

Astrid Pettersson

Pedagogisk bedömning – bedömning för lärande

Bedömning är en ständig följeslagare till undervisning och de flesta elevers vardag är fylld av att bli bedömda. Bedömning är beroende av olika samhällsföreteelser, och vi kan inte förstå bedömning om vi inte tar hänsyn till de sociala, kulturella och politiska sammanhang i vilken bedömning sker (Gipps 2001). Därför är varför-frågan viktig: Varför började man mer systematiskt och officiellt att bedöma kunskaper? Men minst lika viktig är vad-frågan: Vad väljs ut för bedömning och vad väljs inte ut? Här är med andra ord urvalsfrågan central. Först därefter kommer hur-frågan: Hur ska bedömning ske?

Bedömning kan ske *av* lärandet, *för* lärandet men kan tyvärr också ske *mot* lärandet. Den pedagogiska bedömningen har huvudfokus på bedömning *för* lärande. En bedömning för lärandet involverar den som blir bedömd på ett påtagligt sätt. Därför måste bedömning vara möjlig att såväl kommunicera som diskutera.

Min artikel kommer att fokusera bedömning för lärande.

Några nedslag i bedömningshistorien

I Sverige har vi ett unikt material i våra husförhörslängder. I och med protestantismens införande måste alla kunna läsa i Bibeln. Det var husbondens plikt att se till att hans husfolk kunde läsa och det var prästens plikt att kontrollera att de kunde det. Många präster har använt en femgradig skala när de bedömt läsförmågan: har börjat läsa, läser svagt, läser någorlunda, läser försvarligt, läser med färdighet. Men i husförhörslängderna står också om personliga egenskaper, exempelvis ”har svagt förstånd, trögt minne men är flitig” eller ”har gott förstånd och minne men är lättjefull”.

Ett annat exempel ur bedömningshistorien är standardproven. Det är många av oss som minns dem och den relativa femgradiga betygskalan 1–5. Men hur kom det sig att vi hamnade där? Då får vi gå över hundra år tillbaka i tiden. Binet, en fransk psykolog, konstruerade intelligenstest för att kunna avgöra vilka barn som var så svagt begåvade att de inte kunde tillgodogöra sig undervisningen. Hans test användes alltså för urval. I USA ansåg man att test för urval skulle kunna användas för en större grupp och

utvecklade flervalfrågor. År 1926 tillkom ett testinstitut i USA. En dröm föddes att dessa test skulle kunna användas till nästan allt och alla. Men det testsystem som utvecklades i USA fick mycket kritik (Gipps 2001). De höll inte vad de lovat. Testresultaten skulle inte bero på erfarenhet av testen, dvs. hur ofta en person genomförde dem, men det visade sig att det gjorde de. Testen skulle inte vara kulturberoende, men det var de. Testresultaten skulle ha starkt samband med senare framgång, men det hade de inte. Testen skulle mäta centrala komponenter och komplexa förmågor, men de hade svårt att göra det.

Den relativa betygsalkan, som användes i Sverige, tillfredställde behovet av att kunna göra urval av elever som skulle fortsätta sina studier till gymnasieskolan. Den relativa bedömningen rangordnade eleverna efter deras kunskaper. Standardproven och de centrala proven användes för att göra en *summativ* bedömning, dvs. de användes för bedömning *av* lärandet och dess resultat skulle styra lärarnas betygsättning.

Det relativa betygssystemet mötte en hel del kritik och blev också missuppfattat. Som exempel kan anges uttryck som "Betygen mäter inte kunskaper" och "Det finns gott om ettor kvar i klassen men femmorna är slut".

I vårt nuvarande mål- och kunskapsrelaterade bedömningssystem är den relativa bedömningen irrelevant. Fokus ligger nu på bedömning av kvaliteter i kunnandet. Det nationella provsystemet ska stödja lärarens bedömning och består av olika delar, bl.a. diagnostiska material och ämnesprov för grundskolan (år 5 och 9) och kursprov för gymnasieskolan. De diagnostiska materialen har ett *formativt* syfte, dvs. en bedömning *för* lärande.

Det relativa betygssystemet och den, framförallt i USA, stora tyngdpunkten på testandet gav alltså en motreaktion. Många menade att både lärare och elever inriktade sitt arbete på att eleven skulle klara testen och de koncentrerade sig inte på själva lärandet. Att förskjuta intresset från *test av lärandet* till *bedömning för lärandet* blev därför angeläget. Då bedömning för lärandet fokuseras är det främst två saker som måste vara centrala, nämligen medvetenhet och kommunikation. I denna artikel kommer medvetenheten att stå i förgrunden.

