuerliga klassrumsarbetet som grund för att fatta beslut om hur undervisningsmetoder, klassrumsmiljö, stödstrukturer och andra verktyg behöver anpassas och modifieras på ett sätt som är följsamt







med elevernas behov så använder de bedömningsinformation i formativt syfte.

Av detta följer att bedömning ur ett *lärarperspektiv* kan betraktas som något av en ständig följeslagare till undervisning. Ordet lärarperspektiv kursiveras här för att visa på vikten av att eleverna inte uppfattar den träning de ägnar sig åt när de möter, bearbetar, lär och gradvis befäster kunskaper och förmågor som ständigt kopplad till bedömning. Forskning gjord under senare år (exempelvis Hirsh, 2020; Hirsh & Segolsson, 2020; Vogt, 2017) visar att det under det gångna decenniet har talats så mycket om bedömning i svenska klassrum att eleverna i viss mån uppfattar att allt de gör bedöms, och att det därmed finns elever som till och med avstår från att ställa frågor i det kontinuerliga klassrumsarbetet när de inte förstår. De är helt enkelt rädda för att det i slutändan ska påverka deras betyg negativt.

### **Bedömning av, för och som lärande**

Fenomenet *formativ bedömning* har i hög grad kommit att bli synonymt med ett antal nyckelstrategier och klassrumsaktiviteter (Fletcher-Wood, 2019; Wiliam, 2010; Wiliam & Thompson, 2007). I svensk kontext har dessa strategier och aktiviteter till stor del kommit att handla om att tydliggöra mål och kunskapskrav, samt att elever frekvent får ägna sig åt att bedöma kamrater och sig själva. Stort fokus har riktats mot att inte bara lärare utan också *elever* ska förstå kursplanernas olika texter, den röda tråden mellan syfte, centralt innehåll och kunskapskrav, samt vad värdeorden i kunskapskraven står för. På så vis har elevers kontinuerliga klassrumsvardag blivit tämligen full av bedömningshandlingar (Hirsh, 2020; Hirsh & Segolsson, 2020; Vogt, 2017) och elever har gjorts ansvariga för att förstå sådant som traditionellt har varit lärarens ansvar att förstå (Pérez Prieto & Löfgren, 2017). Detta kan jämföras med det fenomen som vissa internationella forskare kallar ”bedömning som lärande”. Torrance (2007) beskriver hur lärares bedömningsförståelse och bedömningspraktiker har förskjutits från bedömning *av* lärande, via bedömning *för* lärande, till bedömning *som* lärande. Olika

bedömningsförfaranden har kommit att dominera undervisningen och kriterieefterlevnad har kommit att bli synonymt med lärande (jfr. också Hume & Coll, 2009; Klenowski, 2009).

Från ett elevperspektiv kan det vara svårt att skilja mellan huruvida bedömningshandlingar har summativa eller formativa syften (Hirsh, 2020; Vogt, 2017), och tidigare nämnda studier indikerar att det senaste decenniets starka fokus på bedömning – såväl i summativa som formativa syften – inte enbart har varit av godo. Att tala om en formativ undervisningspraktik kan förebygga risken att eleverna upplever att de hela tiden bedöms. I en formativ undervisningspraktik vet läraren att en mängd mikroprocesser (småskaliga, vardagliga och kontinuerliga skeenden) i klassrummet ger bedömningsinformation som kan användas i formativt syfte för att anpassa undervisning. För eleverna, däremot, är det inget annat än undervisning och lärande det handlar om – fram till att det då och då faktiskt är dags att ”visa upp” sin kunskap och sina förmågor.

## Principer och verktyg för lärarens planering av undervisning och bedömning

De mikroprocesser som tidigare refererats till pågår mest hela tiden i klassrummet. Man kan därför säga att lärare får tillgång till bedömningsinformation på ett tämligen informellt sätt för det mesta. Lärare finns tillsammans med eleverna i klassrummet och iakttar deras arbete, hör dem prata, lyssnar in och svarar på deras frågor, och fångar i stunden upp sådant som eleverna ger uttryck för. Lärare fattar helt enkelt en rad beslut

grundade på informell bedömningsinformation under varje lektion och anpassar sin undervisning där och då. Detta är en mycket viktig del av lärares formativa bedömnings- och undervisningspraktik, och sådant informellt arbete sker utan att lärare i förväg har planerat för det.

Det är dock fullt möjligt – kanske till och med önskvärt – att planera för att vid vissa tillfällen mer aktivt ”samla in” bedömningsinformation för användning i formativt syfte. Låt oss återvända till figur 1, om en formativ undervisningspraktik. Den visar på vikten av att det finns en tydlig röd tråd mellan det som står i kursplanen (A), den undervisning eleverna får (G) och den bedömning som görs (B) i såväl formativa som summativa syften.

Ibland används begreppet *konstruktiv länkning* för att beskriva den samstämmighet som behöver finnas mellan mål, undervisning och bedömning. Det är viktigt att understryka att konstruktiv länkning är ett verktyg på lärarnivå, riktat mot lärares didaktiska val i planeringen av undervisning. Det är alltså lärares förståelse av samstämmigheten som är central, snarare än att den explicit förklaras för eleverna. Det avsnitt som följer handlar om hur man kan planera och konstruera arbetsområden där samstämmighet mellan mål, undervisning och bedömning råder.

Innan vi går vidare med mer konkreta exempel är det dock viktigt att resonera om målbegreppet. Skolverket (2018) kallar de punkter som avslutar syftestexten i varje ämneskursplan för *långsiktiga mål*. Dessa långsiktiga mål är stora och övergripande, och kan begreppsmässigt behöva skiljas från sådana mål man som lärare formulerar för ett enskilt arbetsområde. I de exempel som följer används

begreppet *lärandemål* för att beskriva sådana mål som lärare själva formulerar för ett avgränsat arbetsområde inom ett ämne.

Det finns naturligtvis en tydlig relation mellan de långsiktiga målen i styrdokumentens kursplaner och de mer konkreta och specifika lärandemålen som lärare formulerar för ett arbetsområde. Lärarens planering av arbetsområden är en tankeprocess som tar grundläggande *utgångspunkt* i och förhåller sig till kursplanernas *alla* delar: syfte, centralt innehåll och kunskapskrav<sup>2</sup>. En sådan områdesplanering kan för läraren vara ett värdefullt verktyg, dels för att synliggöra att länken mellan lärandemål-undervisning-bedömning är logisk, dels att det som står i läro-, kurs- och ämnesplaner är det som omsätts i undervisning och bedöms (i formativa och summativa syften) både under och efter arbetsområdet.

Man kan sammanfatta de innehållsliga delarna i en områdesplanering i följande fyra punkter (jfr. Hirsh, 2019):

- 1. Formulering av lärandemål (och eventuella delmål):** Vart ska området leda? Vilka innehållsrelaterade kunskaper och förmågor ska eleverna ha utvecklat vid arbetsområdets slut? Finns det steg på vägen som jag kan formulera som viktiga delmål?
- 2. Konkret planering av innehållet i undervisningen:** Vad behöver eleverna steg-för-steg lära sig och träna på för att utveckla det som jag formulerat i lärandemålen? Hur kan jag som lärare variera undervisningen?

---

2. Utöver det har man som lärare naturligtvis också de mål som står i läroplanens övriga kapitel att ta hänsyn till.

**3. Formativ undervisning och planerade formativa ”kontrollstationer”:** Hur kan jag som lärare – utöver det informella formativa arbetet som kontinuerligt sker i klassrummet – arrangera tillfällen som ger mig information om hur min undervisning ska genomföras så att elevernas lärande och utveckling fortskrider i riktning mot delmål och lärandemål (och som syftar till att jag ska få underlag för att omforma undervisningen om det visar sig behövas)?

**4. Summativ bedömning:** Hur ska kunskaper och förmågor bedömas summativt i slutet av arbetsområdet i syfte att avgöra om och i vilken grad eleven uppnår lärandemålen för området? Vilka bedömningsformer är rimliga och giltiga i förhållande till målformuleringarna?

Det är bra om man som lärare är tämligen klar över dessa fyra punkter innan man påbörjar ett nytt arbetsområde med eleverna, samtidigt som man alltid behöver vara flexibel nog att göra eleverna delaktiga och ge dem reellt inflytande över arbetsformer. Därtill behöver man också vara öppen för att förändra sin planering utifrån hur arbetet fortskrider.

## Planering av undervisning och bedömning

I kurs- och ämnesplanernas syftestexter finns specifika kunskaper beskrivna som eleverna genom den undervisning de får ska utveckla (långsiktiga mål). Syftestexterna i kursplanerna gäller för respektive ämne genom hela grundskolan och i ämnesplanerna gäller syftestexterna för de olika ämnena i gymnasieskolan. De mål som presenteras där är därför övergripande och långsiktiga till sin natur. Att eleverna, för att ta ett exempel från



svenskämnet, ska utveckla kunskaper i relation till läsning och analys av skönlitteratur och andra typer av texter är lika viktigt i grundskolans alla årskurser. Naturligt nog sker dock en progression gällande såväl texternas art och svårighetsgrad som elevernas förmåga att läsa och analysera olika texter. I det centrala innehållet i respektive ämnes kurs- och ämnesplaner finner man det innehåll som eleverna ska få möta i undervisningen under vart och ett av skolans stadier och för de olika kurserna i gymnasieskolan. Lärares planering av undervisningsområden tar därför sin utgångspunkt i kursplanernas syftestext i kombination med det centrala innehållet för det aktuella skolstadiet.

Kunskapskraven i ett ämne ska användas för att summativt bedöma elevers kunskaper och förmågor. Logiskt är därför att man som lärare tittar på och använder dessa när det är dags att summera ett arbetsområde. Läraren behöver dock veta vad som står där också när man planerar, eftersom planering bygger på att det finns en tydlig samstämmighet mellan avsedd, genomförd och bedömd läroplan. Att lägga alltför stor utgångspunkt i kunskapskraven vid planering är dock en ”bakväg” som riskerar att snäva in ett ämne alltför mycket eftersom kunskapskraven inte säger tillräckligt om vad undervisningen ska syfta till och vad den ska innehålla. När det väl är dags att summativt bedöma elevers kunskaper i ett ämne relativt kunskapskraven behöver det finnas ett tillräckligt brett och varierat underlag.

För att illustrera hur planering av undervisning och bedömning kan gå till kommer här ett fiktivt exempel där en lärare planerar ett arbetsområde med fokus på läsning och analys av budskapet i skönlitterär text. Den aktuella klassen går i årskurs

sex. Läraren tar sin huvudsakliga utgångspunkt i de långsiktiga målen i svenskämnets syftestext i kombination med det centrala innehållet i svenska för årskurs 4–6. Samtidigt finns hos läraren en förtrogenhet med vad de delar av kunskapskraven som är relevanta för det aktuella arbetsområdet anger i termer av vad som sedermera ska bedömas summativt. Läraren formulerar ett övergripande lärandemål för arbetsområdet som lyder så här:

- När arbetsområdet är slut ska eleverna ha utvecklat sin förmåga att **läsa** skönlitteratur och **föra resonemang** om textens budskap.

Detta lärandemål speglar den ambition läraren har med arbetsområdet, och därmed blir det riktmärket för både planering av undervisning och den bedömning som sker i såväl formativt som summativt syfte. De understrukna verben signalerar *lärandeaktiviteter*, det vill säga vad eleverna behöver *göra* för att uppnå den kunskap vi tänker oss att de ska uppnå. Verben i målformuleringar är alltid viktiga att identifiera, eftersom undervisningen behöver planeras och organiseras så att det blir möjligt för eleverna att (genom undervisning som erbjuder träning) utveckla de förmågor som verben signalerar.

I sammanhanget är det viktigt att tänka på att utvecklandet av de förmågor som detta exempel avser, det vill säga läsa och resonera, kan ske genom träning av olika delmoment som vart och ett är en byggsten i att utveckla förmågorna. På samma sätt som en sprinter som ska bli riktigt snabb på 100 meter i hög grad behöver bygga muskelstyrka på gymmet och träna starter och accelerationer, så behöver eleven som ska utveckla sin förmåga att resonera om budskap i en skönlitterär text träna på

”isolerade” moment genom att till exempel identifiera uttalade budskap och outtalade budskap, för att i nästa steg kunna resonera om dessa budskap. En lärandeaktivitet kan till exempel vara att visa på konkreta exempel på budskap – både uttalade och outtalade – i kända berättelser eller från texter som eleverna tidigare stött på i undervisningen.

Det är även viktigt att eleverna får möjlighet att utveckla sin läsförståelse, till exempel genom att få möjlighet att samtala om det som de läst och tillsammans med sina kamrater resonera om olika uppfattningar och tolkningar. Själva förmågan att

resonera behöver således också ges undervisningsutrymme, och här kan det vara värdefullt att visa exempel på hur ett välutvecklat resonemang kan se ut och att ge exempel på användbara strategier. Strategier för att utveckla ett resonemang kan exempelvis handla om att tillföra ytterligare perspektiv, att använda sig av fler exempel och förklara dessa. Naturligtvis behöver läraren i sin planering fundera över vilken skönlitterär text som eleverna ska läsa och ta ställning till om alla ska läsa samma text. I det här fallet beslutar läraren att alla ska läsa samma bok och väljer en berättande text som ger



rikliga och varierade möjligheter att resonera om budskap relaterat till människors identitets- och livsfrågor.

Nästa steg i lärarens planering handlar mer specifikt om vad eleverna behöver lära sig och träna på för att uppnå det övergripande lärandemålet. Eftersom lärandemålet går ut på att eleverna ska utveckla sin förmåga att läsa och resonera om budskapet i en bok kan undervisningen inte enbart bestå av att eleverna sitter och läser sin bok. Det finns här ett antal ord i lärandemålet som är centrala och som behöver styra planeringen av undervisningen:

- Eftersom det är **budskapet** eleverna ska resonera kring måste de förstå vad ett budskap är. Hur ska jag lägga upp min undervisning så att de förstår vad ett budskap är? Hur ska jag träna eleverna i lässtrategier för att förstå och tolka texter för att kunna urskilja uttalade och outtalade budskap? Hur ska jag träna eleverna att urskilja uttalade och outtalade budskap i det aktuella *lärobjektet*, det vill säga den bok som eleverna läser?
- Eftersom lärandeaktiviteterna (verben eller det eleverna ska göra) är läsa och resonera måste eleverna dels få möjlighet till att utveckla sin läsförståelse, dels få kunskap om vad det innebär att föra ett (mer eller mindre utvecklat) resonemang. Hur ska jag lägga upp min undervisning så att eleverna får möjlighet att utveckla sin läsförståelse och föra utvecklade resonemang och därtill får träna på detta? Hur kan jag

hjälpa eleverna att läsa och resonera utifrån det aktuella lärobjektet? Hur kan man exempelvis utveckla ett resonemang genom att relatera till egna erfarenheter och den egna läsupplevelsen?

Även när läraren planerar för sin bedömning under (i formativt syfte) och efter (i summativt syfte) arbetsområdet är det helt centralt att titta på lärandemålet. I det här fallet är det framför allt elevernas förmåga att **läsa** skönlitteratur och **föra resonemang** som bedömningen bör fokusera på. Dessa kunskaper och förmågor kan man som lärare få syn på genom att eleven resonerar skriftligt, men man kan också få syn på detta genom att eleven resonerar muntligt.

Om man väljer skriftlig redovisning får man även syn på annat som kan kopplas till elevens skriftliga kunskaper och förmågor, och om man väljer muntlig redovisning får man syn på annat som kan kopplas till elevens muntliga förmågor. Resonemang kan dock ske såväl muntligt som skriftligt. Eftersom läraren i just det här exemplet bara har formulerat *ett* lärandemål, som handlar om förmåga och kunskap att läsa och föra resonemang, skulle hen principiellt kunna välja antingen muntlig eller skriftlig redovisning för alla elever eller låta eleverna själva välja om de vill redovisa muntligt eller skriftligt. Om läraren i stället hade formulerat lärandemålet på ett mer specifikt sätt, till exempel att *eleven efter avslutat arbetsområde ska ha utvecklat sin förmåga att formulera en resonerande text*, så hade ju bedömningsformen per definition behövt vara skriftlig.

