

# forskning

om undervisning  
och lärande

# 3

*Januari 2010*

## Bedömning för lärande

– en grund för ökat kunskande

Utges av Stiftelsen SAF  
i samarbete med Lärarförbundet

---

**Alli Klapp Lekholm/Jan-Olof Norell/Bengt Olsson/  
Astrid Pettersson/Ingrid Pramling Samuelsson/  
Niklas Pramling/Inger Ridderlind**

---

Forskning om undervisning och lärande ges ut  
av Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.

Redaktionskommitté: Ingrid Carlgren, Solweig Eklund,  
Agnetha Eliasson, Ann-Charlotte Eriksson, Ulf Larsson-Li,  
Lisbeth Lundahl, Solveig Paulsson, Ingrid Pramling  
Samuelsson samt Karin Åmossa.

REDAKTÖR Solweig Eklund  
FÖRFATTARE Alli Klapp Lekholm, Jan-Olof Norell, Bengt Olsson,  
Astrid Pettersson, Ingrid Pramling Samuelsson,  
Niklas Pramling, Inger Ridderlind  
GRAFISK FORM Britta Moberger  
TRYCK grafisign nordiska ab  
ISBN 978-91-978088-2-8

# Bedömning för lärande

– en grund för ökat kunnande

**Alli Klapp Lekholm/Jan-Olof Norell/Bengt Olsson/  
Astrid Pettersson/Ingrid Pramling Samuelsson/  
Niklas Pramling/Inger Ridderlind**

## 2 Bedömning för lärande

FÖRORD	3
BEDÖMNING AV KUNSKAP FÖR LÄRANDE OCH UNDERVISNING <i>Astrid Pettersson</i>	6
Bedömning i formativ och summativ mening	8
Den viktiga vad-frågan	9
Bedömning i olika sammanhang	11
Bedömningsprocessen	14
Konsekvenser av bedömningar	16
LÄRARES BETYGSÄTTNINGSPRAKTIK <i>Alli Klapp Lekholm</i>	20
Lärarnas bedömningspraktik	23
Betygens dimensionalitet och effekter av elevernas personliga egenskaper	24
Betygens validitet	26
VAD BETYDER BARNS PERSPEKTIV FÖR UTVÄRDERING OCH UTVECKLING? <i>Ingrid Pramling Samuelsson &amp; Niklas Pramling</i>	30
Barnperspektiv och barns perspektiv	33
Förskolepedagogik	34
Utveckling som en process och/eller ett resultat	34
Empiriska exempel	35
Diskussion	40
BEDÖMNING I ESTETISKA ÄMNEN – MER ÄN BRA ELLER DÅLIG KONST ELLER MUSIK <i>Bengt Olsson</i>	44
Bedömning och antagning inom högre konstnärlig utbildning	46
Betygsättning i skolans estetiska ämnen	48
Generalistens och specialistens bedömningar	52
Sammanfattande diskussion	54
NÄR TRADITIONELL FÖRSTÅELSE MÖTER EN SKOLREFORM MED INBYGGDA MOTSÄTTNINGAR <i>Jan-Olof Norell</i>	56
Ett antal kurser eller en programutbildning	59
Faktainhämtning eller utveckling av förmågor och förhållningssätt	61
Eleven som objekt eller subjekt i lärandet	63
Kursen som en rad av moment eller som en spiral av fördjupning	65
Avslutande kommentarer	68
BEDÖMNING OCH BETYG UR EN LÄRARES PERSPEKTIV <i>Inger Ridderlind</i>	70
Elevmedverkan i bedömningsprocessen	72
Självvärderingar	73
Formativ bedömning	73
Dilemman vid bedömning och betygsättning	74
Likvärdig bedömning och betygsättning	75
Avslutande ord	76

**”FORSKNING OM UNDERVISNING OCH LÄRANDE”** vill fästa uppmärksamheten på nödvändigheten av att lärare i högre grad deltar i sin egen och skolans kunskapsutveckling.

Med detta nummer har turen kommit till en av lärarnas mest komplexa uppgifter, nämligen att bedöma effekten av allt arbete som elever och lärare lägger ner i skola och förskola. Men frågan är större än så, för i förutsättningarna för bedömning och utvärdering ligger egentligen alla skolans frågor. Där döljer sig lärarnas kompetens, klassers och grupperns storlek och sammansättning, elevernas motivation och förmåga, elevmedverkan, kursplaner, betygskriterier, skolorganisation med mera.

Denna komplexa situation diskuteras i de artiklar som ingår i detta nummer av *Forskning om undervisning och lärande*.

**Astrid Pettersson** konstaterar i sin artikel att bedömning är något som sker ständigt och särskilt i skolan. Där bedöms bland annat kunskaper och beteenden av olika slag. Hon menar att bedömning är en ständig följeslagare till undervisning som, från att vara något nästan odiskutabelt, blivit ett komplext område som måste problematiseras. Hela bedömningsprocessen behandlas från läroplan till konsekvenserna av en genomförd bedömning. Hennes artikel har fokus på bedömning av kunskap och inleds med en historisk genomgång.

**Alli Klapp Lekholm** menar att lärares betygsättningspraktik är av största intresse för att förstå vad betygen mäter i termer av elevernas kunskaper och förmågor. I artikeln diskuteras betygens validitet och att betygen mäter både elevernas ämneskunskaper och personliga egenskaper som till exempel motivation. Bland annat visar resultat från nyligen genomförda studier att betydelsen av elevernas personliga egenskaper för betygen är större för elever som upplever att de inte klarar av skolarbetet så bra och elever som har föräldrar med en låg utbildningsnivå. Detta kan tolkas som att lärarna använder sig av en kompensatorisk betygsättningspraktik där lärarna kompenserar vissa elever utifrån deras personliga egenskaper.

**Ingrid Pramling Samuelsson** och **Niklas Pramling** diskuterar i sin artikel vad det betyder att lyfta fram barns perspektiv som en förutsättning för utvärdering, att se

## 4 Bedömning för lärande

hur nära varandra utvärdering och utveckling ligger i förskolans praktik. De använder sig av en del exempel från egna tidigare empiriska studier inom musik, matematik och natur, och argumenterar för att barns perspektiv pekar fram emot att betrakta utvärdering och utveckling som två sidor av samma mynt.