Medvetenhet om vad, varför och hur

Vad innebär det att vara kunnig i ett ämne? För att besvara denna fråga är det viktigt att som lärare vara medveten utifrån två olika perspektiv. Det ena är det personliga: Vad menar jag själv med att vara kunnig i ett visst ämne, exempelvis matematik? Det andra är "det officiella": Vad menar våra styrdokument, bl.a. läroplan och kursplan, med att vara kunnig i exempelvis matematik?

När det gäller bilden av matematikämnet och vad som anses vara viktigt, kan det vara intressant att jämföra standardproven från 1940- och 1950-talen med dagens nationella prov och utvärderingar. Nedan följer två exempel från standardproven (för klass 4 och 6) samt ett exempel från den nationella utvärderingen 1995 (för årskurs 9).

Exempel från standardprov (Ljung 2000 s. 13):

Mekanisk räkning

1. $3043 + 987 + 48105 + 89$.
2. $13605 - 873$.
3. 26×437 .
5. $2146 : 37$.
10. 207×3056 .
21. $262700 : 650$.
22. $454545 : 15$.
25. 4875×6094 .

Svar

1.
2.
3.
5.
10.
21.
22.
25.

Divisionsprov

1. $1275 : 41 = \dots \text{ rest } \dots$
10. $9690 : 24 = \dots \text{ rest } \dots$
18. $6310 : 83 = \dots \text{ rest } \dots$
24. $6710 : 76 = \dots \text{ rest } \dots$

Proven för *klass 6* innehöll delprov med samma benämningar som för *klass 4*, med ungefär samma antal uppgifter men med än mer kvalificerade uppgifter. Några exempel ur kursprovet i mekanisk räkning kan vara av intresse.

Kursprov i mekanisk räkning för klass 6

A-form. 40 minuter. 30 uppgifter.

1. $0,06 + 3,7 + 15,412 + 650$.
2. $13,671 - 2,95$.
3. $3,25 \times 2,7$.
4. $2,47 : 3,8$.
17. $0,001 \times 0,7$.
18. $172,53 : 42,6$.
24. $5\frac{1}{3}\%$ av 255.
25. $5\frac{1}{4} : 3\frac{1}{2}$.
29. $60 \times 0,51$
 $\frac{0,1 \times 75}{\quad}$

Svar

1.
2.
3.
4.
17.
18.
24.
25.
29.
30.

Exempel på uppgift från den nationella utvärderingen (Pettersson 1997, s. 61):

Kassen

Du har en rektangulär tygbit som är 65 cm lång och 90 cm bred.

Du tänker sy en kasse med handtag att handla varor i.

Gör en skiss och arbetsbeskrivning på din kasse så att någon annan kan tillverka den.

Hur stor kan din kasse bli?

Utifrån dessa exempel kan man konstatera att i dåtidens standardprov var det viktigt att räkna och att räkna snabbt. I dagens nationella prov och utvärderingar handlar det mer om att kunna tillämpa sina kunskaper på uppgifter som ofta är av mer omfattande karaktär. Dessa uppgifter kräver begreppsförståelse, logisk förmåga, argumentationsförmåga och förmåga att kommunicera.

Den pedagogiska bedömningens syfte är främst en bedömning för lärandet; en bedömning som stimulerar elevens lärande. Bedömningen innefattar då såväl vad eleven kan och vilka kvaliteter elevens kunskaper har som vad eleven ska fokusera sitt fortsatta lärande på. Här behövs en stor medvetenhet både hos lärare och elev: en medvetenhet om elevens kunskapsstatus, en medvetenhet om vad styrdokumentet framhåller som viktigt att kunna, en medvetenhet om hur lärande går till och om elevens lärandepotential, en medvetenhet om undervisningens möjligheter för elevens lärande samt en medvetenhet om bedömningens roll för lärandet. För att bli medveten om alla dessa aspekter är kommunikation, främst mellan lärare och elev, viktig.

Vi som arbetar med de nationella proven oavsett ämne, har två portalparagrafer som båda har med vad-frågan att göra:

- Att göra det väsentligaste bedömbart och inte det enkelt mätbara till det väsentligaste.
- Att eleven ska få visa vad han/hon kan och inte åka dit för vad hon/han inte kan.