## Exempel på en planeringsmatris för läraren: Läsning och analys av budskap i skönlitterär text åk 6

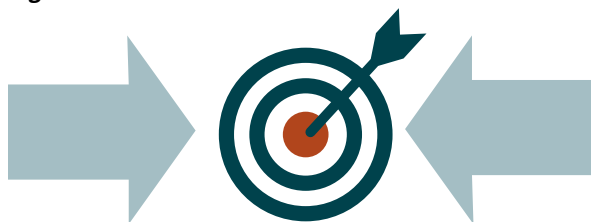
<p><b>LÄRANDEMÅL</b> När arbetsområdet är slut ska eleverna ha utvecklat sådana kunskaper och förmågor att de...</p>	<p>(EXEMPELVIS)</p> <p>... kan läsa i en skönlitterär text och resonera om textens budskap.</p>
<p><b>UNDERVISNING</b> som länkar till och krävs för att nå lärandemål</p>	<p>(EXEMPEL PÅ STÖDFRÅGOR FÖR PLANERING)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vad är det eleverna kan när de kan läsa en åldersanpassad skönlitterär text?</li> <li>• Vad är det eleverna kan när de kan resonera budskapet i en skönlitterär text?</li> <li>• Vilken typ av undervisning, (lektionsinnehåll, stödstrukturer, centrala begrepp, hjälpmedel eller verktyg etc.) krävs för att eleverna steg-för-steg ska utveckla kunskaper och förmågor på ett sådant sätt att de senare kan resonera om budskapet i en skönlitterär text? Vilka olika ingående moment behöver eleverna träna på mer specifikt?</li> <li>• Hur kan jag som lärare synliggöra skillnader i kvalitet (exempeltexter, elevexempel)?</li> <li>• Vad brukar vara svårt för elever? Vilka vanliga missuppfattningar brukar uppstå och hur kan jag som lärare motverka dessa?</li> </ul>
<p><b>PLANERAT FORMATIVT ARBETE</b> som länkar till lärandemål och undervisning</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hur kan jag arbeta för att kontinuerligt få syn på elevernas utveckling och lärande i enlighet med lärandemålet så att min undervisning kan anpassas på ett så optimalt sätt som möjligt?</li> <li>• Hur kan jag, dels genom dialog med eleverna, dels genom de uppgifter jag använder vid lektioner, få syn på om (och hur) de faktiskt förstår det de läser? Hur får jag syn på om och hur de utvecklar förmågan att läsa och resonera om en skönlitterär text?</li> <li>• Vilka formativa "kontrollstationer" kan jag planera för, och vid vilka lektioner ska jag använda dem?</li> </ul>
<p><b>SUMMATIVT BEDÖMNINGSTILLFÄLLE</b> som länkar till lärandemål</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vad står i de delar av kunskapskraven som är relevanta för det aktuella arbetsområdet?</li> <li>• Vilka eventuella krav ställer kunskapskraven (och lärandemålets formulering) på bedömningsformen? (Tänk här på verben, det vill säga vad eleverna ska kunna "göra" med innehållet.)</li> <li>• Vilket eller vilka sätt att bedöma ger eleverna goda möjligheter att visa de kunskaper som jag sedan ska bedöma?</li> <li>• Är skriftlig bedömningsform nödvändig? Är muntlig bedömningsform nödvändig? Är observation av konkret utförande nödvändig? Om inte (som i exemplet analys av skönlitteratur): vilken bedömningsform passar bäst för eleverna och situationen? Kan jag erbjuda olika bedömningsformer till olika elever?</li> <li>• Finns det faktorer som samverkar med och påverkar elevens möjligheter att visa sin kunskap när en viss bedömningsform används? Kan vissa elever gynnas/missgynnas av vald bedömningsform?</li> </ul>





När man planerar ett arbetsområde med tydlig samstämmighet mellan mål, undervisning och bedömning är det centralt att fokusera just undervisningen. Den behöver därför genomföras på ett sådant sätt att den tränar eleverna på det som i slutändan kommer att bedömas summativt. Det är dessutom viktigt att tänka på att ett lärandemål, som illustreras av figur 2, alltid består av ett innehåll å ena sidan och något eleven ska kunna "göra" med ett innehåll å den andra:

**Figur 2.**



I relation till vissa givna innehåll ska eleverna ibland kunna "redogöra för", ibland "beskriva", ibland "föra resonemang om", ibland "värdera" och så vidare. I planeringen av undervisning och formativt arbete måste man därför tänka på att det är lika angeläget att eleverna utvecklar förståelse för och får träning i det som ska "göras" med innehållet, som att de utvecklar kunskaper om och i själva innehållet i sig. Därför behöver man som lärare (gärna tillsammans med kollegor) fundera över vad det som eleverna ska kunna göra innebär i praktiken. Vad är det eleverna kan när de kan **resonera** utifrån ett visst innehåll (exempelvis budskapet i en bok) och är 12 år? Och hur kan man som lärare till exempel använda exempeltexter för att synliggöra kvalitetsskillnader för eleverna?

Det finns emellertid inget givet svar eller facit på dessa frågor, men det är likväl viktigt att fundera över dem just i relation till elevernas ålder eftersom de långsiktiga målen i grundskolans läroplan är desamma hela grundskolan igenom. Att resonera kan inte innebära samma sak för en 9-åring, en 12-åring och en 15-åring – även om det långsiktiga målet är detsamma för dem alla. Ett sätt att anpassa de långsiktiga målen till respektive åldersgrupp är att föra över de punkter som summerar de innehållsliga delarna i en områdesplanering i en planeringsmatris. En sådan planeringsmatris är enbart ämnat som ett verktyg för läraren och kan se ut på följande sätt:

Oftast formulerar man som lärare kanske mer än ett lärandemål för ett arbetsområde, vilket skulle innebära fler rader i denna matris. Här är det själva principen som är central att visa, det vill säga att man för varje lärandemål har tänkt igenom länken mellan mål, undervisning och bedömning (i såväl summativa som formativa syften).

Ibland handlar lärandemål om att elever ska utveckla **kunskaper om** någonting som de sedan ska kunna **redogöra för**. En sådan redogörelse kan vara såväl skriftlig som muntlig. Andra gånger kan ett lärandemål handla om att elever ska kunna **samtala om** ett visst innehåll, och i dessa fall krävs naturligt nog både en bedömningsform som är muntlig och undervisning som tränar eleverna på muntlig förmåga.

Därtill finns lärandemål som ställer krav på att bedömningstillfället utgörs av att lärare observerar när eleven "gör" något. I bildämnet ska eleverna exempelvis kunna använda olika typer av tekniker, verktyg och material för att framställa bilder. I ett



sådant fall kan man som lärare varken använda sig av en skriftlig eller muntlig bedömningsform, utan här krävs att man faktiskt observerar själva framställandet av en bild.

Det matrisen också syftar till att illustrera och betona är hur viktig undervisningen är, samt hur viktigt det är att man under arbetsområdets gång arbetar formativt på ett sätt som är följsamt med elevernas utveckling och behov. Som tidigare nämnts sker mycket av det formativa arbetet genom att lärare informellt och kontinuerligt gör en stor mängd ”mikrobedömningar” och sedan använder den bedömningsinformationen till att förändra och anpassa i stunden. Det kan dock också vara bra att planera för mer aktiv och genomtänkt insamling

av information om elevers utveckling relaterat till lärandemålen under ett visst arbetsområde. Beroende på vilken typ av kunskap, förståelse, färdighet eller förmåga hos eleverna man vill få syn på kan man i detta syfte använda allt ifrån olika digitala verktyg av quiz-karaktär eller att eleverna skriver korta reflektioner i slutet av en lektion, till mer utvecklade kvalitativa dialoger med eleverna.

## Sammanfattning

Planering av undervisning och bedömning är viktig för att i största möjliga mån säkerställa validitet, det vill säga giltighet i termer av att mål, undervisning och bedömning länkar till varandra



på ett logiskt sätt. Mest centralt av allt är dock att eleverna får undervisning och adekvat träning som stödjer deras utveckling i och av de kunskaper som på slutet kommer att bedömas summativt. Eftersom lärandemål å ena sidan består av ett innehåll och å andra sidan av något man ska kunna göra med ett innehåll, så behöver man planera undervisningen så att eleverna får träna och utveckla såväl innehållsliga kunskaper som de färdigheterna ”görandet” innebär.

Bedömning är ur ett lärarperspektiv något av en ständig följeslagare till undervisning eftersom bedömningsinformation inte enbart används som underlag för att summera elevers kunskaper i slutet av ett område, utan också som underlag för det ständigt pågående formativa klassrumsarbetet. Det finns dock anledning att vara vaksam på att bedömningen i sig inte upplevs som en ständig följeslagare till undervisning ur ett elevperspektiv. Eleverna måste känna att det arbete som de gör fram till det är dags att ”visa upp” är just *träning*, och att det där finns utrymme för att göra misstag, pröva igen och ställa frågor om man inte förstår – detta utan att känna oro för att sådan information vägs in när deras kunskaper och förmågor i slutändan ska summeras i en summativ bedömning.

## Referenser

- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Fletcher-Wood, H. (2019). *Responsiv undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heitink, M. C., van der Kleij, F., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational research review*, 17, 50–62.
- Hirsh, Å. (2020). *Ledarskap och kommunikation i klassrummet: så skapas magi*. Stockholm: Natur & Kultur (kommer senare i vår).
- Hirsh, Å. (2019). *Bedömningsformer för validitet (grundskolan)*. Stockholm: Skolverket.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2020). “Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day”: a study of students’ perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Education Inquiry*, DOI: 10.1080/20004508.2020.1740423.
- Pérez Prieto, H., & Löfgren, H. (Eds.). (2017). *Att ständigt bli bedömd: Elevers berättelser om betyg och nationella prov*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2018). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Betyg och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.
- Vogt, B. (2017). *Just assessment in school – a context-sensitive comparative study of pupils’ conceptions in Sweden and Germany*. Akademisk avhandling No 298, Linnéuniversitetet.
- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. I H.A. Andrade & G. J. Cizek (Red.), *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? I C. A. Dwyer (Red.), *The future of assessment: shaping teaching and learning*, 53–82. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

# 2

## Formativ återkoppling – utveckla undervisningen och stötta elevernas kunskapsutveckling

AGNETA GRÖNLUND, LINKÖPINGS UNIVERSITET

I det här kapitlet beskrivs inledningsvis begreppet *återkoppling* som en del av en formativ bedömning. Därefter presenteras forskningsresultat som berör planering av återkoppling, återkopplingens innehåll och i vilken form den ges. Vidare berörs återkoppling till elever i olika åldrar och med olika behov, liksom skillnader mellan ämnen med betydelse för återkopplingen. Avslutningsvis presenteras kunskap om återkoppling i den digitala skolan. De resultat som presenteras är av generellt slag och det är därmed upp till lärares kompetens att avgöra *när* och *hur* dessa kan användas praktiskt i lärarens egna arbete. En ambition med texten är att bidra till att underlätta de didaktiska val som alla lärare gör varje dag.

### Återkoppling – en del av en formativ cykel

Återkoppling kan beskrivas som information om någon aspekt av en elevs prestation eller förståelse<sup>3</sup>. Det innebär att läraren har gjort en bedömning som gett hen en bild av elevens kunskapsläge eller prestation. Ett ideal kan sägas vara att mottagaren får informationen när den kan göra mest nytta, det vill säga när den kan leda till lärande genom att den formar mottagarens nästa

---

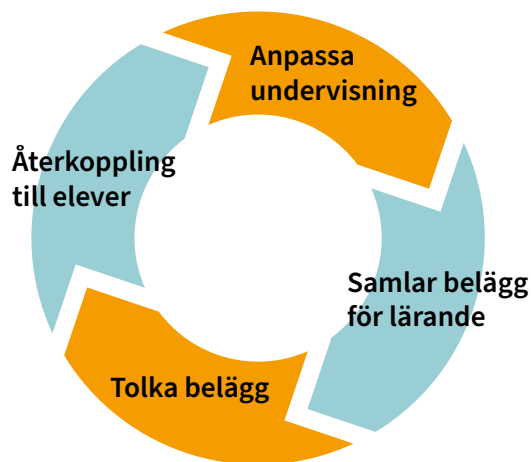
3. Hattie & Timperley, 2007.

steg.<sup>4</sup> Informationen kan ges av olika aktörer och på olika sätt. I följande text riktas intresset främst mot återkoppling i syfte att stödja elevers kunskapsutveckling.

Bedömningssituationer används i de tidiga åren främst med ett formativt syfte för att få information om elevernas styrkor och utvecklingsbehov, men också om hur undervisningen fungerat för att uppnå lärandemålen. Även under de senare åren i grundskolan och i gymnasiet är de formativa bedömningarna av största vikt, men där får även bedömningar i summativt syfte som grund för betygssättning en större betydelse.<sup>5</sup>

I följande modell ges en bild av en formativ bedömningscykel, där återkoppling är en viktig del.

**Figur 3.** Formativ bedömningscykel<sup>6</sup>



4. Brookhart, 2017; Hattie & Timperley, 2007.

5. Skolverket, 2018.

6. Efter McMillan, 2018.

I figur 3 ges en illustration av en formativ bedömningscykel ur ett lärarperspektiv. Läraren samlar belägg för lärande på olika sätt, exempelvis genom klassrumssamtal, frågor eller inlämnade arbetsuppgifter. Det handlar om att identifiera både styrkor och utvecklingsbehov hos eleverna. Beläggen tolkas och läraren fattar därpå beslut om vilken återkoppling som ska ges till eleverna, men också om hur man kan anpassa undervisningen för att stärka elevernas kunskapsutveckling. Sedan fortsätter undervisningen och nya belägg samlas in och så vidare. Förloppet kan tidsmässigt likväl handla om en kort sekvens under en lektion som ett längre arbetsområde.

Den återkoppling som läraren väljer att ge kan ha olika innehåll och ges på olika sätt: muntligt, skriftligt, individuellt, i grupp, i dialog, via dataprogram, genom demonstration eller genom kroppsspråk. Forskning visar att återkoppling kan vara ett kraftfullt redskap för att stärka lärandet. Detta är dock inget vi kan ta för givet, eftersom återkoppling även kan få uteblivna (inga effekter) eller till och med negativa effekter på lärande. Såväl återkopplingens innehåll som mottagarens reaktion på återkopplingen har betydelse för återkopplingens resultat. Här kan skillnader i klassrumsklimat eller ifråga om elevens ålder eller självuppfattning ha betydelse.<sup>7</sup>

7. Black & Wiliam, 1998; Shute, 2008.

## Att planera för återkoppling

En återkommande utmaning som lyfts fram i forskningen är att den återkoppling som lärare ger sedan inte används av eleverna.<sup>8</sup> Det kan exempelvis bero på att återkopplingen ges skriftligt på en avslutad uppgift och att klassen har börjat med något annat när eleven får återkopplingen.<sup>9</sup> Om elever inte får avsatt tid att bearbeta återkoppling så lär de sig att ignorera den. Därför är det viktigt att redan i planeringen av ett undervisningsmoment lägga in tid för elevernas arbete med återkoppling.<sup>10</sup> Läraren behöver avsätta tid dels för att kunna se till att eleven *förstår* återkopplingen, dels för att ge eleverna möjlighet att utveckla strategier för att ta tillvara återkopplingen. Detta kan exempelvis ske genom att låta eleverna öva på att använda kritisk återkoppling på ett konstruktivt sätt när återkopplingen ges på utkast samt på att föra en diskussion om på vilket sätt återkopplingen gjorde arbetet bättre.