**Bengt Olsson** tar upp det estetiska kunskapsområdet. Han menar att dessa ämnen ofta diskuteras i termer av sinnlig kunskap och emotionella upplevelser och därmed som annorlunda än traditionella kunskapsområden såsom matematik, språk eller historia. Den estetiska kunskapsbildningen är präglad av kreativitet och skapande och därför hävdar många att musik- och bildämnet representerar en motvikt till den intellektuella dominansen inom övrig skolundervisning. Samtidigt regleras de estetiska ämnena av läroplaners krav kring betygsättning och bedömningar och här blir olika uppfattningar om kunskap synliga. I artikeln diskuterar han skilda uppfattningar om estetisk bedömning och betygsättning ur ett kunskapsbildningsperspektiv, men också vilken betydelse olika lärarkompetenser har.

**Jan-Olof Norell** konstaterar att de förändringar av styrdokumentet som 1994 års gymnasierreform innebar endast delvis har resulterat i en motsvarande förändring av lärares och skolledares förståelse av sitt uppdrag. Det gäller synen på programutbildningen och målet för kunskapsutvecklingen, det gäller synen på relationen mellan lärare och elev och det gäller synen på kursen och betygsättningen. Artikeln bygger på egna omfattande erfarenheter av möten med gymnasielärare och skolledare runtom i landet och Norell prövar att förklara denna ofullgångna process av förståelseutveckling och praxisförändring utifrån ett tolkande, förståelsebaserat perspektiv.

**Inger Ridderlind** problematiserar några av sina mångåriga erfarenheter av bedömning och betyg. Hon har undervisat i över 30 år i grundskolan, från årskurs fyra till nio och hämtar sina perspektiv från skolämnena matematik och NO. Hon belyser hur bedömning för lärande fått mera fokus och hon tar upp den målrelaterade betygsättningen.

### **Behov av utveckling och förbättring**

Dessa sex artiklar gör givetvis inte anspråk på att vara heltäckande för problematiken kring bedömning och utvärdering. Men de sätter fokus på behovet av utveckling och förbättring inom flera områden och hur olika faktorer hör samman och påverkar varandra. Ett centralt område är hur de nya målstyrda läro- och kursplanerna påverkar bedömningen.

Det allra viktigaste är att stärka lärarnas professionella handlingsfrihet. Det är angeläget att makt och ansvar får ligga hos lärarna i dessa avgörande frågor som handlar om undervisningens innehåll, utformning, utveckling och utvärdering. Skolans strukturer på alla nivåer bör stödja detta. Likaså är de kunskaper som lärare tillägnat sig i utbildningen och i den dagliga verksamheten i skolan nödvändiga som grund för att utveckla ny kunskap. I artiklarna framkommer flera områden som behöver beforskas.

Lärare upplever betygsättningen som en av de i etiskt avseende svåraste situationerna i yrkesutövningen. Därför borde man inom ramen för en utvecklingsorganisation ge lärares yrkesetik stort utrymme. Det behövs för att lärare ska kunna vara en professionell motkraft till de effekter som man nu ser av fritt skolval och fristående skolor där man konkurrerar om eleverna. De flesta skolhuvudmän har gjort betygsresultaten till det främsta konkurrensmedlet och då måste lärare få möjlighet att utveckla kunskaper om ett yrkesetiskt förhållningssätt. Yrkesetiken kan också vara en viktig utgångspunkt i arbetet att tolka kursplaner och betygs-kriterier.

### **Nya kvalificerade uppgifter**

All den tid som lärare idag tvingas använda till olika kontroll- och uppföljningsuppgifter borde i stället användas till undervisning och utveckling.

Det är hög tid att inrätta utvecklingsavdelningar inom skolan där lärare deltar och är ansvariga. Det kan ske på skolnivå, samverkande skolor och inom stadsdelar eller i kommunen som helhet samt i nationella nätverk. Det kan vara inom olika ämnen eller ämnesområde, inom olika åldersgrupper eller inom olika skolformer. Erfarenheten från olika nätverk lärare emellan leder ofta till att hela undervisningssituationen blir föremål för utveckling. Kompetens från högskola och skola kan samverka. Professorer kan engageras som vetenskapliga ledare. Det ger också lärare som skaffat en påbyggnadsutbildning nya kvalificerade uppgifter.

Avslutningsvis vill jag uttrycka en förhoppning om att det stora intresse som nu finns för betyg och bedömning leder till en omfattande FoU-verksamhet, byggd på de kunskaper som finns och som också ökar kunskaperna om hur olika elever ska kunna hjälpas i skolan. Det får inte stanna vid att vi tar reda på hur det ser ut.

*Stockholm, januari 2010  
Solweig Eklund*

## 6 Bedömning för lärande

### **Astrid Petterson**

är utbildad ämneslärare i matematik och kemi och har arbetat ett tiotal år i grundskola och gymnasieskola. Hon är professor i pedagogik med inriktning mot utvärdering och matematikämnets didaktik vid Stockholms universitet. Hennes huvudsakliga forskningsintressen är elevers kunskapsutveckling i matematik och bedömning av kunskap och kompetens.



FOTO: EVA DALIN



# Bedömning av kunskap för lärande och undervisning

**Astrid Pettersson**

Bedömning sker ständigt och särskilt i skolan. Där bedöms bland annat kunskaper och beteenden av olika slag. Bedömning är också en ständig följeslagare till undervisning och har från att vara något nästan odiskutabelt blivit ett komplext område som måste problematiseras. I detta kapitel fokuseras bedömning av kunskap, och bedömning av beteenden lämnas utanför. Hela bedömningsprocessen behandlas från läroplan och kursplan till konsekvenserna av en genomförd bedömning.

**VAD ÄR BEDÖMNING?** Om vi går till uppslagsbokens definition av bedömning lyder den: "Värderande utlåtande över något, vanligen grundat på sakliga överväganden" (Nationalencyklopedin, 1995, sid. 109). Bedömning innebär alltid en värdering, om något är bra eller dåligt och ofta i skolsammanhang om en prestation uppfyller mål eller kriterier. De värderande omdömena kan få både positiva och negativa konsekvenser. Det finns många ordspråk som pekar på de värderande omdömenas konsekvenser, exempelvis "Var rädd om orden, det sagda ordet ligger kvar och kan göra ont länge" och "Ord av uppskattning är en nyckel, som passar till många lås." Bedömning är vanligt förekommande i samhället och nära förknippat med undervisning. Elever blir ständigt bedömda. Men för att förstå bedömningens funktion måste vi ta hänsyn till det

sociala, kulturella och politiska sammanhang i vilket bedömning sker. Därför är varför-frågan viktig. Varför började man mer systematiskt och officiellt att bedöma kunskaper? När var det?