Vad som bedöms och vad som undervisas om har alltid med urval att göra. Vad är väsentligt? Här krävs en medvetenhet om att det urval man gör för undervisning och bedömning innebär samtidigt att ett visst kunskapsinnehåll väljs bort.

I grundskolans kursplaner finns ett avsnitt med rubriken "Bedömningens inriktning" där det beskrivs vad bedömningen ska inriktas mot oavsett vilket skolår eleven befinner sig i.

Språk

”I en allsidig kommunikativ förmåga ingår att behärska receptiva, interaktiva och produktiva färdigheter, på vilka olika bedömningsaspekter kan läggas”

(Skolverket 2000, s. 16)

Vad går man då miste om vid bedömningen om den främst fokuserar grammatik och rättstavning?

Modersmål

”Elevens kunskaper i den egna kulturens historia, litteratur, värden, levnadssätt och samhällsförhållanden och insikter om likheter och skillnader jämfört med svenska villkor och förhållanden skall vägas in i bedömningen”

(ibid s. 40)

Vad går man då miste om vid bedömningen om den främst fokuserar svenska förhållanden och villkor?

Svenska

”Bedömningen gäller hur långt eleven har kommit i sin språkliga utveckling och sin litterära medvetenhet och i sin medvetenhet om olika mediers former och syften.”

(ibid s. 100)

Vad går man då miste om vid bedömningen om den främst fokuserar uppsatsskrivande?

Svenska som andraspråk

”Bedömningen gäller ... elevens förmåga att på egen hand och i samspel med andra människor *vidga sin erfarenhet* genom läsning både av skönlitteratur och andra texter samt upplevelser genom andra medier”

(ibid s. 106)

Vad går man då miste om vid bedömningen om den främst fokuserar läsning av tidningsartiklar?

Vad vi idag vet om lärande är att vi lär oss på många olika sätt; det finns inte endast ett sätt för varje individ att lära sig på och det finns framförallt inte ett sätt som alla lär sig på. Hur vi lär oss beror bl.a. på vilka förkunskaper vi har och i vilken situation vi är i livet.

Det är inte bara undervisningen som måste präglas av flexibilitet, utan också bedömningen. Det är viktigt att eleverna får visa sitt kunnande på olika sätt och i olika situationer. En sammanfattning av vad- och hur-frågan framgår av regeringens utvecklingsplan (1996/97:112, s. 106):

Den kunskapssyn som läroplanerna anger och som uttrycks på olika sätt i kursplanerna och i betygskriterierna ger helt nya förutsättningar för utvärderingen av kunskaper.

Provuppgifterna kan inte längre vara 'enkla' mått av traditionellt slag. De måste också analysera vad de som fått en viss utbildning kan göra snarare än att endast redovisa minneskunskaper. De bör ha en inriktning mot problemlösning, tillämpningar och kombinationer av olika kunskapsområden.

Inlärningsresultat visar sig mer som övergripande kompetenser och attityder än som faktaredovisningar. Det gäller i hög grad läroplanernas mål och värdegrund men också ämnesmålen i kursplanerna.

Detta kräver nya sätt att ta fram underlag och analysera inlärningsresultat.

Medvetenhet vid analys, dokumentation, tolkning och om hela bedömningsprocessen

För att kunna beskriva elevernas kunskaper och kunskapsutveckling på ett allsidigt sätt, är det viktigt att analysera hur eleverna arbetar och hur de har löst olika uppgifter vid olika tillfällen. I exempelvis matematik kan analysen grunda sig på följande frågor (Skolverket 2003):

- Vilket matematiskt kunnande, om till exempel olika begrepp, visar eleven?
- Vilka lösningsstrategier har eleven använt?
- Behärskar eleven det matematiska språk som behövs?
- Kan eleven argumentera för sin lösning?
- Har eleven analyserat, värderat och dragit slutsatser av resultatet?