Ett annat sätt att planera för återkoppling kan vara att, redan när ett moment planeras, försöka förutse svårigheter och planera för återkoppling under arbetets gång. Det kan handla om frågor, förklaringar eller exempel med lösningsförslag. När elever arbetar med uppgifter som motiverar dem så visar de ofta intresse för att få återkoppling och då kan planering av återkopplingen vara ett sätt för läraren att räcka till i själva undervisningssituationen.<sup>11</sup>

## Engagera eleverna

Planeringen kan också handla om elevernas delaktighet i bedömningsarbetet genom *självvärdering* eller *kamratåterkoppling*.<sup>12</sup> Att introducera elever i självvärdering skickar ett budskap om lärarens tilltro till elevens förmåga. Klassrumssamtal kan genomföras med fokus på att urskilja skillnader i kvalitet mellan exempelvis olika lösningar på en uppgift. Det kan även göras i tidig ålder om det sker på en konkret nivå.<sup>13</sup> Att förstå skillnader i kvalitet kan stärka eleven i att våga ta sig an nya utmaningar och att anstränga sig mer.<sup>14</sup>

Även kamratåterkoppling är en formativ strategi som elever kan behöva öva upp. Kamratåterkoppling kan fungera väl för att ge elever möjlighet att få mer återkoppling i omedelbar anslutning till arbetet, men också för att en återkoppling från en kamrat kan få en annan karaktär än den som läraren ger. Det finns också vetenskapligt stöd för att givandet av återkoppling utvecklar elevers känsla för kvalitet.<sup>15</sup> Dock är det viktigt att elever får tydliga riktlinjer för kamratåterkoppling, exempelvis i form av checklistor, konkreta exempel eller matriser som eleverna med fördel kan vara med och utforma. Eleverna behöver i dessa fall ges förutsättningar att förstå både hur de kan ge en återkoppling som fungerar framåtsyftande och vilka aspekter de ska fokusera på när de ger återkoppling till en kamrat. Det kan alltså behövas riktlinjer som utformas *tillsammans* med eleverna när de skolas in i att ge kamratåterkoppling. I arbetet med riktlinjerna för

8. Hattie & Gan, 2011; Brookhart, 2017.

9. Gamlem & Smith, 2011; Havnes, 2012.

10. Brookhart, 2017.

11. McMillan, 2018.

12. Skolverket, 2018.

13. Brookhart, 2017.

14. Lauvås & Jönsson, 2018.

15. Brookhart, 2017.

återkoppling kan målen med undervisningen och skillnader i kvalitet bli tydligare för eleven.

Det finns exempel från svensk forskning där eleverna haft svårt att förstå meningen med kamratåterkoppling,<sup>16</sup> men också exempel där eleverna upplevt kamratåterkoppling som givande.<sup>17</sup> Det tycks vara viktigt att eleverna förstår syftet med kamratåterkopplingen och delar uppfattningen att ett engagemang i bedömningsarbetet är värdefullt.<sup>18</sup>

En viktig faktor för att kunna använda sig av kamratbedömning är att det råder ett tryggt klassrumsklimat. Ett formativt klassrumsklimat beskrivs ibland som en miljö där ”fel är rätt”.<sup>19</sup> Med det menas att misstag och missuppfattningar är en del av lärandeprocessen och att ansträngning leder till lärande. Det kan här vara av betydelse att förmedla att lärare kan göra ett bättre jobb om de vet exakt vad det är eleverna inte förstår eller tycker är svårt. Både elever och lärare behöver dessutom rikta fokus mot *lärandet* snarare än mot *resultatet*, vilket innebär att eleverna aldrig ska behöva tveka när det gäller att visa okunskap för sin lärare.<sup>20</sup>

### Återkopplingskontrakt

Ytterligare ett exempel på hur eleverna kan engageras är att upprätta ett återkopplingskontrakt tillsammans med eleverna. I ett sådant kan det exempelvis framgå att återkoppling ska användas, att eleverna ska ta emot återkopplingen kritiskt och använda den självständigt samt att det är viktigt

att försöka att använda även kritisk återkoppling konstruktivt – vilket inte alltid är så lätt. Var därför beredd på att det kan ta tid att skola in eleverna till att bli goda återkopplingsmottagare.<sup>21</sup>

### Tala om återkoppling

Forskning visar att lärare och elever behöver utveckla ett gemensamt språk om återkoppling.<sup>22</sup> Ett sätt att arbeta med det kan vara att tala om återkoppling med eleverna, exempelvis om hur du själv använder den återkoppling som du får från dem, eller om din egen självvärdering av en instruktion eller övning i klassen. Ett annat sätt att lyfta återkoppling kan vara att redan innan ni inleder arbetet berätta om när och hur du kommer att ge eleverna återkoppling och förklara *varför* det är viktigt. I efterhand kan samtalen handla om hur eleverna uppfattade återkopplingen, hur de använde den och vilka känslor den väckte. Samtal av detta slag visar eleverna att läraren anser att återkoppling är viktig och värdefull.

### Återkopplingens innehåll och form

#### Utvecklad, tydlig och lagom omfattande

När det gäller återkopplingens innehåll kan en riktlinje handla om att återkopplingen ska vara handlingsinriktad och rikta fokus på något som eleven kan göra något åt.<sup>23</sup> Ett exempel på en tydlig och handlingsinriktad återkoppling kan vara att eleven uppmanas att utveckla sina resonemang genom att använda fraser som ”detta kan leda till...”

16. Wyszynska Johansson & Henning Loeb, 2015.

17. Berggren, 2013.

18. Lauvås & Jönsson, 2019.

19. William & Leahy, 2015; McMillan, 2018.

20. McMillan, 2018.

21. Lauvås & Jönsson, 2019.

22. Havnes et al, 2012; Jónsson et al. 2018.

23. McMillan, 2018.

eller ”detta beror på...”. Viktigt är också att återkopplingen är *beskrivande* snarare än *värderande* och att den är inriktad mot lärandemålen.<sup>24</sup>

Ytterligare en aspekt är själva omfattningen av återkopplingen. Här är det viktigt att läraren inte gör jobbet åt eleven genom att styra alltför detaljerat, utan snarare visar en riktning i det arbete eleven själv behöver göra.<sup>25</sup> Det är också värdefullt om återkopplingen riktas mot elevens lärprocess så att den kan ha bäring på fler uppgifter än just den uppgift den ges på.<sup>26</sup> Det kan exempelvis handla om strategier som eleven har nytta av i framtida uppgifter som struktur för olika typer av text, former för rapportskrivning eller tankebegrepp som orsak och konsekvens.

Eftersom det är viktigt att eleven agerar på återkopplingen så är det också värdefullt med återkoppling som stödjer elevens självreglerande förmåga. Det kan handla om att stärka eleven ifråga om att våga göra egna val eller att våga tro på sin lösning av uppgiften.<sup>27</sup> Här blir det tydligt att innehållet i återkopplingen inte alltid kan skiljas från formen. I en återkoppling som bidrar till att eleven tror på sig själv är både *ordval* och *ton* betydelsefullt. Hur återkopplingen ges kan således vara lika viktigt som vad den innehåller. Det är även viktigt att förmedla att eleven är aktör och inte en passiv mottagare.<sup>28</sup>

## Med lärandet i fokus

En typ av återkoppling som däremot inte visat sig stärka lärandet är sådan återkoppling som uppfattas som riktad mot eleven som person. Det kan exempelvis handla om allmänt berömande ordalag som inte tydligt riktas mot det arbete som eleven gjort. Däremot är det viktigt att vara generös med beröm som handlar

---

24. Shute, 2007.

25. Wiliam, 2015.

26. Hattie & Timperley, 2007.

27. Hattie & Timperley, 2007.

28. Brookhart, 2017; Lee, 2008; Havnes et al., 2012.







om de framsteg som nås genom övning, ansträngning och goda försök.<sup>29</sup>

Det har också visat sig att elever uppfattar betygsomdömen som bedömningar av eleven som person.<sup>30</sup> En praktik som förekommer inom de delar av skolan där betyg ges är att enskilda uppgifter ges ett betygsomdöme.<sup>31</sup> Som återkoppling betraktat ger ett betygsomdöme alltför lite information om styrkor och svagheter kopplade till elevens lärande. Det skapar också ett tänkesätt som riktar fokus mot resultat snarare än lärande.<sup>32</sup>

I Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning beskrivs återkoppling på enskilda prov eller uppgifter som ”mindre ändamålsenligt” även i relation till betygssättningen.<sup>33</sup> Ett råd som kan ges är att skilja på tillfällen när elever får formativ återkoppling och när de får ett summativt omdöme och att läraren är tydlig mot eleverna om detta.<sup>34</sup> Ett exempel på detta kan vara att först ge tillbaka en uppgift där de får återkoppling som de får tillfälle att bearbeta och därefter ge ett omdöme där kunskapskravens nivåer används om det är lämpligt.

### **Individuell, i grupp och i dialog**

Återkoppling kan ges i olika sammanhang. Det är givetvis värdefullt med en individuell återkoppling till varje elev, för då kan läraren anpassa återkopplingen till det som just den eleven behöver, exempelvis en mer stöttande återkoppling som ges steg-för-steg till en elev som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd, alternativt en mer utmanande återkoppling till en elev som behöver sporras. Individuell återkoppling är dock tidskrävande för läraren. Det kan därför vara ändamålsenligt att i stället ge återkoppling till en grupp elever – kanske hela klassen, kanske mindre grupperingar. Återkoppling kan också

---

29. Dweck, 2017. Se även Appelgren, 2018.

30. Hattie & Timperley, 2007.

31. Odenstad, 2010; Grönlund, 2019; Skolverket, 2018.

32. Dweck, 2017.

33. Skolverket, 2018, s. 18.

34. Lauvås & Jönsson, 2018.



vara förberedda exempel som eleven kan arbeta med på egen hand. När återkoppling ges i skriftlig form kan det dock vara bättre att ge en genomtänkt och genomarbetad återkoppling mer sällan än en slentrianmässig återkoppling på varje uppgift som eleven lämnar in.<sup>35</sup>

På senare tid har vikten av dialog i återkopplingen poängterats.<sup>36</sup> Exempelvis lyfter Skolforskningsinstitutets översikt om skrivande fram vikten av relationen mellan lärare och elev och den personliga tonen i återkopplingen. Dialogen har betydelse för att nå en gemensam förståelse och en samsyn om exempelvis förändringsförslag i en text, det kan handla om förhandling och kompromisser där både eleven och läraren lär.<sup>37</sup> Ett dilemma som lyfts fram i ämnen där skrivande sker är att hitta en balans mellan att stärka elevens lust till skrivande och att framföra utvecklande kritik.<sup>38</sup>

## Ålder, prestationsnivå och ämnets karaktär

### Mer konkret för yngre åldrar

Hur gamla eleverna är, vilken prestationsnivå de ligger på och vilket ämne det gäller är andra faktorer som i vissa avseenden skapar skilda villkor för återkoppling. När det gäller återkoppling till yngre elever är det viktigt att den ges tidsmässigt nära elevens prestation. För elever som ännu inte är goda läsare behöver återkopplingen ske muntligt,

gärna under det kontinuerliga klassrumsarbetet i nära anslutning till elevens arbete med uppgiften. För yngre elever kan återkopplingen gärna vara i form av en stöttning steg-för-steg där målet är att minska stöttningsgraden allt eftersom eleven klarar sig själv. Återkopplingen är vanligtvis inbäddad i undervisningen och den kan både ske ”i farten” och vara planerad.<sup>39</sup>

Det kan vara svårare med kamratbedömning i tidigare år, då fokus kan behöva ligga på att utveckla elevernas förmåga att se skillnader mellan lösningar av olika kvalitet. Att skapa regler för och öva på kamratbedömning kan ändå vara en del av att skapa en formativ klassrumskultur. Ett råd kan vara att börja öva med anonyma texter och att arbeta med rollspel om de regler som utformas. I synnerhet yngre elever har väldigt svårt att dra nytta av en återkoppling som är tänkt att påverka eleven nästa gång eleven gör en liknande uppgift, så de behöver därmed få möjlighet att använda återkopplingen i närtid på en pågående uppgift.<sup>40</sup>

### Skillnad mellan elever

Återkoppling som kan användas i en pågående uppgift kan även vara att föredra för många äldre elever – inte minst elever i behov av stöd för sitt lärande. För dessa elever är återkoppling från lärare och kamrater extra känslig.<sup>41</sup> För elever som befinner sig långt ifrån att klara ett lärandemål kan läraren gärna göra en formativ återkoppling i relation till elevens tidigare prestationer i stället för i relation till kunskapskraven. Här är det också viktigt att

35. Jfr Skolverket, 2018.

36. Hattie & Gan, 2011; Gamlem & Smith, 2011; Skolforskningsinstitutet, 2018; Brookhart, 2017; Öhman, 2017.

37. Brookhart, 2017; Skolforskningsinstitutet, 2018; Gyllander Torkildsson & Eriksson, 2016.

38. Skolforskningsinstitutet, 2018

39. McMillan, 2018.

40. Brookhart, 2017.

41. Lindberg & Strandberg, 2019.



betona vikten av elevens ansträngning och att visa *hur* förbättring skett.<sup>42</sup> Vid de reglerade summativa bedömningarna i form av betygssättning och utvecklingssamtal måste jämförelsen givetvis alltid ske i relation till kunskapskraven.

Elever i behov av extra utmaningar behöver både sporras och inspireras. Detta får betydelse redan när uppgifter konstrueras, eftersom elever behöver utmanande uppgifter för att kunna uppskatta och använda återkopplingen.<sup>43</sup> Återkoppling kan exempelvis ges i form av frågor eller genom att visa engagemang för att inspirera, men också genom att som lärare förmedla höga förväntningar. Många elever i behov av extra utmaningar kan använda all

information formativt och för dessa elever kan det även fungera väl med fördröjd återkoppling.<sup>44</sup> En viktig aspekt som berör alla elever är dock att förmedla att eleven gjort ett gott arbete och kan vara nöjd med sin insats.

### **Skillnader mellan ämnen**

I återkopplingsforskningen kan man urskilja vissa skillnader mellan ämnen som påverkar återkopplingen. Internationell forskning visar att matematik och naturvetenskap präglas av en tydligare progression, vilket gör det lättare att använda en återkoppling som ges steg-för-steg där lärarens stöttning succesivt kan minskas vartefter elevens förståelse

---

42. McMillan, 2018.

43. Wiggins, 1998.

---

44. Brookhart, 2001.

ökar.<sup>45</sup> Här finns ofta ett tydligt ”gap” som återkopplingen kan stänga. I samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen är det vanligt att lärandemålen för ett kunskapsområde är bredare, de har liknats vid en ”horisont att sträva emot” snarare än ett specifikt mål. Detta innebär ofta mer öppna uppgifter där eleven kan välja olika vägar, vilket ger återkopplingen en mer utforskande och också en mer personlig karaktär.<sup>46</sup> Intresset för skillnader mellan ämnen har inneburit att forskningen om återkoppling under senare år även fått en ämnesdidaktisk prägel.<sup>47</sup>

## Återkoppling i en digital skola

Det är troligt att det mesta forskningen idag vet om återkoppling gäller, oavsett om den förmedlas digitalt eller inte. Dock har digitaliseringen bidragit till en del nya praktiker. Ett exempel är självriktande programvaror där elever kan vara aktiva i formulering av frågor och uppgifter som klassen sedan kan arbeta med. Läraren kan därmed samla på sig vanliga felsvar som kan användas både i planering av undervisning och i återkoppling.<sup>48</sup> Ett annat exempel är programvaror i ämnet där programmet i sig ger återkoppling. Här finns exempel på både enkla frågeprogram där återkopplingen består av rättning, men också avancerade programvaror där ämnesdidaktiska kunskaper byggts in och bildat grund för en mer utvecklad återkoppling som anpassas till den enskilda elevens lösning av uppgiften.<sup>49</sup>

Andra möjligheter är återkoppling på text under själva arbetsprocessen, där läraren kan kommentera direkt i elevens text eller i en återkopplingsdialog när elever gör sin APL (arbetsplatsförlagt lärande).<sup>50</sup> Det är tydligt i forskningen att det finns en potential i den digitala skolan för en utveckling av formativ

45. McMillan, 2018.

46. Marshall, 2007; Hu & Cho, 2016; Skolforskningsinstitutet, 2018; se även Black & William, 2012.

47. I Lindberg et al., 2019, ges exempel på svensk forskning om återkoppling i flera ämnen.

48. Lauvås & Jönsson, 2019.

49. Hirsch & Lindberg, 2015.

50. Berg Christoffersson, 2015.







återkoppling, samtidigt som många digitala praktiker som utvecklats ännu inte har beforskats.<sup>51</sup>

### **Sammanblandning av återkoppling och dokumentation**

I de lärplattformar som de flesta skolor använder som ett nav i den digitala undervisningen har kunnat konstateras en sammanblandning mellan återkoppling och dokumentation av betygsunderlaget. Detta genom att matriser med uppdelade kunskapskrav används för att ge återkoppling på enskilda elevuppgifter. Det medför att återkopplingen får en summativ karaktär.<sup>52</sup> Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning problematiserar användningen av dessa detaljerade bedömningsmatriser eftersom de begränsar möjligheterna för återkoppling.<sup>53</sup> Här kan det vara viktigt att fundera över hur och när den formativa återkopplingen ska ges ifall skolan har en rutin för dokumentation i denna typ av matris.