Ordet *bedömning* kom in i svensk text cirka 1900. Däremot kom begreppet *förhör* in redan 1571, då i betydelsen utfrågning för att fastställa kunskapsnivån. *Läxförhör* kom i svensk skrift först 1828.

Bedömning i form av prov och förhör har en lång historia. 1000 år före Kristus införde Kina skriftliga prov som ett instrument för urval av tjänstemän i den kinesiska staten. Långt senare, på 1600-talet, införde jesuiterna skriftliga prov för att jämföra eleverna med varandra. I Sverige hade vi våra husförhörslängder, som tog upp bland annat läsförmåga. Ofta bedömdes läsförmågan i en femgradig skala (har börjat läsa, läser svagt, läser någorlunda,

läser försvarligt, läser med färdighet). Där skrevs också in något om naturgåvorna. Exempelvis kunde det heta "har svagt förstånd, trögt minne men är flitig", eller "har gott förstånd och minne, men är lättjefull". Om en person stod det: "Han är ett stort fyllesvin, stor horkarl. – Flyttade till Stockholm i början af 1826. Vål var väl det för Guds församling att sådant ogräs blev utrotad ur Herrens åker." (Det var ju också ett omdöme om Stockholm.) En förklaring till varför prästerna skrev på detta sätt är att de inte trodde att deras anteckningar skulle bli offentliga.

Test för rangordning har vi länge använt oss av i Sverige och använder det än i exempelvis högskoleprovet. De flesta känner till standardprov och centrala prov som också använts för att rangordna eleverna efter deras prestationer på provet. Det var mätande av kunskaper först och främst för rangordningens skull. Det riktades kritik mot standardprov och centrala prov och mot det relativa betygssystemet. Missuppfattningar förekom som att proven inte mätte kunskaper eller att i en klass fanns det gott om ettor men ont om femmor när betygssättningen skulle ske.

Vi gick i början 1990-talet över från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Lite förenklat kan man säga att i ett regelstyrt system gäller "Gör så här så blir det bra" och i ett mål- och resultatstyrt system gäller "Gör vad ni vill men bra ska det bli". Vi gick också över från ett relativt bedömningssystem till ett mål- och kunskapsrelaterat. Från att mäta elevers kunskaper för rangordning till att bedöma deras kunskaper för att se kvaliteter i kunskandet och för kunskapsutvecklingen. I det relativa bedömningssystemet skulle standardproven och de centrala proven styra betygssättningen, medan i det mål- och kunskapsrelaterade systemet ska de nationella proven stödja lärarens bedömning inklusive betygssättningen. Bjørnåvold (2000) belyser skillna-

den mellan ett relativt och ett mål- och kunskapsrelaterat bedömningssystem med ett exempel. Om så gott som alla elever har alla rätt på ett prov uppfyller det i ett mål- och kunskapsrelaterat system syftet att nästan alla har uppnått de mål och kriterier, som provet prövar. Däremot är ett sådant prov i ett relativt system oanvändbart, eftersom det inte har förmågan att rangordna eleverna.

Vi har gått från en mättradition till en bedömningstradition, och rätt använd kan bedömning stimulera lärandet, för det är väl skolans huvuduppgift att stimulera lärandet, ett lärande som ska resultera i kunskap och kompetens. Bedömning kan ha en enorm utvecklingspotential för lärandet (se exempelvis Black m fl, 2003; Black & Wiliam, 1998, 2009; Hattie, 2009; Torrance & Prior, 1998). Det har visat sig att en bedömning som är koncentrerad till att se och analysera kunskaper och där eleven får konstruktiv återkoppling, där både de svaga och starka sidorna lyfts fram och där färdriktningen är tydlig, har en positiv effekt på elevens kunskapsutveckling. Får eleven dessutom vara med och diskutera bedömningen och ta ansvar för att själv bedöma vad han/hon kan och inte kan, ja då blir effekten desto större och då kan bedömning stå i lärandets tjänst.

### **Bedömning i formativ och summativ mening**

För att bedömning ska få positiva konsekvenser fordras det som jag skulle vilja sammanfatta i ordet medvetenhet. Med det menar jag en medvetenhet om bedömningens grundfrågor – varför, vad, hur, vem, när – men också en medvetenhet om sina egna och andras bedömningars svagheter och styrkor. En god bedömning utmärks också av att den sker gemensamt mellan olika parter och att den är tydlig och transparent.

Vilket syfte har bedömningen? Är det en sam-

manfattning av vad någon kan, kallas det bedömning i summativ mening. Är avsikten att den ska förbättra lärande och undervisning, är det en bedömning i formativ mening. Tidigare användes begreppen summativ och formativ bedömning, men det har övergetts nu eftersom en summativ bedömning också kan användas formativt (Newton, 2007). Utmärkande för bedömning i formativ mening är att någon form av återkoppling/gensvar ges. Bedömning i formativ mening innebär tre nyckelprocesser enligt Black & Wiliam (2009), nämligen att fastställa var eleven är i sitt lärande, vad eleven ska nå och vad som behövs för att komma dit.

Exempel på när bedömning oftast bara sker i summativ mening är högskoleprov och de olika nationella och internationella utvärderingarna. Dessa utvärderingar är mer temperaturtagningar på vad en årskull elever kan vid ett visst tillfälle, det blir mer av ett flygfoto över en grupp elevers visade kunskaper. De nationella proven kan användas både formativt och summativt. Summativt sker det ofta på nationell nivå och kommunnivå, medan formativt på individnivå.

Ordet bedömning används på olika sätt inom forskningen. Ibland är bedömning endast lika med prov och tester, ibland är bedömning insamlade av så mycket information som möjligt för att sedan analysera den och gå vidare efter en tolkning av resultaten. Om vi ser bedömning brett, så är bedömning en process, som innefattar olika steg. I dessa steg ingår att bestämma vad som är det viktigaste som ska bedömas, att välja relevanta bedömningssituationer och uppgifter, att se vad eleven visar för kunskaper och missuppfattningar. Det ingår också att analysera, tolka och ge gensvar till eleven och till mig själv som lärare, så att jag kan förändra min undervisning ifall det är relevant. Slutligen ska vi tillsammans, eleven och jag som

lärare, arbeta vidare utifrån den bedömning som jag som lärare och eleven gör.