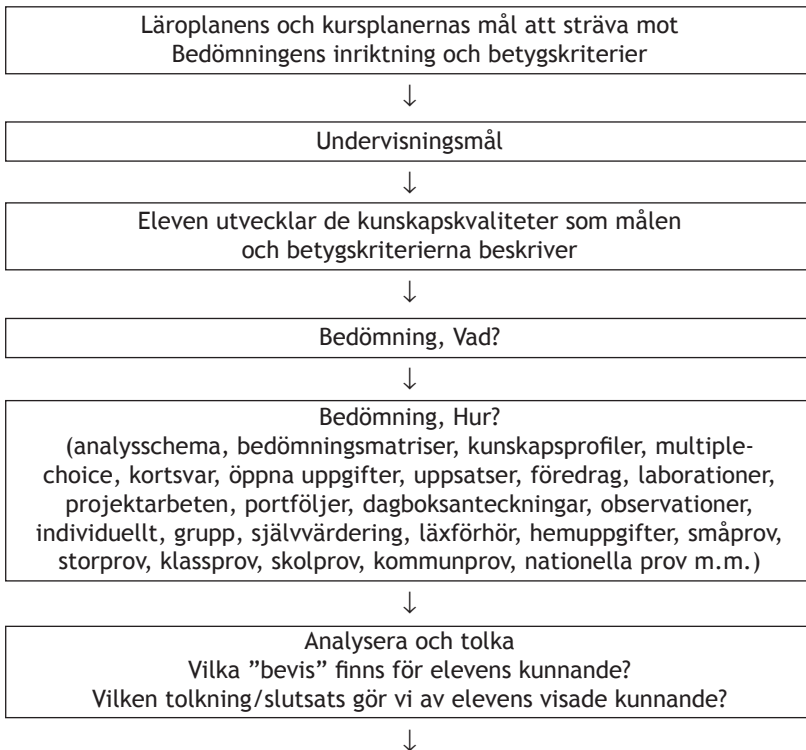
En väsentlig del i analysen är att samla bevis på elevens kunskaper och därefter tolka och dra slutsatser av den visade kunskapen.

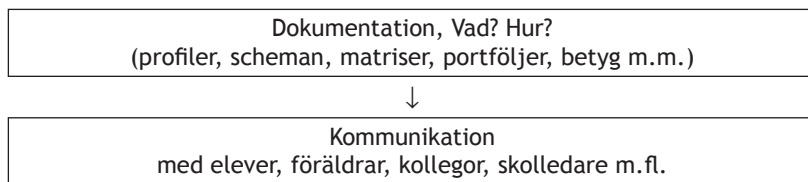
Bedömningsprocessen innebär flera steg. Innehåll och form för bedömning ska väljas, vilket oftast görs av någon annan än av dem som är föremål för bedömningen. Elevens arbete ska observeras, analyseras, tolkas, do-

kumenteras och bedömas och därefter kommuniceras bl.a. mellan lärare och elev, mellan elev och förälder samt mellan lärare och förälder. Mycket kan gå fel i bedömningsprocessen (Pettersson 2005) och här följer några exempel:

- Innehållet som väljs ut för bedömning kan vara för snävt eller irrelevant.
- Formen kan vara inadekvat och frågorna som ställs kan vara obegripliga för dem som ska besvara frågorna.
- Sättet på vilket bedömningen sker är inte alltid tillförlitligt.
- Den kunskap som visas vare sig observeras, tolkas eller dokumenteras.
- Den kunskap, som visas och dokumenteras kan naturligtvis tolkas fel eller inte alls och det finns situationer där kunskapen både visas och tolkas men inte dokumenteras.

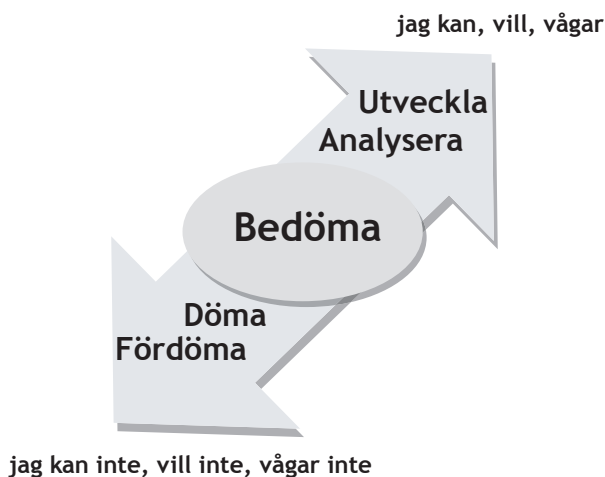
Följande översikt vill visa på hela processen:





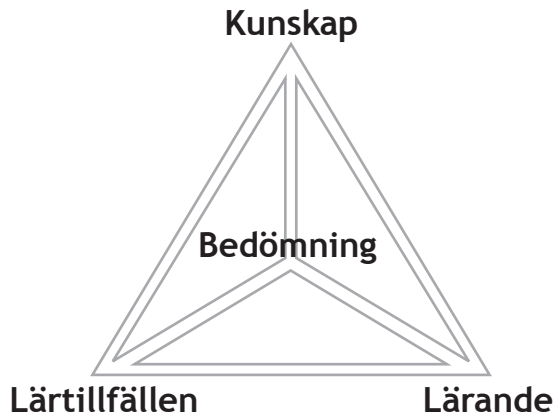
Medvetenheten om varthän

Varthän leder då bedömning – till ökad kunskap, till ökat intresse, till ökad självinsikt? Ju mer eleven får delta i bedömningen och själv göra sina bedömningar, desto mer troligt är det att resultatet blir positivt.



En bedömning som analyserar elevens kunskapsstatus, som syftar framåt mot vilka kvaliteter och kunskaper som ska utvecklas och som eleven själv är en del av, ger ett resultat som kan sammanfattas i "Jag kan, vill, vågar". En bedömning som i stort sett bara innebär negativ kritik och pekar på vad eleven ska förbättra, kan i värsta fall resultera i "Jag kan inte, vill inte, vågar inte" (Pettersson 2005). Forskning har visat att en feedback som bara fokuserar vad som har gått fel är mindre framgångsrik än en feedback som inte ges alls (Hodgen & Wiliam 2006).

Alla miljöer kan vara lärmiljöer och ge tillfälle till lärande. En medveten lärmiljö är skolan med sina olika lärtillfällen. Dessa lärtillfällen, som oftast är undervisning, är för det mesta bestämda av någon annan (alltifrån riksdag till den enskilde läraren) än den som ska lära sig. I skolans lärmiljöer förekommer också bedömning. Nedanstående figur försöker visa på hur begreppen bedömning, kunskap, lärtillfällen och lärande hör ihop.



Sidan bedömning – kunskap illustrerar den summativa bedömningen, bedömning av kunskap. Den formativa bedömningen, bedömning för lärande, är mer komplex och omfattar alla ”hörn” i figuren. Förutom urval av innehåll för bedömning innefattar den urval av innehåll för lärande, dvs. det urval av innehåll den lärande gör, och urval av innehåll för undervisning.

Men det handlar inte bara om en innehållsaspekt utan också om en språkaspekt och en förhållningsaspekt. Med vilket språk (ord, bilder, handlingar etc.) uttrycks kunskap, bedömning, lärtillfällen och lärande? Vilket förhållningssätt har exempelvis elev och lärare till kunskap, bedömning, lärande och undervisning?

Ser exempelvis en elev kunskap som något svårt och obegripligt eller som något utmanande och intressant? Ser en elev bedömning som en dom eller som en utgångspunkt för fortsatt lärande? Ser en elev lärtillfällena, exempelvis undervisningen, som något tråkigt och meningslöst eller som något utmanande och meningsfullt? Ser en elev lärandet som något omöjligt för honom/henne eller som ett sätt att växa och utvecklas?

Ser exempelvis en lärare kunskap som något fixt och färdigt eller som något mer osäkert och diskuterbart? Ser en lärare elevers lärande som en samling tomma hinkar som ska fyllas med färdig kunskap eller som frön som ska ges näring för att kunna växa och utvecklas? Ser en lärare bedömning endast som ett underlag för ett slutomdöme eller som ett led i en kunskapsutveckling?

Referenser

- Gipps, C. (2001). Social Aspects of Assessment. I Svingby, G. & Svingby, S. (red.) *Bedömning av kunskap och kompetens*. Konferensrapport. Rapport nr 18 från PRIM-gruppen. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Hodgen, J. & Wiliam, D. (2006). *Mathematics inside the black box. Assessment for learning in the mathematics classroom*. London: Department of Education Professional Studies. Kings College.
- Ljung, B-O. (2000). *Standardproven – 53 år i skolans tjänst*. Rapport nr 17 från PRIM-gruppen. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Pettersson, A. (1997). *Matematiken i utvärdering av grundskolan 1995. Analys av elevernas arbeten med mer omfattande matematikuppgifter i åk 9*. Rapport nr 13 från PRIM-gruppen. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Pettersson, A. (2005). Bedömning – varför, vad och varthän? I: Lindström, L. & Lindberg, V. (red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm; HLS Förlag.
- Regeringens skrivelse 1996/97:112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*.
- Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000. Grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2003). *Diagnostiska uppgifter i matematik för skolår 6–9*. Stockholm: Skolverket.