En studie av lärplattformar i en svensk kommun visar att lärare ofta upplever att de saknat inflytande över införandet av lärplattformar. Lärarna upplever också att det innebär svårigheter när samma plattform ska användas i hela skolsystemet – från förskola till gymnasieskolan. I den studerade kommunen fanns det små möjligheter att anpassa användningen av lärplattformen till användarnas olika kunskaper.<sup>54</sup>

### **Formell ton i återkoppling på produkt**

En annan aspekt är att tonen i återkopplingen kan bli mer formell när den ges digitalt.<sup>55</sup> Det kan exempelvis handla om att ett mer standardiserat språk används när det är hämtat ur styrdokumentet. Detta språkbruk kan vara mycket svårt för eleverna att förstå och det är viktigt att lärare hjälper eleverna att förstå läroplansspråket.<sup>56</sup> Det kan också finnas risk för att kommunikationen i

51. Hirsh & Lindberg, 2015; Islam & Grönlund, 2016.

52. Grönlund, 2019.

53. Skolverket, 2018.

54. Stödberg & Håkansson Lindqvist, 2017.

55. Anneberg, 2016; Grönlund, 2019.

56. Gyllander Torkildsson & Eriksson, 2016.

lärplattformen blir enkelriktad, från lärare till elev. För att nå fram med återkopplingen blir det i dessa fall viktigt att även kommunicera återkopplingen på annat sätt i dialog med eleven. Forskare har även pekat på att det finns inbyggda antaganden om kunskap och lärande i lärplattformar, exempelvis ett fokus på resultat snarare än process, vilket i sin tur kan få konsekvenser för återkopplingspraktiken.<sup>57</sup>

## Sammanfattning

Hur bra återkopplingen än är så är det bortkastad tid för läraren om eleven sedan inte använder den konstruktivt. Därför är kanske det viktigaste rådet att rikta uppmärksamheten mot hur eleven tar emot och använder den återkoppling hen får. En annan viktig aspekt som inte bör glömmas bort är vikten av att inspirera och stärka eleven när möjlighet ges. När elever känner att de kan, vill och vågar finns goda förutsättningar för lärande.

## Referenser

- Appelgren, Alva (2018). *Motiverad: Feedback, mindset och viljan att utvecklas*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Berg Christoffersson, Gunilla (2015). *Digital dialog som redskap för utveckling av yrkeskunnande – en studie vid APL på gymnasieskolans vård- och omsorgsprogram*. Lic.avh. Stockholms universitet.
- Berggren, Jessica (2013). *Learning from giving feedback: Insights from EFL writing classrooms in a Swedish lower secondary school*. Stockholm: Stockholms universitet.

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 77–4.
- Black, P. & Wiliam, D. (2012). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 81–100). London: Sage Publications.
- Blåsjö, M., Hållsten, S., Karlström, P., Knutsson, O. & Cerratto Pargman, T. (2014). Att skriva för att lära i digitala miljöer. I Vetenskapsrådet, *Resultatdialog 2014* (s. 109–119). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Brookhart, S.M. (2001). Successful students' formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8(2), 153–170.
- Brookhart, S. (2017). *How to get effective feedback to your students*. Alexandria: ACDC.
- Dweck, C.S. (2015). *Mindset: du blir vad du tänker*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur
- Gamlem, S. & Smith, K. (2011). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169.
- Grönlund, A. (2019). *Återkoppling i analoga och digitala klassrum: spänningsfyllda verksamheter i samhällskunskapsundervisning*. Linköping: Linköpings universitet
- Grönlund, A. (2019). Analog och digital återkoppling i samhällskunskapsundervisningen – möjligheter och utmaningar. Ingår i Lindberg et al. (red.), *Formativ bedömning: utmaningar för undervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gyllander Torkildsson & Eriksson (2016). If they'd written more..." – On students' perceptions of assessment and assessment practices. *Educational Inquiry*, 7(2), 137-157.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249–271). New York: Routledge.

57. Misfeldt et al, 2017; Blåsjö et al. 2014.

- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21–27. Lauvås, P. & Jönsson, A. (2019). *Ren formativ bedömning: en ny bedömningspraktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet: En översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hu, G. & Choo, L. (2016). The impact of disciplinary background and teaching experience on the use of evaluative language in teacher feedback. *Teachers and Teaching*, 22(3), 329–349.
- Islam, M.S. & Grönlund, Å. (2016). An international literature review of 1:1 computing in schools. *Journal of Educational Change*, 17(2), 191–222.
- Jónsson, I., Smith, K. & Geirsdóttir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment: Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 52–58.
- Lauvås, P. & Jönsson, A. (2019). *Ren formativ bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Lee, I. (2008). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13–22.
- Lindberg, V., Eriksson, I. & Petersson, A. (2019). *Formativ bedömning: utmaningar för undervisningen*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lindberg, V. & Strandberg (2019). Feedback som stöd och hinder för lärande i mångkulturella klassrum. I V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson, *Formativ bedömning: utmaningar för undervisningen*. Stockholm: Natur & kultur.
- McMillan, J.H. (2018). *Classroom assessment: Principles and practice that enhance student learning and motivation* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Marshall, B. (2007). Formative classroom assessment in English, the humanities, and social sciences. In J.H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 136–151). New York & London: Teacher College Press.
- Misfeldt, M., Tamborg, A., Qvortrup, A., Kølsen Petersen, C., Svensson Ørsted K., Brink Allsopp, B. & Dirckinck-Holmfeld, L. (2018). Implementering af læringsplatforme: Brug, værdier og samarbejde. *Læring & Medier*, 10(18).
- Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: En analys av gymnasielärares skriftliga prov* (Licentiatuppsats). Karlstad: Karlstads universitet.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Skolforskningsinstitutet (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket (2018). *Betyg och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.
- Stödberg, U. & Håkansson Lindqvist, M. (2017). A municipal implementation of a new learning management system in K-12 schools: The teacher perspective. *International Conference for Information Communication Technologies in Education, ICICTE Proceedings juli 2017*, 33–42.
- William, D. & Leahy, S. (2015). *Handbok I formative bedömning: strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur och kultur.
- Wiggins, G.P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wyszynska Johansson, Martina & Ingrid Henning Loeb (2015). Yrkeselevens erfarenheter om bedömning och återkoppling – kritiska röster från barn- och fritidsprogrammet. *Forskning om undervisning och lärande* 14, s. 6–23.
- Öhman, A. (2017). *Återkoppling i interaktion: En studie av klassrums-baserad bedömning i frisörutbildningen*. (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstads universitet.

# 3

## Bedömning i yngre skolåldrar

HANNA PALMÉR, LINNÉUNIVERSITETET

Samtidigt som formella bedömningar av elevers kunskaper generellt har blivit vanligare har även bedömning av yngre elevers kunskaper ökat. Detta kapitel fokuserar såväl på formell som informell bedömning i förhållande till de yngsta eleverna i skolsystemet, det vill säga förskoleklass till årskurs 3. Vilken roll har bedömning i undervisningen i dessa tidiga skolår, och vilken plats och betydelse kan framför allt informell bedömning ha som en del av undervisningen?

### Bedömning – en del av att undervisa

Formell bedömning av yngre elevers kunskaper har blivit vanligare (OECD, 2019). Syftet med såväl formell som informell bedömning av yngre elevers kunskaper är främst att stödja elevernas lärande, där läraren behöver identifiera elevernas styrkor och utvecklingsbehov i syfte att avgöra om eleverna och undervisningen är på rätt väg. Bedömningarna har därmed i första hand ett formativt syfte.

Med fördel ses bedömning i yngre skolåldrar inte som något lärare gör antingen före eller efter att de undervisar, utan snarare som en ständigt pågående del av undervisningen. Detta kan beskrivas som små mikrobedömningar som läraren gör i stunden. När lärare bestämmer vilka barn som ska bilda par när elever ska samarbeta gör läraren en bedömning av vilka parkonstellationer som ger eleverna de bästa förutsättningar i förhållande till den planerade aktiviteten. När en elev ber om hjälp med en uppgift gör läraren en bedömning av vad eleven tycks ha förstått, vad eleven ännu inte har förstått och utifrån detta planerar läraren



sitt stöd till eleven. När elever muntligt redogör för hur de löst en uppgift gör läraren en mikrobedömning av vilka kunskaper eleverna ger uttryck för och därmed också en bedömning av vilken aktivitet eller uppgift som eleverna lämpligen bör möta vid nästa tillfälle. Listan på situationer där lärare observerar elevers kunskapsutveckling och gör informella mikrobedömningar som en del av undervisningen kan utifrån detta synsätt göras mycket lång. Det gemensamma i bedömnings-situationerna i yngre skolår är syftet att planera en undervisning som möter och möjliggör kunskapsutveckling för alla elever i riktning mot kunskapskraven årskurs 3. För att en sådan informell

bedömning och observation av kunskap ska genom-syra undervisningen behöver läraren planera vad, när och hur bedömning ska göras.

Samtidigt som bedömning är en del av att under-visa kan den informella bedömning som görs vara olika strukturerad och systematisk. Viss bedömning gör läraren, som tidigare beskrivits, i form av mikrobedömningar i pågående undervisning medan annan bedömning görs inför eller som avslut på en aktivitet eller ett arbetsområde. Oavsett om bedömningen gäller en viss elev i en specifik under-visningssituation eller om bedömningen gäller en hel klass inför ett nytt arbetsområde är syftet att identifiera elevernas styrkor och utvecklingsbehov

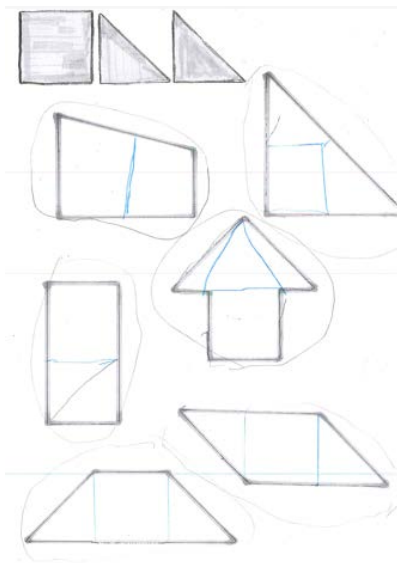
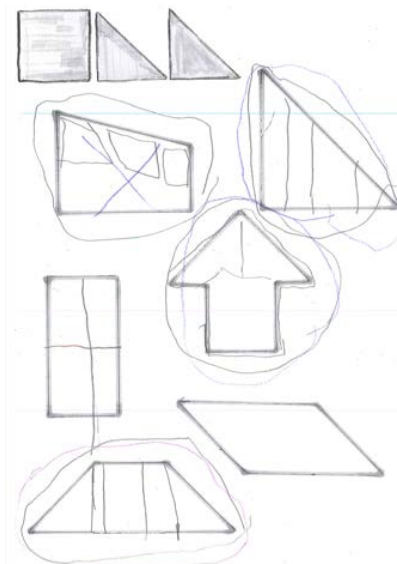


## EXEMPEL 1

► Idag arbetar eleverna med en problemlösningsuppgift. Eleverna ska först enskilt på ett papper ringa in vilka av figurerna de tror att de kommer kunna bygga med hjälp av två rätvinkliga trianglar och en kvadrat som också finns avbildade på pappret.

När eleverna arbetar enskilt observerar läraren vilka figurer de ringar in. Utifrån det läraren ser planerar hen vilka elever som ska arbeta tillsammans i uppgiftens andra del, där eleverna parvis ska försöka bygga figurerna. För att möjliggöra utvecklande samarbeten parar läraren ihop elever som använder olika strategier och som inte ringar in exakt samma figurer.

När alla eleverna parvis har byggt alla figurer de kan samlar läraren in dem. Gemensamt tittar de på en figur i taget. Gick den att bygga? Kunde en och samma figur byggas på olika sätt? Eleverna får visa hur de gjort och läraren hjälper dem att se likheter och skillnader mellan olika lösningar.



för att kunna planera en undervisning som främjar elevernas kunskapsutveckling. För att planera en sådan undervisning behöver läraren ha goda kunskaper om elevernas kunskapsutveckling på såväl individuell nivå som på gruppnivå, så att den undervisning som planeras möter och möjliggör kunskapsutveckling för alla elever.

Läraren i exemplet parar ihop eleverna utifrån den bedömning hen gör i den pågående situationen. Lärarens observation av elevernas kunskaper i det enskilda arbetet ger underlag för planering av den pågående undervisningen. Utifrån sådana mikrobedömningar under pågående undervisning samlar läraren ständigt in information om elevers kunskaper och utveckling, analyserar och värderar informationen, fattar beslut och agerar. Även vid andra tillfällen, till exempel inför genomförandet av kartläggningmaterialet i förskoleklass eller en muntlig uppgift i nationella provet i årskurs 3, gör lärare liknande ställningstaganden för vilka elever som bör bilda par eller grupp för att eleverna ska ges de bästa förutsättningar att visa sina kunskaper. Sådana ställningstaganden inkluderar sociala aspekter gällande elevernas trygghet att uttrycka sig i par och grupp.

Gemensamt mellan exemplet med de geometriska figurerna, kartläggningmaterialet och de nationella proven är att bedömningen utgör en del av lärarens undervisning. Informell bedömning kan vara direkt integrerad i undervisning, alternativt utgöra en del av planeringen inför eller uppföljningen efter undervisning. Gemensamt för bedömningssituationerna är att de är bedömning *av* lärande för lärande i syfte att främja elevernas kunskapsutveckling.

När läraren samlar klassen i slutet av aktiviteten skiftar bedömningen fokus från planering av den aktuella undervisningssituationen till bedömning av elevernas kunskapsutveckling i syfte att planera kommande undervisning. Utifrån elevernas dokumentationer och muntliga redogörelser kan läraren observera vilken kunskap eleverna bedöms ha utvecklat genom aktiviteten, men elevernas redogörelser är samtidigt ett tillfälle för lärande och därmed en planerad del av undervisningen.

Att eleverna ges möjlighet att visa upp och redogöra för sina strategier och att urskilja likheter och skillnader mellan olika sätt att lösa uppgiften ger dem en möjlighet till ytterligare lärande, men det bygger också en grund för att utveckla kunskaper som de sedan kan använda i kamratrespons. Vad kan eleverna uppmärksamma i en lösning och hur kan olika lösningar vara olika framgångsrika? Att tillsammans hitta likheter och skillnader mellan olika lösningar är en början på att identifiera mer och mindre framgångsrika lösningar. Att utvärdera lösningar handlar inte om att värdera dem som ”bra” eller ”dåliga”, utan om att elever ska upptäcka hur uppgifter kan lösas på olika sätt där vissa strategier kan vara mer effektiva i en situation och andra strategier mer effektiva i en annan situation. Även om många olika strategier kan leda fram till en lösning på en uppgift kan vissa strategier vara mer framgångsrika och de strategier som eleverna använder kan återspegla kvalitativa skillnader i deras kunskapsutveckling.

Ett exempel på hur lärare tillsammans med eleverna tillsammans kan identifiera olika lösningar och kvalitativa skillnader i formativt syfte är att dela upp kamratrespons i flera steg med fokus på process snarare än på slutlig produkt.