I Sverige finns mycket lite forskning vad gäller bedömning i klassrummet. Vi får gå utomlands för att få reda på något om bedömning och bedömningens konsekvenser. Black & Wiliam (1998 a, b) har gjort en inventering av forskningen kring bedömning och vilka resultat den har kommit fram till.

Deras slutsats är att forskningen indikerar att bedömning som förbättrar lärandet beror på olika nyckelfaktorer: effektiv återkoppling till eleverna, elevernas ansvarstagande för sitt lärande, anpassning av undervisningen till resultatet av bedömningen samt elevernas behov av att kunna bedöma sig själva och förstå hur de ska förbättra sig. Dessa nyckelfaktorer bröts ned ytterligare till: att eleverna görs delaktiga i lärandemålen, att eleverna ges återkoppling som leder till att de vet nästa steg och hur de ska ta sig dit och att förstärka uppfattningen att varje elev kan förbättra sig samt att ge eleverna möjlighet att bedöma sig själva. Enligt Black & Wiliam finns hindrande faktorer för elevers lärande, exempelvis en tendens hos lärare att bedöma kvantitet snarare än kvalitet, en tendens att rikta större uppmärksamhet mot poängsättning och betygsättning än mot att ge eleverna råd om förbättringar, en tendens att mer fokusera elevens uppförande och beteende än att stödja eleven till mer effektivt lärande.

### **Den viktiga vad-frågan**

Vad ska bedömas? Det är en nyckelfråga och något som fordrar stor medvetenhet, vad bedöms och vad bedöms inte. Prästens bedömning vid husförhör hade fokus på läsförmåga och församlingsbornas personliga egenskaper. Bedömning av läsförmågan var konsekvensen av ett beslut av politisk karaktär, eftersom det var stadgat att var och en av den vuxna

## 10 Bedömning för lärande

befolkningen skulle kunna läsa i bok, nämligen bibeln. Synen på kunskap, lärande och ämne påverkar både vad som bedöms och hur det bedöms. Synen på matematikämnet har ändrats genom årtiondena och är nära förknippad med vad kunskaperna i matematik ska användas till. Förr var det exempelvis viktigt att kunna utföra beräkningar på tid, vilket inte betonas så mycket numera. I exempelvis räkneprov från 1940-talet skulle eleverna i årskurs 4 genomföra ett additionsprov med 42 uppgifter på 6 minuter och ett divisionsprov med 24 uppgifter på 14 minuter. För ett halvsekel sedan var

Mekanisk räkning		Svar:
1.	$3043 + 987 + 48105 + 89.$	1. ....
2.	$13605 - 873.$	2. ....
3.	$26 \times 437.$	3. ....
5.	$2146 : 37.$	5. ....
10.	$207 \times 3056.$	10. ....
21.	$262700 : 650.$	21. ....
22.	$454545 : 15.$	22. ....
25.	$4875 \times 6094.$	25. ....
<b>Divisionsprov</b>		
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.

		Svar:
1.	$0,06 + 3,7 + 15,412 + 650.$	1. ....
2.	$13,671 - 2,95.$	2. ....
3.	$3,25 \times 2,7.$	3. ....
4.	$2,47 : 3,8.$	4. ....
17.	$0,001 \times 0,7.$	17. ....
18.	$172,53 : 42,6.$	18. ....
24.	$5\frac{1}{3} \% \text{ av } 255.$	24. ....
25.	$5\frac{1}{4} : 3\frac{1}{2}.$	25. ....
29.	$\frac{60 \times 0,51}{0,1 \times 75}$	29. ....
30.	Skriv med siffror: en million millioner!	30. ....

räknefärdigheten i fokus. Numera räcker det inte för eleverna att kunna räkna, de måste också kunna förstå och använda räknesätten. I matematik fordras dessutom att eleverna ska kunna kommunicera sin kunskap både muntligt och skriftligt och att de ska kunna argumentera för sin lösning.

Här bredvid finns exempel från standarprov på 1940-talet (Ljung, 2000, sid. 12–13).

I ett problemprov för årskurs 4 fanns följande två uppgifter:

*Fem liter blåbär kosta 75 öre. Vad kosta två liter?  
Tures far är 1 m 28 cm längre än Ture och 3 gånger så lång som Ture. Hur lång är Ture?*

I en provräkning för årskurs 4 fanns uppgiften:

*Hur många kubikcentimeters rymd har en ask, som är 2 dm 4 cm lång, 1 dm bred och 6 cm hög?*

Synen på kunskap, lärande och ämnet är central för bedömning. Vilken syn på ämnet har jag som lärare? Vad anser jag som lärare är viktigt att kunna? Vilken grund har jag för att jag anser det? Min uppfattning om vad som är viktigt att kunna kan ha olika utgångspunkter. En kan vara vad jag mer privat anser vara viktigt att kunna, en annan är vad styrdokumentet lyfter fram som viktig kunskap. Här är också medvetenheten viktig, att vara medveten om vad jag personligen anser och vad som kommer fram av styrdokumentet. Är jag medveten om det, är det lättare att inte låta sig styras av privata uppfattningar om vad bedömningens innehåll ska vara.

En viktig utgångspunkt vid bedömning är att göra det väsentligaste bedömbart och inte det enkelt mätbara till det väsentligaste.

Vid bedömning är det för det mesta alltid fråga om urval av innehåll men också av form (Nuttall, 1987). Urval av innehåll för bedömning ger en sig-

nal om vad som är viktigt att kunna. Att vi väljer ut något för bedömning betyder att vi väljer bort annat. Men att göra ett urval av det som ska bedömas innebär att någon ska avgöra vad som ska bedömas och detta urval ska vara relevant och representativt. I bedömnings-sammanhang är begreppet validitet viktigt. Validitet hade tidigare en ganska begränsad betydelse, det var ofta relaterat till prov och med validitet menades att provet ska mäta det det avser att mäta. Numera har validitetsbegreppet fått en vidgad innebörd, genom att det relateras till hur trovärdig en bedömning är, och det gäller hela bedömningsprocessen, från val av innehåll till konsekvenser av bedömning. Det är framförallt två faktorer som kan störa validiteten när det gäller val av innehåll, ett är att det som bedöms är irrelevant, ett annat att det som bedöms visserligen är relevant, men det täcker inte allt det som ska bedömas. Det är då inte representativt. Bedöms det som ska bedömas eller är det något annat som bedöms? I det senare fallet är bedömningen irrelevant. Bedöms å andra sidan bara en del av det som ska bedömas är det underrepresentation i bedömningen.