Även om fokus i kamratbedömning är på process så är målet med uppgiften viktigt eftersom den kamratrespons som ges annars riskerar att inte vara i linje med målet med uppgiften. Om målet är att eleverna ska skriva en faktatext kan processen till exempel delas in i disposition, inledning, huvudtext och avslutning. För varje steg i kamratresponsen hjälper läraren eleverna genom att synliggöra möjliga aspekter att fokusera vid kamratbedömningen, till exempel om inledningen väcker intresse och om syftet med texten presenteras i inledningen.

Om målet i stället är att framställa en bild till faktatexten kan motsvarande process till exempel delas in i form, färg och mönster där läraren, likt tidigare exempel, stödjer eleverna med möjliga aspekter att fokusera vid de olika stegen i kamratbedömningen. Beroende på hur erfarna eleverna är av såväl uppgiften som kamratbedömning kan det innehåll som fokuseras vara mer eller mindre detaljerat. Oavsett uppgift och detaljnivå behöver målet vara tydlig, samtidigt som fokus är på processen snarare än slutprodukten. Med ett processfokus kan eleverna både få återkoppling på styrkor och på framsteg som gjorts sedan föregående kamratrespons samt få återkoppling som leder processen framåt.

## Varför, vad, hur?

Som tidigare nämnts är syftet med bedömning av yngre barns kunskaper främst att stödja elevernas kunskapsutveckling, där läraren behöver identifiera elevernas styrkor och utvecklingsbehov i syfte att kunna avgöra om eleverna och undervisningen är på rätt väg. Varje bedömning är ögonblicksbild av en elevs eller en grupp elevs kunskaper där frågorna varför, vad och hur är vägledande för läraren, oavsett om den bedömning som görs är en mikrobedömning integrerad i själva undervisningen, en del av planeringen inför undervisningen eller en bedömning som uppföljning av undervisningen.

*Varför* ska en bedömning göras av en elevs eller elevgrupps kunskaper? Är syftet – som i exemplet med elever som ska lägga geometriska figurer att samla in underlag – för att göra en







parindelning som möjliggör bästa möjliga kunskapsutveckling för alla elever? Eller är syftet kanske att observera elevernas kunskaper inom ett visst område för att planera ett kommande undervisningsområde? Bedömningen kan vidare vara utgångspunkt för direkt återkoppling, för nästa dags undervisning, för ett helt arbetsområde eller för den överlämning som ska göras till nästa årskurs.

Svaret på frågan ”varför?” är vägledande för *vad* som ska bedömas och *hur* själva bedömningen ska genomföras. För att alla elever ska ges möjlighet att visa sin kunskap behöver läraren använda varierade bedömningsformer: till exempel muntligt, skriftligt, med bilder och observationer samt i flera olika situationer. Såväl bedömning som undervisning kan utformas i grupp där eleverna ges möjlighet till samarbete och kommunikation. Det är dock inte samarbetet som bedömningen gällande kunskapsuppdraget handlar om. I genomförandet av aktiviteten med de geometriska figurerna kan exempelvis läraren – utöver innehållsliga aspekter – se hur eleverna samarbetar och kommunicerar. Om syftet är att bedöma elevernas förståelse för rumsliga perspektiv är det dock centralt att själva innehållet kommer i förgrund i bedömningen och inte hur en enskild elev kommunicerar eller samarbetar. Det är också därför gruppnivån är central i många bedömningssituationer, då gruppen på många sätt påverkar vilka kunskaper eleverna ges möjlighet att utveckla och visa.

Oavsett svaren på frågorna varför, vad och hur är det viktigt att göra det som är väsentligt för elevernas fortsatta lärande och därmed för den fortsatta undervisning och inte fokusera det som är enkelt att bedöma (Pettersson, 2014). Lärarens bedömningar visar eleverna vad som är viktigt att kunna. På samma sätt visar det innehåll som väljs ut för nationell bedömning både elever och lärare vad som är viktigt att kunna (Lundahl, 2017). Studier visar tydligt att det innehåll som väljs ut för nationell bedömning styr både vilket innehåll lärare väljer ut och hur det innehållet sedan behandlas i undervisningen (Lundahl, 2017; Volante, 2004).

Om en lärare till exempel vill att eleverna ska utveckla sin förmåga att föra resonemang och tänka kritiskt behöver det synas



i de bedömningar som läraren gör i såväl formativt som summativt syfte. Det finns här risk att nationella bedömningar medför att läraren förbereder sina elever inför dessa bedömningar och att undervisningen styrs mot uppgifter och aktiviteter som till stor del liknar uppgifterna i bedömningen. Ett sådant undervisningsförfarande benämns som *teaching to the test* och innebär i praktiken att bra resultat i bedömningar inte nödvändigtvis betyder att eleverna har goda kunskaper i allt enligt läroplanens mål. Höga resultat på bedömning kan alltså i dessa fall i stället betyda att undervisningen endast fokuserat det innehåll som läraren vet ska bedömas (Volante, 2004).

## Planera för bedömning

Samtidigt som bedömning är en del av att planera undervisning behöver lärare planera för bedömning: *vad* som ska bedömas, *när* bedömningen ska ske och *hur* bedömningen ska genomföras. När lärare planerar och genomför såväl undervisning som bedömning bör man speciellt fokusera på de delar av undervisningens innehåll som elever kan uppleva som svåra. Inför ett arbetsområde om mönster kan läraren till exempel observera om eleverna urskiljer mönsterenheter samt vilka mönsterenheter den kan urskilja. Eftersom vissa mönsterenheter är enklare för elever att urskilja medan andra är svårare kan undervisningen utifrån sådana observationer riktas och sekvenseras för att alla eleverna ska ges möjlighet att utveckla sina kunskaper om mönsterenheter. Observationer inför och under undervisningen gör det även möjligt för läraren att urskilja kvalitet i elevers kunskaper och inte enbart om eleverna ger uttryck för att kunna eller inte kunna.

En granskning från Skolinspektionen visar dock att lärare i tidiga årskurser sällan planerar för bedömning i samband med att de planerar sin undervisning, utan att den bedömning som lärare planerar för främst är sådan bedömning som sker i slutet av ett arbetsområde eller temaarbete. Den återkoppling som lärare i tidiga årskurser ger till elever handlar främst om vad eleverna ska arbeta med och mer sällan vilka kunskaper arbetet syftar till att eleverna ska utveckla. Vidare är den återkoppling som ges sällan planerad, utan snarare spontan och ofta ospecificerad, vilket i sig sällan har positiv inverkan på lärande. Mer sällan planeras för bedömning som en integrerad del av undervisningen, där eleverna får framåtsyftande återkoppling utifrån den bedömning som görs av en specifik arbetsinsats (Skolinspektionen, 2012). Att uppmuntra och berömma elever är givetvis inte fel, utan kan snarare ha god inverkan på elevers motivation vilket i sin tur kan påverka lärandet positivt. För att ha positiv inverkan på motivation och lärande bör återkopplingen dock vara specifik, där eleven kan koppla uppmuntran och beröm till en pågående eller avslutad arbetsinsats (Appelgren, 2015).

Under pågående undervisning kan det vara svårt att skapa en helhetsbild av elevers kunskaper eftersom de kunskaper som eleverna visar i varje bedömningssituation är kopplade till den specifika situationen. Därför behöver elever ges möjlighet att visa sina kunskaper på flera olika sätt i flera olika sammanhang där viss del av bedömningen även görs systematiskt. Men – oavsett om en bedömning är summativ, formativ, formell eller informell – är den en ögonblicksbild av en elevs kunskap och ingen ”sanning” om en elevs kunskap. Detta gäller

oavsett om bedömningen görs integrerat i en pågående undervisningssituation eller genom ett nationellt kartläggnings- eller bedömningsmaterial. Det är därför alltid viktigt att ta reda på elevers kunskaper på flera olika sätt och i flera olika situationer – inte exempelvis enbart genom de nationella kartläggnings- och bedömningsmaterialen.

I läroplanen för grundskolan står det att en undervisning som främjar elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling ska utgå från elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Skolverket, 2011). Dessa skrivningar framhåller bedömning i syfte att utveckla undervisning, det vill säga att bedömningens syfte är främst formativt. Här kan dock finnas risk för att bedömningen av elevers kunskaper på individnivå tar överhand och att bedömning utifrån aspekten att utveckla undervisningen på grupp- och organisationsnivå hamnar i skymundan. Planering och genomförande av undervisning ska givetvis utgå ifrån elevernas kunskaper inom det aktuella området (individnivå), men det är även viktigt att planera för hur dessa kunskaper kan komma till uttryck och utvecklas i den specifika elevgruppen (gruppnivå).

En orsak till att det är viktigt att inte enbart fokusera brister och åtgärder på individnivå är att man i studier kunnat se tecken på att detta kan påverka elevers självbild och självförtroende negativt. Detta i sin tur kan påverka elevernas lärande negativt om de börjar se svårigheterna som en personlig egenskap (Räty, Kasanen, Kiiskinen, Nykky, Atjonen, 2007).

Vidare visar internationella studier att nationella prov kan medföra exkludering av elevgrupper och motverka likvärdighet (se Bagger, 2015). Då detta inte är syftet med de nationella proven är

det viktigt att försöka förstå vad denna oönskade bieffekt kan bero på. Svenska studier av nationella prov i årskurs 3 (Bagger, 2015) visar att det finns risk att fokus i bedömningen genom de nationella proven och kartläggningsmaterialen blir individuella elevers brister och hur dessa brister kan åtgärdas på individnivå. För att motverka detta och för att gynna alla elevers lärande kan läraren använda resultaten på individnivå till att planera undervisning på gruppnivå, vilket brukar benämnas *bedömning i syfte att utveckla undervisningen* eller *undervisningsutvecklande bedömning*. I stället för att fokusera på att hitta lösningar för enskilda elever kan läraren titta på hela lärmiljön och på hur undervisningen kan planeras för hela elevgruppen. I stället för att enbart individanpassa sin undervisning kan då läraren planera och anpassa undervisningen för hela gruppen, till exempel genom att dela upp en uppgift i mindre delar eller genom att repetera vissa grundförutsättningar för att sedan bygga vidare med ny kunskap.

Exemplet visar hur läraren inom ramarna för den ordinarie undervisningen genom aktiviteter på gruppnivå kan observera och stärka elevers lärande på individnivå. Att närma sig individnivå genom gruppnivå är ett förhållningssätt som flertalet lärare troligtvis redan arbetar utifrån när det gäller skolans sociala och demokratiska uppdrag. Men när det kommer till kunskapsuppdraget och uppdraget att bedöma elevers kunskapsutveckling har studier visat att man inte arbetar på detta sätt i lika stor utsträckning. Detta visar sig till exempel i en granskning genomförd av Skolinspektionen. Granskningen visar bland annat att få lärare utvärderar sin planering eller undervisning i syfte att identifiera vad som behöver förändras i den egna

## EXEMPEL 2

► Utifrån kartläggningsmaterialet *Hitta språket* har läraren identifierat indikationer på att några elever i klassen riskerar att inte nå de kommande kunskapskraven i svenska för årskurs 1 och 3. Lärarens bedömning grundar sig i att eleverna inte visar intresse för bokstäver samt att några av eleverna inte heller kan skriva sitt namn. Att visa intresse för bokstäver samt skriva sitt namn är bedömningsaspekter i två av kartläggningsmaterialets aktiviteter. I samråd med

skolans specialpedagog planeras ett nytt arbetsområde – *Bokstavsresan* – i syfte att uppmuntra dessa elevers intresse för bokstäver. Arbetsområdet ska genomföras på gruppnivå för att stärka hela gruppens möjligheter till lärande. Då läraren uppmärksammat att några elever inte kan skriva sitt eget namn planeras att eleverna ska ha särskilt ansvar för de bokstäver som ingår i deras namn.



undervisningen för att elevernas ska ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling (Skolinspektionen, 2012).

Även hur lärare pratar om bedömning i klassrummet påverkar elevers föreställningar om bedömning. I samband med nationella prov i årskurs 3 ger elever uttryck för att provsituationen i sig skiljer sig gentemot den ordinarie undervisningen. Bänkar flyttas isär, tystnad och koncentration påtalas som viktigt och att som annars fråga en kompis om man inte vet hur en uppgift ska lösas är inte längre tillåtet. Det förekommer även att eleverna kopplar resultat på de nationella proven till den individuella förmågan och att såväl hög- som lågpresterande elever ger uttryck för att provsituationen är stressande.

Även lärare ger uttryck för motsättningar mellan att å ena sidan poängsätta elevers nationella prov, å andra sidan stödja elever i deras kunskapsutveckling, där fokus genom de nationella proven flyttas från lärande till mätande och kontrollerande (Bagger, 2015). För att motverka att elever utvecklar föreställningar om nationella bedömningar som inte är i linje med bedömningarnas syfte är det viktigt att lärare dels pratar om bedömningssituationerna med eleverna, dels utformar bedömningssituationerna så att alla elever ges bästa möjliga förutsättningar att visa sina kunskaper.

## Sammanfattning

Varje bedömning är ögonblicksbild av en elevs eller en grupp elevers kunskaper där frågorna *varför, vad och hur* är vägledande för läraren. Ögonblicksbilden ska fokusera på såväl elevernas styrkor som på utvecklingsbehov och utgöra utgångspunkt för en undervisning som främjar

alla elevers kunskapsutveckling. För att kunna stödja *alla* elevers kunskapsutveckling parallellt behöver läraren identifiera elevernas styrkor och utvecklingsbehov i syfte att avgöra om eleverna och undervisningen är på rätt väg.

## Referenser

- Appelgren, A. (2015). *Error, praise, action and trait: effects of feedback on cognitive performance and motivation*. Stockholm: Karolinska Institutet, Dept of Clinical Neuroscience.
- Bagger, A. (2015). *Prövningen i en skola för alla. Nationella Provet i Matematik i det tredje skolåret*. Umeå: Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik.
- Björklund, C. & Barendregt, W. (2016). Teachers' mathematical awareness in Swedish early childhood education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 359–377.
- Lundahl, C. (2017). Perspektiv på Nationella prov. *Utbildning och Demokrati*, 26(2), 5. OECD, 2019.
- Pettersoon, A. (2014). Bedömning – varför, vad och vart-hän? I: Lindström, L. & Lindberg, V. (red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31–42). Stockholm; HLS Förlag.
- Räty, H., Kasanen, K., Kiiskinen, J., Nykky, M., & Atjonen, P. (2007). Childrens notions of the malleability of their academic ability in the mother tongue and mathematics. *Scandinavian Journal of Educational research*, 48(4), 413–426.
- Skolinspektionen (2012). "Vi har inte satt ord på det" En kvalitetsgranskning av kunskapsbedömning i grundskolans årskurs 1–3. Kvalitetsgranskning Rapport 2012:8.
- Skolverket (2020). Läroplan, Lgr 11.
- Volante, L. (2004). Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35.

# 4

## Bedömning i betygssättande årskurser

ALLI KLAPP, GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bedömning är ett fenomen som inbegriper många olika situationer och praktiker – både i skolan och i arbetslivet. Bedömning väcker ofta känslor hos människor och många har både bra och dåliga erfarenheter av den bedömningspraktik som de erfarit under sin skolgång. När vi diskuterar bedömning i skolan leder det ofta till diskussioner om orättvisa betyg och hur man kanske har fått ett betyg som inte reflekterade den kunskap man tyckte att man hade vid betygssättningsstillfället. I detta kapitel diskuteras *pedagogisk bedömning* utifrån olika syften och funktioner.

Pedagogisk bedömning är ett brett fenomen som kan ha olika syften, såsom att bedöma elevers utgångsläge genom en diagnos, att bedöma om och hur lärare ska anpassa sin undervisning och kunna ge tydlig respons på vad eleven ska göra för att utvecklas i sitt lärande, eller för att betygssätta. Pedagogisk bedömning är ett kraftfullt verktyg för utveckling som kan leda till både positiva och negativa konsekvenser för elevernas lärande – framför allt beroende på lärarens bedömningspraktik och på hur bedömning sker. I kapitlet kommer begreppen *pedagogisk bedömning* och *bedömning* att användas omväxlande med samma innebörd.

### Pedagogisk bedömning och betygssättning: inledande centrala begrepp

Pedagogisk bedömning är som sagt ett brett begrepp. Det kan ses som ett paraplybegrepp som samlar en mängd olika fenomen och praktiker. Begreppet bedömning kan ofta leda våra tankar till betyg, betygssättning, prov och läxförhör, som alla är exempel på



*summativa bedömningspraktiker*, där syftet är att summera ett lärande som redan skett och som är avslutat. Att bedöma i formativt syfte handlar i stället om att ge återkoppling till eleven för att eleven ska lära sig mer och utvecklas och här har bedömningen ett tydligt framåtsyftande fokus. Ett bättre begrepp är därför *formativ undervisning*, eftersom *formativ bedömning* i grunden snarare handlar om lärarens förhållningssätt till den kunskap och det lärande som påverkar lärarens undervisning och bedömningspraktik i klassrummet (se t.ex. Hirsh, 2017).

Formativa och summativa bedömningar är två exempel på att bedömningar kan ha olika syften. Det är vanligt att en summativ bedömning speglas av en provpoäng eller ett betyg. Men en summativ bedömning kan även vara i form av ett omdöme, alltså en beskrivning av elevernas kunskaper i löpande text. Symboler i form av siffror och bokstäver används här både för att lättare kunna sammanfatta en summativ bedömning och framför allt som ett selektionsinstrument till nästa nivå inom utbildningssystemet för att kunna göra ett urval, såsom användandet av ett meritvärde eller



betygsgenomsnitt. Det är ju besvärligt att göra ett urval utifrån en beskrivning av elevernas kunskaper i löpande text.

Informationen som den summativa bedömningen ger kan även vara kopplad till olika typer av konsekvenser för eleven, läraren och skolorna. Ett exempel är att elever måste ha minst åtta godkända betyg (i svenska, engelska och matematik plus ytterligare fem ämnen) för att vara behöriga att påbörja ett yrkesprogram eller minst 12 godkända betyg för att få påbörja ett högskoleförberedande gymnasieprogram.

*Formativ bedömning, bedömning för lärande eller lärandebedömning* är tre olika begrepp som i stort sett betyder samma sak och används i syfte att stärka och utveckla undervisning och lärande (se till exempel Hirsh, 2017; Klapp, 2015; Lauvås & Jönsson, 2019; Lindberg, Eriksson & Pettersson, 2019). Bedömning med formativt syfte handlar i grunden om hur lärare ska ”rigga” undervisningen för att eleverna ska lära sig så mycket som möjligt. Ett formativt arbetssätt handlar om att skapa ett arbetsklimat i klassrummet där eleverna vågar misslyckas, får hjälp genom kontinuerlig återkoppling, provar igen och utvecklas. Misslyckande ses alltså som något som kan utveckla elevens lärande, genom att de då får återkoppling och hjälp att fördjupa sitt lärande. I den formativa undervisningspraktiken är även elevinflytande centralt, eftersom inflytande och autonomi tycks stärka elevernas lärande (Rönnlund, 2011; Skolinspektionen, 2012).

Elever behöver få mycket information om hur de ska gå till väga för att lära sig mer och förbättra sitt lärande. Därför har återkoppling central betydelse inom formativ bedömning. Däremot är till exempel ett betyg vid skolavslutningen inte

speciellt formativt, eftersom betyget då kommer i slutet av terminen efter att undervisningen och därmed elevernas lärande avslutats. Ett av de mest framträdande syftena med betyg är som sagt att de fungerar som ett instrument för urval, men i de årskurser där urval inte är aktuellt fungerar betygen snarare som en avstämning mot kunskapskraven.

## Betygens funktioner

Betygen i den svenska skolan har flera funktioner. Den mest centrala och kanske viktigaste funktionen med betygen är att de vid vissa tillfällen i utbildningssystemet används för urval, till exempel att slutbetygen i årskurs 9 används för selektion till gymnasieskolan. Urvalsfunktionen från årskurs 9 till gymnasiet har dock delvis urholkats, eftersom gymnasieutbildning idag i hög grad kan betraktas som informellt obligatorisk i och med att i stort sett alla elever påbörjar en gymnasieutbildning och det är svårt att fortsätta utbilda sig om man saknar en gymnasieutbildning.

När vårt nuvarande utbildningssystem utvecklades under efterkrigstiden (1960-talet och framåt) var inte gymnasieskolan lika nödvändig för att kunna få ett arbete och den viktiga tidpunkten för urval skedde mellan grundskolans sista år och gymnasieskolan. För dagens ungdomar är det i stort sett obligatoriskt att ha slutfört en gymnasieutbildning och att inte ha avslutat en gymnasieutbildning försvårar möjligheterna för individen att få ett arbete, ökar risken för psykisk ohälsa och att individen på sikt hamnar i utanförskap. (Levin, 2009; Klapp, Abrams & Levin, 2017). Dessa resultat gäller på gruppnivå, det vill säga att det är ett genomsnitt för gruppen elever som inte ”gått ut” gymnasiet. Det

finns givetvis undantag där enskilda individer som inte gått ut gymnasiet ändå lyckas väl i livet. Betygen har även en informationsfunktion, vilket innebär att betygen ska förmedla information till olika aktörer inom och utom utbildningssystemet om hur det går för eleverna i skolan. Denna information är av stor betydelse för att politiker och myndigheter ska kunna fatta beslut om reformer och förändringar, men den är även viktig för att forskare ska kunna utvärdera skolan och följa elevernas kunskapsutveckling. Denna information används således på aggregerad nivå (grupp-nivå) för att utvärdera utbildningssystemet som helhet.

I sammanhanget kan det vara relevant att undersöka huruvida betyg kan fungera som en indirekt motivationsfunktion. I forskning om pedagogisk bedömning finns det dock inget utbrett stöd för att betyg motiverar alla elever att prestera bättre (Harlen & Deakin Crick, 2002; Harlen, 2005; Natriello, 1987). I en serie studier med data för svenska elever visade resultaten att framför allt lågpresterande elever har en sämre betygsutveckling om de fick betyg tidigt (från årskurs 6), jämfört med lågpresterande elever som inte fick betyg i årskurs 6 (Klapp, Cliffordson & Gustafsson, 2015; Klapp, 2015, 2018). Högpresterande elever hade dock varken fördelar eller nackdelar av att få betyg i årskurs 6.

Dessa resultat är i linje med majoriteten av internationell forskning som visar på att betyg har en differentierande effekt på elevernas prestationer, det vill säga att elever beroende på deras förutsättningar och bakgrund påverkas olika av att få betyg. I flera översikter kring betygens effekter på elevernas lärande (Harlen & Deakin Crick, 2002; Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998) visas att

lågpresterande elever i relation till högpresterande elever:

- har större svårigheter att förstå vad betyget betyder,
- utvecklar ytliga lärandestrategier,
- behöver anstränga sig mycket mer för att nå upp till ett högre betyg samt
- riskerar i större utsträckning att tappa motivationen och ge upp.

För lärare i årskurser där betyg sätts är det därför viktigt att vara lyhörd för och om möjligt motverka att vissa elever påverkas negativt av att få betyg. Det kan till exempel handla om att avsätta tid för samtal om betyg och skälen till att man får betyg.

### **Pedagogiska bedömningars olika karaktär: low and high stakes**

En central distinktion handlar om bedömningen är av *low stakes*- eller *high stakes*-karaktär. Klassrumsbedömningar som inte betyg- eller poängsätts och som inte avgör elevens ämnesbetyg är exempel på *low stakes*-bedömningar. En *low stakes*-bedömning innebär till exempel att konsekvensen av bedömningen inte påverkar elevens möjlighet att komma in på önskad utbildning, exempelvis de betyg som ges i årskurs 6, 7 och 8. En *high stakes*-bedömning däremot påverkar elevens möjlighet att komma vidare inom utbildningssystemet eller leder till andra allvarliga konsekvenser för eleven, såsom slutbetygen i årskurs 9 i grundskolan och kursbetygen i gymnasieskolan. Däremot kan elever uppleva vissa betyg som *high stakes*-bedömningar trots att de inte är det. Ett exempel är betygen i årskurs 6 som ges i slutet av mellanstadiet och ofta

föregår ett lärarbyte i högstadiet. Betygen i årskurs 6 har dock ingen urvalsfunktion och påverkar därmed inte vilken skola eller utbildning eleven fortsätter på.

Nationella proven är ett exempel på en bedömning som formellt inte är high stakes, eftersom de inte är examinerande. Ett examinerande prov avgör vilket betyg en elev får och eftersom vi inte har examinerande prov i Sverige *kan* inte de nationella proven avgöra vilket ämnesbetyg en elev får.

I styrdokumentet står det att läraren ska utnyttja all tillgänglig information och göra en allsidig bedömning av elevernas kunskaper i relation till kunskapskraven (Skolverket, 2020). Resultatet från de nationella proven ska dock *särskilt beaktas* vid betygssättning, vilket innebär att resultatet på de nationella proven ska väga lite tyngre än övriga underlag, men samtidigt ska läraren ta hänsyn till elevernas möjlighet att visa sina kunskaper. Elever kan missgynnas i en viss bedömningssituation, där till exempel nervositet, svårigheter att hinna med, svårigheter att fokusera och prestera i en påtagligt pressad situation kan påverka elevernas prestationer på prov negativt.

Ändringen i skollagen<sup>58</sup> angående att nationella provens resultat särskilt ska beaktas vid betygssättning grundas i rapporter om att betygens likvärdighet brister och är ett försök att få lärare och skolor att inte sätta för höga eller låga betyg i relation till elevernas kunskaper och kunskapskraven (se t.ex. rapport 475 från Skolverket, 2019). De nationella proven kan vara ett stöd för lärarna vid betygssättning men de är inte konstruerade för att kunna styra lärarnas betygssättning.

En annan typ av high stakes-bedömningar är sådana som påverkar elevernas möjlighet till stöd och resurser, då detta kan påverka elevernas fortsatta lärande. Exempel är de bedömningar som görs inom ramen för Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser, vilka påverkar den utredning som skolan ska göra för att bedöma elevens behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. Nationella kartläggningsmaterial och andra diagnostiska material är exempel på verktyg som lärare kan använda för att identifiera vilka elever som riskerar att inte nå kommande kunskapskrav. Lärare kan givetvis uppmärksamma dessa elever i andra situationer, till exempel i den kontinuerliga undervisningen.

Sammanfattningsvis finns det olika syften med pedagogisk bedömning. Att genomföra bedömningar i klassrummet handlar främst om att bedöma för att stötta lärandet, medan ett nationellt prov handlar om en bedömning som summerar elevernas lärande. Det handlar även om bedömning på olika nivåer: individnivå eller aggregerad nivå (gruppnivå). Bedömningar på dessa nivåer har olika syften, som exempelvis att läraren samlar in underlag för att kunna sätta ett visst betyg (individnivå) eller att politiker vill kunna följa kunskapsutvecklingen i skolan (aggregerad nivå).

## Bedömningars validitet – fokus på betygssättning

En central aspekt för bedömningar handlar om *validitet*. Validitet är ett begrepp som fokuserar på kvaliteten i bedömningen. Detta avsnitt kommer diskutera validitet i betygssättning där validitet främst handlar om hur väl ett betyg speglar de

58. Lagen (2017:1104) om ändring i skollagen (2010:800).

kunskaper som vi tänker att betyget ska spegla. Reflekterar betyget elevens kunskaper i relation till det som beskrivs i kunskapskraven?

I flera forskningsstudier, både internationella och nationella, har det framkommit att betygen mäter lite allt möjligt och ett etablerat begrepp är att betygen innehåller en ”hodge-podge” (översättning: blandning) av kunskaper och personliga egenskaper (Brookhart, 1994; Klapp, 2008). I studier med data över svenska elevers betyg framkom att betygen till stor del mäter elevernas ämneskunskaper, men att de även mäter andra kompetenser och personliga egenskaper hos eleverna. Genom att använda resultat från nationella prov och betygsdata för ämnena svenska, engelska och matematik ihop med enkätdata från elever kunde olika dimensioner i betygen urskiljas (Klapp, 2008). Dessa dimensioner är dels en *kognitiv dimension* (ämneskunskaper), dels en *icke-kognitiv dimension* (personliga egenskaper). Dessa resultat kommer från storskaliga datainsamlingar där representativa urval av svenska elever har använts. Resultaten från dessa studier ligger väl i linje med den internationella forskningen som visar att elever betygssätts både utifrån sina ämneskunskaper och sina personliga egenskaper och andra socioemotionella kompetenser. I de svenska studierna (Klapp, 2008) framkom det framför allt att lärarnas betygssättning påverkades positivt om eleverna visade intresse att lära sig mer i olika ämnen i skolan (motivation) och om eleverna upplevde sig ha stöd från sina föräldrar (att elevens föräldrar frågade om skolan.) Ett exempel på en slutsats är att lärarna betygssätter sådant som inte är relevanta

kompetenser (personliga egenskaper) i förhållande till kunskapskrav eller kriterier.

Däremot visar annan forskning att betygen tycks fungera relativt väl som urvalsinstrument och att de predicerar framgång i högre utbildning (Cliffordson, 2008). Detta kan bero på att lärare betygssätter både ämneskunskaper (”skolkunskaper”) och socioemotionella kompetenser (såsom uthållighet, arbetsvilja och motivation), eftersom dessa kompetenser kan vara viktiga för elever att ha med sig in i högre utbildning. Det kan även handla om att de elever som säger sig vara intresserade av att lära sig mer, faktiskt lär sig mer.

Om vi jämför med arbetslivet så är ofta de personliga egenskaperna avgörande för om man får ett arbete. Där kan drivkraft, motivation, intresse och samarbetsförmåga vara eftertraktade egenskaper och dessutom centrala för att klara av arbetet. För skolans del är det centralt att skilja mellan vad som ska betygssättas och vad som ska hanteras i undervisningen. Problemet med att ta in personliga egenskaper i betygen handlar om att personliga egenskaper är något som gör varje människa unik eftersom de varierar – och samhället behöver människor med olika typer av egenskaper. Lärare kan därmed arbeta med att utveckla elevernas personliga egenskaper, som exempelvis samarbetsförmåga och uthållighet, men dessa egenskaper ska inte betygssättas. Ämneskunskaper kan däremot alla elever utveckla på sin individuella nivå och är således det som ska betygssättas i relation till kunskapskraven.

En konsekvens av låg validitet i betygen, det vill säga att lärare betygssätter annat än ämneskunskaper





är att likvärdigheten i betygen riskerar att bli låg. Likvärdighet i betygssättning handlar i grunden om betygens validitet och om hur samstämmiga lärare är i sina tolkningar av kunskapskrav eller kriterier när de genomför sammantagna summativa bedömningar (Skolverket, 2019). Att lärare tolkar kunskapskrav och kriterier på olika sätt är ofrånkomligt, men om de dessutom tar in elevernas personliga egenskaper i betygen kommer de förmodligen att göra det i olika hög grad, vilket i sin tur riskerar att påverka betygens validitet negativt och leda till att likvärdigheten mellan olika klasser och skolor blir låg.

## Allsidig bedömning och rättvis betygssättning

Det finns flera sätt för lärare att öka validiteten i de bedömningar som ligger till grund för betygssättningen. Ett sätt är att samla in underlag som är tillräckligt omfattande och av olika slag. I styrdokumentet för grundskolan finns det dock inga krav på hur ett sådant underlag ska se ut, men det är av stor vikt att lärare samlar in ”belägg” på elevernas kunskaper (allmänna råd om betyg och betygssättning, Skolverket 2018.) Ett sätt att göra det är att använda sig av portföljer (digitala, analoga eller en kombination av dessa) där elever kan samla de egna uppgifterna som de har gjort eller löst – så kallade *primärkällor*. Primärkällor kan exempelvis vara skrivna berättelser, lösta uppgifter från matematik och NO, inspelningar (ljud eller bild), prov och läxförhör. Primärkällor är alltså de faktiska uppgifter som eleverna har genomfört. Läraren kan även använda sig av *sekundärkällor*, vilket till exempel

kan vara anteckningar eller annan information som läraren har antecknat eller dokumenterat på annat sätt och som beskriver elevernas kunskaper.