Om exempelvis bedömningen i ämnet bild enligt styrdokumentet bland annat ska avse elevens förmåga att kunna tolka, förstå och framställa bilder men bedömningen endast fokuserar framställningen av bilder, sker en underrepresentation av innehåll vid bedömningen. Om exempelvis styrdokumentet framhåller att bedömningen i ämnet matematik bland annat ska avse förmågan att använda, utveckla och uttrycka kunskaper i matematik liksom förmågan att följa, förstå och pröva matematiska resonemang men bedömningen bara fokuserar elevens förmåga att lösa uppgifter där endast ett svar är rätt, är bedömningen visserligen relevant, men det saknas viktiga områden som ska bedömas. Om språkfärdighet inbegriper förmågan

att behärska receptiva, interaktiva och produktiva färdigheter och bedömningen endast fokuserar rättstavning och grammatik, ja då sker en underrepresentation av innehåll vid bedömningen och i detta fall är kanske bedömningen till och med irrelevant.

### Bedömning i olika sammanhang

Bedömning är en ständig följeslagare till undervisning. Men vi bedömer och lär oss också i andra situationer än genom undervisning (därför står det "lärtillfällen" i figuren nedan). Bedömning finns alltid i ett sammanhang och figuren försöker belysa sammanhanget mellan kunskap, bedömning, lärtillfällen och lärande (Carlsson, Gerrevall & Pettersson, 2007; Pettersson, 2007).

Bedömning i summativ mening tar bara hänsyn till kanten bedömning-kunskap. Vilket innehåll väljs ut för bedömning och vad väljs inte ut? På vilket sätt får eleverna visa sina kunskaper, är det på ett varierande sätt eller är det på ett ensidigt sätt? Vilka möjligheter har eleverna att visa vad de



kan vid bedömningstillfället? Det är exempel på viktiga frågor att ställa vid bedömning i summativ mening.

## 12 Bedömning för lärande

Exempel på bedömning i summativ mening är de internationella undersökningarna, PIRLS, PISA och TIMSS (Mullis m fl, 2007; OECD, 2007; Skolverket, 2007, 2008). Dessa syftar till att göra jämförelser mellan länder. Resultaten av dessa undersökningar har ofta blivit underlag för kommande politiska beslut. Proven som används i internationella undersökningar har stora krav på sig att innehålla uppgifter, som kan användas för jämförelser. Ländernas resultat måste därför kunna rangordnas. Utvärderingsdesignen måste vara standardiserad. Exempelvis ska uppgifterna uppfattas av elever med olika språkbakgrund på liknande sätt, elevlösningarna ska kunna bedömas likvärdigt. Det ställer krav på utförliga bedömningsanvisningar men inskränker också mångfalden av uppgifter. Proven ska kunna accepteras av länder med olika kursplaner och bedömningskulturer och det medför att de prov som används i internationella undersökningar är begränsade till innehåll och form. Det är problematiskt med jämförelser mellan länder eftersom de olika länderna har olika mål och läroplaner, olika språk och kulturer är inblandade. Därtill kommer olika översättningsproblem. Pettersson (2009) lyfter fram att det är viktigt att vi är medvetna om att de storskaliga undersökningarna inte uttalar sig om hela vårt skolsystem utan bara säger en del om kunskaper i vissa ämnen, och det är bara delar av dessa ämnen som uppmärksammas.

Bedömning i formativ mening tar hänsyn till alla hörn i tetraedern. Vad väljs ut av innehåll för de organiserade lärtillfällena som undervisningen är? Vad väljs inte ut? Vad lär sig den lärande och vad lär han/hon sig inte? Vad bedöms och vad bedöms inte? Vad väljs ut att ge återkoppling på och vad väljs inte ut? Hur påverkas undervisningen av resultatet av bedömningen? En annan viktig faktor, förutom urval av innehåll, är att ta hänsyn till och

vara medveten om förhållningssättet. Vilket förhållningssätt har läraren och eleverna till kunskap? Ser de kunskap som en samling fakta som ska läras in, och/eller som samband som ska förstås? Vilket förhållningssätt finns till undervisningen? Är det ett möte för kunskapsförmedling och/eller kunskapsproduktion? Vilket förhållningssätt finns till lärande? Är det något för mig omöjligt eller ett sätt att "erövra mer av världen"? Vilket förhållningssätt finns till bedömning, en dom eller en möjlighet att utvecklas vidare? Ja detta är bara några exempel på frågor som kan ställas när det gäller innehåll och förhållningssätt.

Torrance & Prior (1998) framhåller vikten av att vara medveten om vilket fokus bedömningen har. Är det fråga om att ta reda på om eleven vet och kan göra något förutbestämt (konvergent bedömning) eller är det fråga om vad eleven vet, förstår och kan göra (divergent bedömning). En konvergent bedömning är mer summativ än formativ, medan för en divergent bedömning är förhållandet det omvända. De olika synsätten får olika konsekvenser för undervisningens och bedömningens genomförande, som vidstående sammanfattning visar.

Triangeln lärtillfällen, i detta fall undervisning, och lärande, samt bedömning innefattar också återkoppling. Hattie (2009) fann att oftast handlar lärarens återkoppling om elevens uppförande. Återkoppling är mer effektiv om den ges på rätta än felaktiga svar och då den bygger på förändringar från tidigare visade kunskaper. Beröm och klander är den minst effektiva återkopplingen, när det gäller att förbättra kunskaperna. När lärare studerar elevens lärande får läraren också återkoppling på vad som har och inte har fungerat i undervisningen och detta ger därigenom underlag för ytterligare planering på kort och på lång sikt.

Figuren på sid 11 försöker beskriva bedömningens samband med lärande, kunskap och lärtillfäl-

<b>CONVERGENT ASSESSMENT</b>	<b>DIVERGENT ASSESSMENT</b>
<p>Assessment which aims to discover whether the learner knows, understands or can do a predetermined thing. This is characterised by:</p> <p><b>Practical implications</b></p>	<p>Assessment which aims to discover <i>what</i> the learner knows, understands or can do. This is characterised by:</p> <p><b>Practical implications</b></p>
(a) precise planning and its intention to stick to it;	(a) flexible planning or complex planning which incorporates alternatives;
(b) tick lists and can-do statements;	(b) open forms of recording (narrative, quotations etc.);
(c) an analysis of the interaction of the learner and the curriculum from the point of view of the curriculum;	(c) an analysis of the interaction of the learner and the curriculum from the point of view both of the learner and of the curriculum;
(d) closed or pseudo-open questioning and tasks;	(d) open questioning and tasks
(e) a focus on contrasting errors with correct responses;	(e) a focus on miscues – aspects of learners’ work which yields insights into their current understanding – and on prompting meta-cognition;
(f) judgemental or quantitative evaluation;	(f) descriptive rather than purely judgemental evaluation;
(g) involvement of the pupil as recipient of assessments;	(g) involvement of the pupil as initiator of assessments as well as recipient;
<b>Theoretical implications</b>	<b>Theoretical implications</b>
(h) a behaviourist view of learning;	(h) a constructivist view of learning;
(j) an intention to teach or assess the next predetermined thing in a linear progression;	(j) an intention to teach in the zone of proximal development;
(k) a view of assessment as accomplished by the teacher;	(k) a view of assessment as accomplished jointly by the teacher and the pupil;
<p>This view of assessment might be seen less as formative assessment, than as repeated summative assessment or continuous assessment</p>	<p>This view of assessment could be said to attend more closely to contemporary theories of learning and accept the complexity of formative assessment</p>

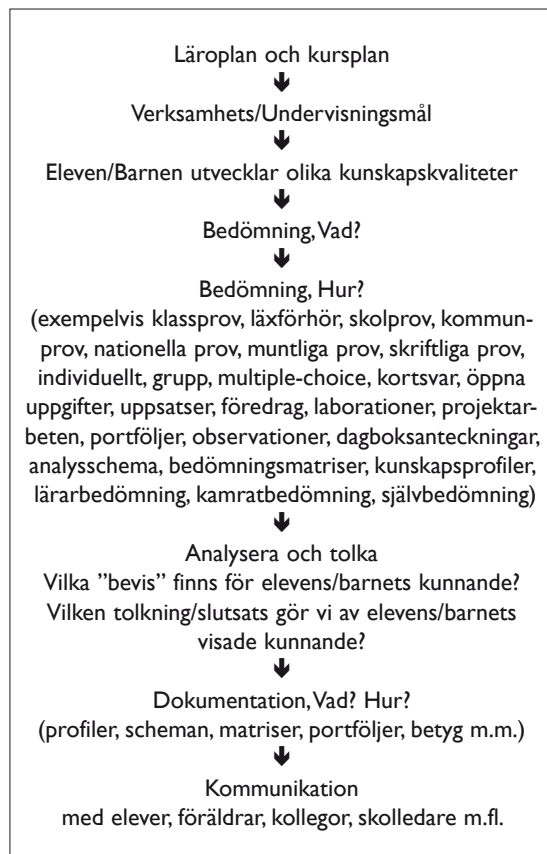
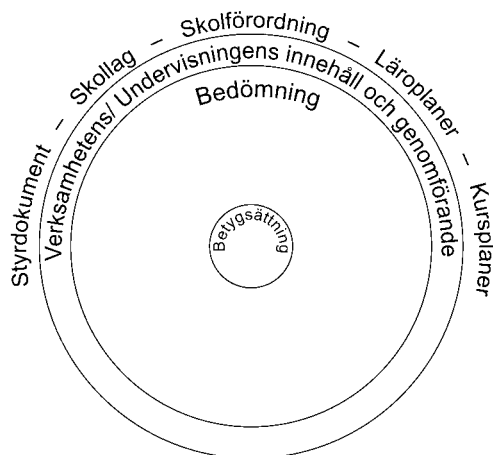
len. Men bedömning kan också sättas in i ett mer formellt sammanhang, i relation till skolans styrdokument.

Vad säger då styrdokumentet?

Läraren ska göra en allsidig bedömning och i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet står att läraren ska främja elevens kunskapsmässiga utveckling. Betygen ska uttrycka i vad mån den enskilde eleven har uppnått kursplanemålen och betygsriterierna. Läroplanerna, oavsett om det är för de frivilliga skolformerna eller för det obligatoriska skolväsendet (Skolverket 2006a, b) betonar elevens ansvar för sina studier och deras förmåga att kunna bedöma sina resultat. Läroplanen lyfter således fram självvärdering. Självvärdering är en viktig del i bedömning i formativ mening, men då är det också viktigt att eleverna har tillgång till strategier för att bedöma sitt eget lärande.

### Bedömningsprocessen

Bedömning är ofta en pågående process. Det är viktigt att i den processen vara medveten om de svagheter som finns i bedömningen som kan medföra att eleven inte får en relevant bedömning eller



som kan medföra att vissa elever inte får en relevant undervisning. Bedöms det som är väsentligt eller är det det enkelt mätbara som bedöms? Används adekvata metoder för bedömning? Hur är relationen mellan läroplanernas kunskapsyn, kursplanernas ämnessyn med den undervisning som bedrivs och med den bedömning som sker och med elevens lärande? Processen för bedömning kan beskrivas utifrån flödesschemat ovan (Pettersson, 2007).

Det är naturligtvis självklart, men värt att poängtera att det endast är den visade kunskapen som kan bedömas. Det är endast visad kunskap som



kan ligga till grund för bedömning såväl i summativ som i formativ mening. Vi kan aldrig säga om någon annan att den inte kan, vi kan bara säga att den inte visat en viss kunskap. Hur ska vi få eleverna att visa sina kunskaper? Jag minns själv när jag ett antal gånger frågade en liten pojke hur gammal han var och inte fick något svar förrän jag formulerade om frågan och frågade honom hur många år han var. Då kunde han svara på frågan, han svarade att han var tre år och inte gammal och ställde sedan omedelbart frågan till mig, hur gammal är du? Jag hade genom att ställa en för honom obegriplig fråga hindrat honom från att visa sin kunskap. Men hans svar visade att han troligtvis bara hade en betydelse av ordet gammal.