Ytterligare ett sätt att stärka validiteten i betygen är att lärare tillsammans med kollegor tolkar kunskapskraven i syfte att skapa en gemensam förståelse för dessa. Att lärare tolkar kunskapskraven olika är ofrånkomligt, men tolkningarna kan bli mer ”lika”. För att betygen ska bli mer likvärdiga är det centralt att lärare tolkar kunskapskrav och kriterier tillsammans och därigenom utvecklar en samsyn om vad som krävs för en lägstanivå av kunskaper i ett ämne och vad som är miniminivån för de olika betygsstegen.

Det finns kunskapskrav i slutet av grundskolan (årskurs 9), men inga i årskurs 7 och 8. Detta innebär att lärare måste tolka kunskapskraven för årskurs 9 och stämma av vad som är rimligt att kräva utifrån den undervisning som skett för till exempel betyget E eller A på höstterminen i årskurs 7. Betygsskalan E–A finns för alla terminsbetyg och ska användas i alla årskurser, vilket innebär att eleverna kan få ett A i betyg på höstterminen i årskurs 7. Det är därmed nödvändigt för lärarna att ”omsätta” kunskapskraven från årskurs 9 till terminsbetygen i årskurs 7 och 8 och vad som krävs vid dessa tidpunkter. Hela betygsskalan kan och ska användas inom samtliga årskurser där betyg sätts och de ska sättas i relation till den undervisning som faktiskt bedrivits.

För de elever som ligger på gränsen till att få åtta eller tolv godkända betyg i årskurs 9 är det med andra ord lärarens tolkning av vilken lägstanivå av kunskaper som krävs för att uppnå kunskapskraven för E. Detta utgör en high stakes-bedömning eftersom det påverkar elevernas möjlighet att påbörja

ett nationellt gymnasieprogram. Att lärare tolkar betyget E olika är därför problematiskt, eftersom ett F kan leda till långtgående konsekvenser för elevernas vidareutbildningsmöjligheter.

Likaså är det läraren som avgör huruvida eleven ska få ett streck i ett ämne för att det saknas underlag för att läraren ska kunna tolka elevens kunskaper mot kunskapskraven. Det är läraren som bedömer huruvida underlaget är tillräckligt (i kvalitativa termer) för att kunna sätta ett betyg. Att lärare har ett brett och varierat underlag av god kvalitet att luta sig mot vid betygssättning stärker därmed validiteten, vilket även stärker lärarens möjlighet att förklara betygssättningen för elever och föräldrar vilket i sin tur kan öka transparensen och på så sätt öka förståelsen för betygssättningen för alla inblandade.

## Bedömningsmatriser

En företeelse som förekommer i skolan är användandet av bedömningsmatriser. Matriser kan användas för olika syften och vissa av dessa syften är mer problematiska än andra. Det finns matriser där flera mindre enskilda moment finns med i matrisen, där läraren kan fylla i ett betyg eller en annan symbol av summativ karaktär vid varje moment. Att använda sig av betygsliknande symboler eller betyg för enskilda mindre moment är dock problematiskt om detta ligger till grund för betygssättning. I de allmänna råden (Skolverket, 2018) diskuteras exempelvis hur en sådan typ av ”kunskapskravsmatris” med formuleringar från kunskapskraven riskerar att styra bedömningen alltför mycket utifrån kunskapskraven och inte från ämnets syfte och centrala innehåll som finns i ämnes- och kursplanerna. Denna typ av

”kunskapskravsmatris” riskerar att medföra att underlaget som ligger till grund för betygssättning blir alltför snävt och att den allsidiga bedömningen uteblir.

Att till exempel beräkna ett genomsnittsbetyg utifrån enskilda betygssatta moment i en kunskapskravsmatris är därmed inte en bra lösning vid betygssättning. Läraren bör vid betygssättning snarare ha ett bredare underlag och även ”lyfta blicken” för att bedöma elevens kunskaper inom ett skolämne – det vill säga allsidigt bedöma elevens kunskaper. Eftersom kunskapskraven i första hand tolkas av läraren (det finns ju inte en korrekt ”mästar-tolkning”) och eftersom det finns en mängd olika kunskapskrav bör läraren vara nogga med att ha ett brett och varierat underlag att luta sig emot vid betygssättningen.

En matris kan däremot vara ett verktyg för läraren att få syn på styrkor och utvecklingsbehov i elevernas kunskaper i syfte att ställa en ”diagnos” för att utforma undervisningen så att den möter elevernas behov och kunskapsnivå. Då bör andra typer av markeringar, till exempel korta beskrivningar eller markeringar (såsom glada och mindre glada figurer) användas för att förklara vilka brister eller styrkor eleven uppvisar. Denna typ av matris bör anpassas efter elevernas ålder och kan för äldre elever innehålla korta beskrivningar av elevens kunskaper. Denna typ av matris, tillsammans med en portfölj med primärkällor, kan vara användbart dels för eleven som behöver förstå sitt utvecklingsbehov och se exempel på det, dels för läraren som kan använda den vid utvecklingssamtal för att föräldrar ska kunna förstå vilka elevens styrkor respektive utvecklingsbehov är.

## Sammanfattning

I detta kapitel har det förts en diskussion om pedagogiska bedömningars syften och funktioner. Flera centrala begrepp har diskuterats. Kärnan i dessa diskussioner är bedömningars validitet, det vill säga vilka kunskaper som lärare bedömer hos eleverna i relation till kunskapskrav och kriterier. Betygsättning innebär att elevernas kunskaper bedöms i relation till kunskapskraven



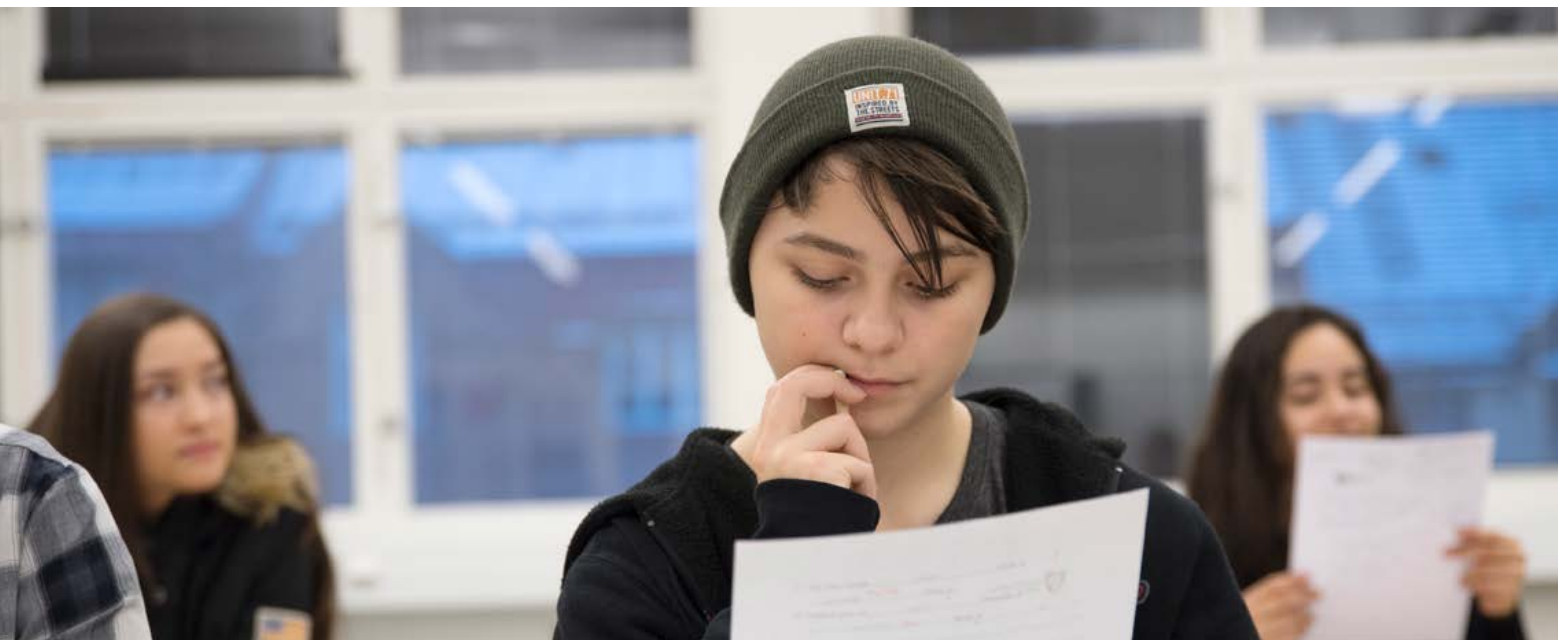




och inget annat. Att elever visar intresse och motivation för att lära sig kan vara ett positivt förhållningssätt, men det ska inte ligga till grund för betygssättningen. Att noga tänka igenom vad det är som *ska* betygsättas och vad som *inte* ska betygsättas kan hjälpa lärare att undvika att irrelevanta kompetenser hos eleverna betygsätts.

## Referenser

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7–74.
- Brookhart, S.M. (1994). Teachers' grading: practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279–301.
- Cliffordson, C. (2008). Differential prediction of study success across academic programs in the Swedish context: The validity of grades and tests as selection instruments for higher education. *Educational Assessment*, 13(1), 56–75.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1\*). In Research evidence in educational library. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Harlen, W. (2005). Improving assessment of learning and for learning. *Education*, 37(3), 247–257.
- Hattie, J. A. C., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Klapp A. (2018). Does academic and social self-concept and motivation explain the effect of grading on students' achievement? *European Journal of Psychology of Education*, 33(2), 355–376.
- Klapp, A., Abrams, S., & Levin, H.M. (2017). *Utbildningsekonomi – om lärandets värde*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Klapp, A. (2015). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(3), 302–323.
- Klapp, A. (2015). *Betyg, bedömning och lärande*. Lund: Studentlitteratur.



- Klapp, A., Cliffordson, C., Gustafsson, J.-E. (2014). The effect of being graded on later achievement: evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36(10), 1771–1789.
- Klapp, A. (2008). Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Science, 269.
- Lauvås, P., & Jönsson, A. (2019). *Ren formativ bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, V., Eriksson, I., & Pettersson, A. (2019). *Formativ bedömning. Utmaningar för undervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22, 155–175.
- Rönnlund, M. (2011). *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolans årskurs 7–9 ur ett könsperspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- SCB (2018). Obehöriga till gymnasieskolan har lägre etableringsgrad på arbetsmarknaden. Hämtad den 20 april på <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/befolkningens-utbildning/analyser-och-statistik-om-befolkningens-utbildning/pong/statistiknyhet/analyser-och-statistik-om-befolkningens-utbildning2/>
- SFS 2017:1104(2017) Lag om ändring i skollagen 2010:800. Hämtad 20 april 2020 på <https://www.lagboken.se/views/pages/getfile.ashx?portalId=56&docId=3115968&propId=5>Skolinspektionen (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Rapport 2012:9. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2018). Allmänna råd om betyg och betygsättning. Hämtad 20 april 2020 på <https://www.skolverket.se/getFile?file=4000>



Skolverket (2019). *Analys av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor. Jämförelser mellan betyg och nationella prov i årskurs 9*. Stockholm: Skolverket, 2019.

Skolverket (2020). Läroplan, Lgr 11. Hämtad 20 april 2020 på <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

# 5

## Bedöma för att kartlägga kunskaper – nationella kartläggningsmaterial, bedömningsstöd och prov

### SKOLVERKET

De nationella kunskapsmätningar som detta kapitel främst handlar om är nationella kartläggningsmaterial, nationella bedömningsstöd och nationella prov. Materialen berör lärare och elever i flera olika skolformer, från förskoleklass till avslutande kurs på gymnasial nivå samt inom den kommunala vuxenutbildningen i svenska för invandrare (sfi).

Kunskapsmätningar kan bland annat användas för att fatta beslut om stöd och åtgärder, planera kommande undervisning eller inför betygssättning. Kunskapsmätningar kan också användas för att utvärdera skolans verksamhet eller för att se hur kunskapsresultat utvecklas över tid. Mätningarna konstrueras olika beroende på vilket syfte de ska användas för. Syftet med nationella kunskapsmätningar varierar också mellan skolår. För yngre elever finns ofta diagnostiska syften. För äldre elever kan syftet med bedömningarna i stället handla om att stödja betygssättning, då betygen används för urval till högre studier. Till det nationella systemet för utvärdering av elevers kunskaper hör även internationella mätningar, som exempelvis TIMSS och PISA. Nationella och internationella kunskapsmätningar har olika syften och genomförs med olika tidsintervall. Det här kapitlet beskriver översiktligt olika kunskapsmätningar, vad de mäter och vad mätningarnas resultat är avsedda att användas för.



## Garantin för tidiga stödinsatser

Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser<sup>59</sup> framgår av skollagen och syftar till att elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd ska få det så tidigt som möjligt och att stödet utformas efter varje enskild elevs behov. Tre av de olika material som beskrivs i det här kapitlet ingår i garantin. Materialen är nationella kartläggningsmaterial i förskoleklass, nationella bedömningsstöd i årskurs 1 och nationella prov i årskurs 3 respektive årskurs 4 i specialskolan. Utöver att dessa material ska användas enligt anvisningarna ingår

---

59. Se 3 kap. Skollagen.

också i garantin att ge stöd och följa upp de insatser som gjorts. Efter förskoleklass och årskurs 3 ska resultatet av uppföljningen lämnas över till den lärare som ska ansvara för eleven i nästa årskurs.

## Kartläggningsmaterial

En kartläggning görs för att ge en bild av nuläget av elevers kunskaper. Nationella kartläggningsmaterial erbjuds i flera årskurser och skolformer och det finns några som är obligatoriska att använda. Dessa är kartläggningsmaterialen *Hitta språket* och *Hitta matematiken* i förskoleklass samt två delar inom kartläggningsmaterialet för att bedöma nyanlända elevers kunskaper i grundskolan, grundsärskolan, sameskolan och specialskolan.



Syftet med de obligatoriska nationella kartläggningsmaterialen i förskoleklass är att stödja läraren i att identifiera de elever som riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås i årskurs 1 och 3 i grundskolan och sameskolan respektive årskurs 4 i specialskolan. Det handlar alltså om avstämning i förskoleklass av en förväntad progression i kunskapsutvecklingen mot de kunskapskrav som kommer senare. Användningen av *Hitta språket* och *Hitta matematiken* syftar till att fånga upp elever som är i behov av extra anpassningar, men även de elever som är i behov av extra utmaningar. De nationella kartläggningsmaterialen i förskoleklass ingår i garantin för tidiga stödinsatser. Materialen ger också stöd till lärare att upptäcka områden som hela eller delar av klassen visar svårigheter med och som den fortsatta undervisningen därmed behöver fokusera på.

Kartläggningsmaterial för bedömning av nyanlända elevers kunskaper är ett delvis obligatoriskt nationellt kartläggningsmaterial. Materialet kan användas i tre steg och ger skolan stöd i att ta reda på vilka kunskaper en nyanländ elev har med sig när hen börjar skolan i Sverige. Det är endast de två första stegen i kartläggningsmaterialet som är obligatoriska att använda. I vilken omfattning kartläggningsmaterialet i steg ett och två ska användas avgörs utifrån den enskilda elevens förutsättningar och behov.

## Nationella bedömningsstöd

Bedömningsstöd finns i många former och för skilda syften. De bedömningsstöd som tas fram från Skolverket är nationella bedömningsstöd. Av dessa bedömningsstöd finns det några som

är obligatoriska att använda. De obligatoriska nationella bedömningsstöden återfinns i årskurs 1 i grundskolan, sameskolan, specialskolan och i grundsärskolan. De omfattar ämnena svenska, svenska som andraspråk och matematik och handlar om att fånga upp elevers kunskaper inom läs- och skrivutveckling samt taluppfattning. Syftet med de obligatoriska nationella bedömningsstöden i årskurs 1 är att stödja lärarens bedömning av huruvida en elev är i behov av extra anpassningar eller huruvida en elev som har kommit längre i sin kunskapsutveckling är i behov av ytterligare utmaningar. Syftet är också att identifiera elever som riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås i årskurs 1 och 3 i grundskolan och sameskolan respektive årskurs 4 i specialskolan. För dessa elever behövs extra anpassningar eller särskilt stöd. De nationella bedömningsstöden i årskurs 1 ingår också i garantin för tidiga stödinsatser. Genom användningen av bedömningsstöden kan lärare också upptäcka områden som hela eller delar av klassen visar svårigheter med och som den fortsatta undervisningen behöver fokusera på.