De bedömningsinstrument som ska användas måste ligga i linje med syftet med bedömningen och vad som ska bedömas. Det finns olika skäl till varför en bedömning måste vara allsidig. Vi lär oss på olika sätt och visar också vad vi kan på olika sätt. Det är därför viktigt att eleverna ställs inför olika situationer så att de får visa sin kompetens på olika sätt, muntligt, skriftligt och genom handling. Vill man få en yttlig bild av vad eleverna kan, räcker det troligtvis med ett prov som till största delen innehåller frågor som bara ska besvaras med ett eller några ord. Vill man däremot få en djupare bild av exempelvis elevernas förståelse för ett fenomen räcker troligtvis inte ett prov med frågor som bara fordrar korta svar.

För att kunna beskriva elevens kunskap och kunskapsutvecklingen på ett allsidigt sätt är det viktigt att analysera hur eleven har arbetat och löst olika uppgifter vid olika tillfällen.

Läraren samlar därefter bevis på elevens kunskaper, gör tolkningar och dokumenterar. Denna dokumentation ska vara ett av flera underlag vid kommunikation med elever och föräldrar samt skolledning.

De bedömningar som görs, inbegripet analyser och tolkningar, ska vara tillförlitliga. Tillförlitligheten brukar uttryckas som reliabilitet. Reliabiliteten har att göra med att bedöma noga och rättvist. Reliabiliteten blir högre om bedömningen är tydlig och transparent. Här talas det ofta om intrareliabilitet och interreliabilitet, att vara överens med sig själv och med andra. Det första är att man ska vara överens med sig själv vid bedömningen om intrareliabiliteten ska vara hög. Samma elevprestation ska få samma bedömning oavsett när jag gör bedömningen. Interreliabilitet däremot står för att bedömningar som görs av två eller flera bedömare ska ge samma resultat av samma prestation.

#### *Vad kan gå fel i bedömningsprocessen?*

Det kan finnas olika brister i bedömningsprocessen. Urvalet av innehållet är inte representativt eller irrelevant, bedömningsinstrumenten är inte adekvata. Analyserna och tolkningarna grundar sig på ett för magert material och naturligtvis kan fel göras både i analyserna och i tolkningarna. Brister kan också finnas i dokumentationen, här kan det precis som vid urval av innehåll finnas validitetsbrister, som exempelvis att det som dokumenteras inte är relevant. Wiliam (1992) pekar på ett fel som kan förekomma, nämligen att eleven inte visar sin kunskap även om eleven kan. Det kan bero på olika faktorer. Eleven har inte förstått frågan, vilket var orsaken i berättelsen om pojken som skulle svara på frågan hur gammal han var. Det kan också vara att eleven av någon anledning inte vill visa sin kunskap.

Gipps & Murphy (1994) nämner några brister i bedömningen som äventyrar likvärdigheten. En uppgift kan, beroende på kontext och språkbruk, appellera mer till en grupp än till en annan. De nämner också att ett sätt att öka likvärdigheten i bedömningar är att lärare tillsammans tolkar krite-

rier, tolkar samma elevarbeten och granskar varandras bedömningar.

### **Konsekvenser av bedömningar**

Bedömning påverkar alla inblandade, särskilt elever och lärare och har, från att vara något nästan odiskutabelt, lyfts fram mer och mer som ett område som måste problematiseras (Carlsson, Gerrevall & Pettersson, 2007).

Det finns en risk menar Watson (2003) att bedömning blir en teknikalitet, att endast kontrollera om eleverna har nått målen, att eventuellt utvärdera svårigheter, styrkor och svagheter och att använda den informationen för att planera lektioner. Det ger intryck av att om bara lärare undervisar på ett visst sätt så lär sig eleverna, men lärande är mycket mer komplext än så. Det bästa vi kan göra menar Watson är att tolka beläggen för elevers visade kunskap ordentligt och professionellt använda dem i det fortsatta arbetet. Då blir teknikaliteterna en del i en holistisk bedömningsprocess.

Hattie (2009) har gjort en syntes av många metaanalyser som är relevanta för lärande. Han visade att en frekvent testning bara har effekt indirekt genom att läraren ändrar sin undervisning. Lyckat lärande är en funktion av tydlig kommunikation av syftena med undervisningen och lärandet, specifikation av kriterier, användning av mångsidiga och adekvata undervisningsformer med särskild betoning på återkoppling. Läraren måste se lärande och undervisning från elevens perspektiv. Effektiv undervisning blir det när läraren gör syften, mål och kriterier transparenta för eleverna, demonstrerar dem genom modeller och utvärderar om eleverna har förstått. Denna effektiva undervisning involverar mycket samarbete i planering, diskussioner mellan lärare, optimering av kamratlärande och kräver explicita lärandeintentioner och framgångskriterier.

Lärares bedömningsuppgift har blivit mer och mer komplex. Bedömningsprocessen innebär flera steg oavsett om det är bedömning i formativ eller summativ mening som avses. Innehåll och form för bedömningen måste väljas, elevens arbete med uppgiften/problemet måste observeras, beskrivas, analyseras och tolkas och därefter dokumenteras. Den bedömning i formativ mening som sker kommer att också innefatta beslut om vilken återkoppling, som ska ges och hur man ska gå vidare. Vid betygsättning eller vid bedömning av huruvida en elev har nått målen eller ej måste en jämförelse mellan elevens visade kunskande och mål och kriterier göras. Det räcker alltså inte att behärska tekniker för bedömning av kunskap, läraren måste numera också vara väl insatt i hur bedömning kan främja lärandet och vilka konsekvenser bedömningens resultat får för undervisningen.

Lundahl (2007) konstaterar att det skett ett skifte från testkultur till bedömningskultur. Den bärande uppfattningen är att undervisning och bedömning inte kan skiljas åt. Kunskapsbedömning är en del av undervisning och lärande. Som lärare måste man vara medveten om sin egen bedömnings styrkor och svagheter. Men en lärare måste också kritiskt kunna tolka resultat som ges genom de storskaliga nationella och internationella undersökningarna (NU, PIRLS, PISA och TIMSS). Dessa storskaliga undersökningar har kritiserats, men nu kommer också kritik mot forskning om bedömning i formativ mening. Exempelvis menar Dunn & Mulvenon (2009) att det finns begränsade vetenskapliga belägg för att bedömning i formativ mening direkt bidrar till positiva utbildningsresultat. Gjorda undersökningar brister ofta i metod och har begränsat urval och använder olika definitioner på vad som menas med formativ bedömning.