Utöver obligatoriska bedömningsstöd finns nationella bedömningsstöd som är frivilliga för lärare att använda. Dessa erbjuds i olika ämnen, årskurser och skolformer. De kan exempelvis erbjuda ämnesspecifikt stöd för bedömning eller ge stöd för att bedöma nyanlända elevers kunskaper. Bedömningsstöden har skilda syften vilka huvudsakligen är formativa, diagnostiska eller betygstödande.

För konstruktion av de betygstödande bedömningsstöden följs vetenskapliga metoder enligt ett systemramverk. I respektive material beskrivs syftet och gemensamt för alla bedömningsstöden

är att främja en likvärdig bedömning och/eller betygssättning.

Ett exempel på ett nationellt bedömningsstöd som är frivilligt för lärare att använda är *Nya Språket lyfter*. Det syftar till att stödja bedömning av elevers språkutveckling med särskild tonvikt på läsutveckling. Materialet syftar också till att ge lärare stöd att utveckla sin undervisning. Skolverket tillhandahåller även nationella bedömningsstöd i andra ämnen än de där nationella proven ges. De olika stöden nås via Skolverkets webbplats.

## Nationella prov

Ett nationellt prov är en återkommande obligatorisk nationell kunskapsmätning för skolan att använda och för eleven att delta i. De nationella proven ger stöd för likvärdiga och rättvisande bedömningar och betygssättning av elevers kunskaper. Nationella prov ingår i grundskolan, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan samt inom den kommunala vuxenutbildningen på gymnasial nivå och inom svenska för invandrare (sfi). Syftet med proven är att stödja betygssättningen, förutom i årskurs 3 där syftet är att stödja bedömningen av uppnådda kunskapskrav.<sup>60</sup> De nationella proven i årskurs 3 ingår också i garantin för tidiga stödinsatser. Till lärare finns detaljerade anvisningar för proven för att säkerställa likvärdighet i hur proven genomförs och bedöms. Sekretess gäller för proven under den tid de återanvänds av Skolverket. Det finns också föreskrifter som beskriver hur proven ska hanteras och det är viktigt att nationella prov

60. Se 9 kap. 20 § Skolförordningen.



förvaras på ett tryggt och säkert sätt så att innehållet inte blir känt för eleverna i förväg.

Proven konstrueras utifrån analyser av läroplanen inklusive kurs- och ämnesplaner. Nationella prov konstrueras av flera av landets universitet och högskolor och provas ut i stor skala, vanligen mellan 200 och 1000 elever, och utvecklas enligt vetenskapligt vedertagna metoder för provkonstruktion. Det tar mellan 1,5 och 2 år att konstruera ett prov. Proven konstrueras enligt Skolverkets systemramverk för nationella prov. Den omfattande konstruktionen krävs för att proven ska nå en så hög validitet och reliabilitet som möjligt. Med validitet menas att de bedömningar som lärare gör i proven ska värdera rätt saker och göra det på ett sådant sätt att resultaten blir så informativa och användbara för sitt syfte som möjligt. Lärarnas bedömningar ska också vara tillförlitliga, det vill säga ha hög reliabilitet eller mätsäkerhet. Det krävs också att proven genomförs under likvärdiga former för att de ska visa likvärdiga resultat för alla elever.

De nationella proven ska täcka så stora delar av kurs- eller ämnesplanen som möjligt, men proven kan förstås aldrig göras så omfattande att allt finns med. Därmed kan lärare aldrig enbart förlita sig på en elevs provresultat vid exempelvis betygssättning. Lärare behöver också samla in och vid betygssättning utgå från egna underlag utöver själva proven. Provresultat från nationella proven ska särskilt beaktas vid betygssättning, men lärare måste ändå allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Att provresultat särskilt ska beaktas innebär att resultatet intar en särställning vid betygssättningen och att det har en större betydelse än andra enskilda underlag. Det är inte

reglerat exakt vilken andel av lärares sammanlagda underlag som provresultatet ska utgöra, bara att det är av större betydelse. Det kan därför vara värdefullt att man gemensamt med kollegor resonerar om hur provresultatet tolkas inför betygssättningen.

En potentiell risk som observerats i forskning och ibland kopplas samman med nationella prov är ”teaching to the test” (läs mer i kapitel 3): Bedömning i yngre skolåldrar. Fenomenet kan beskrivas som att undervisningen smalnar av till att fokusera på enbart innehållet i ett prov, i stället för på innehållet i hela läroplanen. Detta kan skapa problem för undervisningen eftersom de nationella proven aldrig kan göras så omfattande att allt från kurs- eller ämnesplanen finns med. För att motverka ”teaching to the test” behöver undervisningen utgå från hela kurs- eller ämnesplanen och läraren behöver känna till syftet med de nationella proven och därigenom också vad proven *inte* syftar till.

Till de nationella proven hör också olika underlag för att sammanställa de resultat som medföljer bedömningsanvisningarna. Ett exempel på ett sådant underlag som medföljer prov för elever i årskurs 3 är en kunskapsprofil. En sådan sammanställning, som visar både styrkor och utvecklingsbehov i en elevs prestation, kan fungera som återkoppling både till lärarens undervisning och till elevens kunskapsutveckling. Till nationella prov som ger stöd för betygssättning medföljer andra slags underlag för sammanställning av provresultat. Resultaten från de nationella proven kan också bidra till att stärka skolornas kvalitetsarbete genom analyser av provresultaten i relation till uppnådda kunskapskrav på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå.



I grundskolan genomförs nationella prov i årskurs 3 i ämnena svenska, svenska som andraspråk och matematik. I årskurs 6 tillkommer prov i ämnet engelska och i årskurs 9 tillkommer ytterligare ämnen genom prov i samhälls- och naturorienterade ämnen. Nationella prov genomförs även i sameskolan och i specialskolan. I gymnasieskolan genomförs nationella prov i engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk. Inom den kommunala vuxenutbildningen genomförs nationella prov på gymnasial nivå och inom svenska för invandrare (sfi).

## Internationella kunskapsmätningar

De nationella prov, bedömningsstöd och kartläggningsmaterial som hittills har beskrivits i detta kapitel skiljer sig i många avseenden åt mot de internationella kunskapsmätningar som Sverige deltar i. Internationella mätningar har andra syften, innehåll och upplägg. Även om syftena med dessa studier är olika är de ändå relevanta för oss ur ett svenskt perspektiv: de utgör en viktig del i det nationella systemet för utvärdering av elevernas kunskaper på aggregerad nivå och hjälper oss att exempelvis följa kunskapsresultaten i det svenska skolsystemet över tid.

Sverige deltar i sex olika internationella mätningar. 15-åringars kunskaper inom läsförståelse, matematik och naturvetenskap undersöks genom PISA. Mätningen genomförs vart tredje år och är världens största elevstudie. TIMSS som också är en mycket stor internationell mätning undersöker elevers kunskaper i och attityder till matematik och naturvetenskap hos elever i årskurs 4 och årskurs 8. Mätningen genomförs vart fjärde år. PIRLS undersöker läsförståelse och attityder till läsning hos elever i årskurs 4. Kunskapsmätningen beskriver också trender och skillnader i elevers läsförståelse mellan olika länder och mätningen genomförs vart femte år. Resterande internationella mätningar som Sverige deltar i är TALIS, ICCS och TIMSS Advanced.

De internationella mätningarna undersöker olika saker, men samtliga är konstruerade för att möjliggöra stabila och rättvisande jämförelser över tid. Genom att delta i internationella jämförande mätningar kan vi bland annat se hur kunskaperna hos svenska elever står i relation till elever i andra länder, men också hur våra resultat utvecklas över tid.

## Sammanfattning

Det här kapitlet har översiktligt beskrivit olika kunskapsmätningar och deras syften från förskoleklass till avslutande kurs på gymnasial nivå och inom den kommunala vuxenutbildningen i svenska för invandrare (sfi). Kunskapsmätningar kan användas för att fatta beslut om stöd och åtgärder, planera kommande undervisning, inför betygssättning, för att utvärdera skolans verksamhet eller för att se hur kunskapsresultat utvecklas över tid. Om mätningarna används till annat än vad de har konstruerats för kan det få negativa konsekvenser. Ett exempel på en risk med nationella prov är om de resulterar i "teaching to the test". Detta kan motverkas genom att undervisningen fokuserar på innehållet i läroplanen inklusive kurs- och ämnesplaner i stället för innehållet i ett enskilt prov. Genom god kännedom om kunskapsmätningarnas syften – och därigenom också vad mätningarna *inte* syftar till – möjliggörs en rättvis bedömning och utvärdering av varje elevs kunskaper.

## Urval av titlar för vidare läsning

*Formativ bedömning.* Viveca Lindberg, Inger Ericsson, Astrid Petterson

*Responsiv Undervisning.* Harry Fletcher Wood

*Lärares bedömningsarbete.* Viveca Lindberg, Inger Ericsson, Astrid Petterson

*Feedback – så återkopplar du i klassrummet.* John Hattie, Shirley Clarke

*Motiverad: Feedback, mindset och viljan att utvecklas.* Alva Appelgren

*Ren formativ bedömning – En ny bedömningspraktik.* Per Lauvås, Anders Jönsson

*Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus.* Åsa Hirsh

*Återkoppling i analoga och digitala klassrum.* Agneta Grönlund

*Bedömning, betyg och lärande.* Alli Klapp

*Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education.* Hanna Palmér m.fl.

## Kapitel 1. Att planera för undervisning och bedömning

### Reflektera individuellt:

- Reflektera över din bedömningspraktik; hur planerar du för bedömning och vilka bedömningsformer brukar du använda?
- Det finns risk att elever upplever att allt de gör bedöms. Hur ser du på denna risk utifrån din undervisningspraktik?
- Reflektera över hur din undervisningspraktik förhåller sig till modellen *avsedd, genomförd* och *bedömd* läroplanen utifrån perspektivet samstämmighet.

### Resonera tillsammans:

- I figur 3 illustreras en formativ undervisningspraktik som det fält där den avsedda, genomförda och bedömda läroplanen möts. Resonera kring hur detta fält kan se ut i er undervisningspraktik/ämne.
- Hur ser ni på begreppet formativ undervisning utifrån perspektivet bedöma för att utveckla undervisningen och därmed motverka risken att eleverna upplever att allt de gör bedöms?
- Kapitel 1 tar upp betydelsen av att beakta samtliga delar av kurs- och ämnesplanerna i planering av undervisning och att det finns en risk att enbart utgå från kunskapskraven. Resonera tillsammans kring detta.

## Kapitel 2. Formativ återkoppling – utveckla undervisningen och stötta elevernas kunskapsutveckling

### Reflektera individuellt:

- Syftet med återkoppling är att det ska leda till ett ökat lärande. Utgå från din undervisning och reflektera kring vilka tidpunkter som är bäst lämpade för återkoppling.
- Forskning har visat att elever inte alltid får möjlighet att visa vad de har gjort med den återkoppling de har fått. Vilken är din erfarenhet?
- I kapitlet beskrivs betydelsen av att engagera eleverna i arbetet med återkoppling. Vad har du för erfarenheter av detta? Kan du involvera eleverna på ett nytt sätt än vad du gjort tidigare?

### Resonera tillsammans:

- Återkoppling bör vara framåtsyftande och rikta fokus mot det som eleven kan göra något åt. Resonera tillsammans om vad det kan innebära för era elever i ert ämne eller er skolform.
- Det är viktigt att förmedla att eleven är en aktiv aktör och inte en passiv mottagare av återkoppling. På vilket sätt kan man göra det? Dela era erfarenheter med varandra.
- Kapitel 2 tar upp ämnet återkoppling i en digital skola. Hur ser de digitala förutsättningarna ut på er skola? Vilka erfarenheter finns av digital återkoppling?



### Kapitel 3. Bedömning i yngre skolåldrar

#### Reflektera individuellt:

- Reflektera kring begreppen formell bedömning, informell bedömning och mikrobedömningar. På vilket sätt återspeglas dessa bedömningsformer i ditt arbete?
- Reflektera kring begreppen formativt och summativt utifrån bedömningens syfte. Identifiera moment i din undervisning där bedömningen har ett formativt respektive summativt syfte.
- Kapitlet belyser perspektiven bedömning på gruppnivå och bedömning på individnivå. I vilka undervisningssituationer kan du observera elevernas lärande på gruppnivå respektive på individnivå?

#### Reflektera tillsammans:

- I kapitlet beskrivs en bedömningsituation i matematik där lärarens bedömning sker som en integrerad del i undervisningen. Vilka fördelar och utmaningar kan ni se med integrerade bedömningsformer?
- Bedömningsexemplet ovan visar hur läraren kan lyfta fram olika strategier och lösningar för eleverna. Kan ni överföra detta exempel på något annat moment i er undervisning där det skulle vara gynnsamt att lyfta fram olika strategier och lösningar?
- Resonera tillsammans kring hur man kan arbeta med muntlig återkoppling till eleverna i syfte att

stärka lärandet. Uppmärksamma goda exempel och dela era erfarenheter.

### Kapitel 4. Bedömning i betygssättande årskurser

#### Reflektera individuellt:

- Kapitlet tar upp begreppen: pedagogisk bedömning, summativ bedömning, formativ bedömning och formativ undervisning. Reflektera över begreppens innebörd utifrån din egen bedömningspraktik.
- Betyg ska sättas utifrån ett brett och varierat underlag – ett så kallat allsidigt bedömningsunderlag. Reflektera över innebörden av ett allsidigt bedömningsunderlag utifrån din egen bedömningspraktik, finns det anledning att göra ändringar eller kompletteringar?

#### Reflektera tillsammans:

- Det finns en risk att elever upplever low-stake betyg som high-stake. Hur kan man förebygga detta?
- Vilka utvecklingsmöjligheter ser ni på er skola utifrån perspektivet sambedömning och samstämmighet?
- Kapitlet tar upp risker med en för snäv användning av bedömningsmatriser. Vilken erfarenhet av bedömningsmatriser har ni på er skola? Finns det en samsyn i hur bedömningsmatriser används?

## Kapitel 5. Bedöma för att kartlägga kunskaper – nationella kartläggningsmaterial, bedömningsstöd och prov

### Reflektera individuellt:

- Vilka nationella kartläggningsmaterial, bedömningsstöd och prov är aktuella för den skolform/elevgrupp du är verksam i?
- Hur ser du på fenomenet ”teaching to the test”? Vad kan man som undervisande lärare göra för att säkerställa att innehållet i nationella kunskapsmätningar inte riskerar att smalna av innehållet i undervisningen?

### Reflektera tillsammans:

- Hur arbetar ni med bedömningar av nationella kartläggningsmaterial, bedömningsstöd och prov på er skola?
- Resonera kring fenomenet ”Teaching to the test”, dela med er av erfarenheter och diskutera hur man kan undvika oönskade bieffekter så som en avsmalnad läroplan.
- Hur följs resultaten på nationella kartläggningsmaterial upp på er skola?



**Skolverkets stödmaterial *Att planera, bedöma och ge återkoppling* – stöd för undervisning syftar till att stötta lärare i arbetet med pedagogisk bedömning och utveckling av undervisning.**

**Forskning visar betydelsen av kontinuerlig bedömning av elevers kunskapsutveckling samt undervisningens upplägg och kvalitet i syfte att säkerställa goda kunskapsresultat. Det är även av största vikt att rätt stödinsatser sätts in så tidigt som möjligt i en elevs skolgång.**

**Materialet riktar sig till lärare verksamma i de obligatoriska skolformerna, gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning.**

---