Att det som ska bedömas också bedöms har med validiteten att göra men validiteten har numera



mycket med bedömningens konsekvenser att göra. Vilka konsekvenser får bedömningen och hur tolkas bedömningen? Konsekvenserna kan bli stora både för undervisningen och för den enskilde individen som figuren uppe till höger kan illustrera.

En bedömning som innebär att mina kunskaper analyseras och syftar framåt mot vilka kvaliteter och kunskaper som ska utvecklas, och som jag som elev själv är en del av, kan ge resultat som kan sammanfattas i "Jag kan, vill och vågar", medan en bedömning som i stort sett bara innebär negativ kritik och fokuseras endast på vilka fel och brister jag visat kan i värsta fall resultera i "Jag kan inte, vill inte, vågar inte". (Pettersson, 2005). Hodgen & Wiliam (2006) menar att en återkoppling som bara fokuserar vad som har gått fel är mindre framgångsrik än ingen återkoppling alls.

Inledningsvis citerades ordbokens definition på bedömning. Som detta kapitel har visat är bedömning så mycket mer komplext än den definitionen. Forskningen är framför allt på den formativa sidan inte särskilt omfattande. Det behövs också lärares beprövade erfarenhet, en erfarenhet som blivit prövad och visat sig vara hållbar, för att bedömningsarbetet ska bli ett kraftfullt verktyg för att utveckla lärande och undervisning.

## Referenser

- Bjørnåvold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg: CEDEFOP.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1). sid. 7–73.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising Standards through classroom assessment*. London: Kings College School of Education.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21. sid. 5–31.
- Carlsson, C-G., Gerrevall, P. & Pettersson, A. (2007). *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dunn, KE. & Mulvenon, SW. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in evaluation. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 14(7). sid 1–11.
- Gipps, C. & Murphy, P. (1994). *A fair test assessment: Achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- 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 skol-*

- ans tjänst. Rapport nr 17 från PRIM-gruppen. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lundahl, C. (2007). Kunskapsbedömning och kunskapssyn. I *I kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A. & Foy, P. (2007). *IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Nationalencyklopedin. (1995). *Ordbok A–HZ*. Höganäs: Bra böcker.
- Newton, P. E. (2007). *Clarifying the purposes of educational assessment. Assessment in Education Vol. 14, No.2.* (sid. 149–170).
- Nuttall, D. (1987). The validity of assessment. *European Journal of Psychology of Education*, 11, sid. 109–118.
- OECD. (2007). PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Volume 1: Analysis.
- Pettersson, A. (2005). Bedömning – varför, vad och varhän? I Lindström, L. & Lindberg, V. (red). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Pettersson, A. (2007). *Pedagogisk bedömning – bedömning för lärande*. I Olofsson, M. (red). *Bedömning, flerspråkighet och lärande. Symposium 2006*. Stockholm: HLS Förlag.
- Pettersson, D. (2009). Kris i skolan eller i skolpolitiken? *Nämnnaren*, nr 3 årgång 36. sid 18–20.
- Skolverket. (2006a). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006b). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007). *PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Rapport 306. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *TIMSS 2007. Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport 323. Stockholm: Skolverket.
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Watson, A. (2003). Making judgements about pupils' mathematics. I Gates, P. (red). *Issues in mathematics teaching*. London och New York: Routledge.
- Wiliam, D. (1992). *Technical issues in criterion-referenced assessment: evidential and consequential bases*. Paper presented at the 18th annual conference of international association for educational assessment.



FOTO: TORSTEN ARPI

**Alli Klapp Lekholm** är lektor i utbildningsvetenskap på Högskolan Väst samt forskare vid Göteborgs universitet inom COMP-projektet, som handlar om betygs jämförbarhet, prognosförmåga och effekter på lärande. 2008 disputerade hon med avhandlingen "Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics". Hennes forskning är främst inriktad på frågor om betyg, betygsättning och bedömning.

# Lärares betygsättningspraktik

Alli Klapp Lekholm

Lärares betygsättningspraktik är av största intresse för att förstå vad betygen mäter i termer av elevernas kunskaper och förmågor. Att sätta betyg är en myndighetsutövning utan möjlighet för eleverna att överklaga, och lärarnas beslut om vilket betyg en elev ska få har ofta långtgående konsekvenser för elevens möjlighet till val av vidare studier. I denna artikel diskuteras betygens validitet och att betygen mäter både elevernas ämneskunskaper och personliga egenskaper som till exempel motivation.

**I ETT KLASSRUM PÅGÅR** en mängd olika skeenden byggda på relationer vilket innebär att läraren måste hantera situationer som kräver snabba och ibland svåra beslut. Det handlar om undervisning, relationer mellan elever och lärare och mellan elever, öppna och dolda konflikter, sociala problem, frånvaro, elevernas attityder till lärande och deras olika motivationsnivå. Det som händer i klassrummet ingår i ett komplext sammanhang där läraren ska få vardagen i klassrummet att fungera; eleverna ska tillgodogöra sig undervisning och utvecklas till demokratiska, kritiskt tänkande medborgare och förhoppningsvis gå ut skolan med godkända betyg. Samtidigt som läraren leder arbetet i klassrummet ska han eller hon bedöma elevernas prestationer, kunskaper och förmågor och denna bedömning ligger sedan till grund för de betyg eleverna får.

Eftersom det är lärarna som bedömer, utvärderar och betygsätter elevernas kunskaper och förmågor

är deras betygsättningspraktik av stort intresse för att förstå vad betygen är ett mått på. Ett grundläggande antagande är att individers kunskaper och förmågor varierar och därför går att mäta. Betyg kan ses som ett summerat mått på elevernas kunskaper och förmågor från många olika mätningar, till exempel klassrumsbedömningar, inlämningsuppgifter och olika typer av prov. Det rådande betygssystemet existerar inom ett visst utbildnings- och bedömningssystem som är konstruerat utifrån vissa grundläggande värderingar, utbildningsteorier och epistemologiska antaganden. Dessa olika antaganden utgör ett fundament från vilka vi kan förstå lärarnas betygsättningspraktik och på vilka grunder betyg sätts.

I Sverige har lärarna en stark autonomi vilket innebär att det är läraren själv (ibland i samarbete med eleverna) som planerar undervisningen, undervisar och i slutändan bedömer och betygsätter

sina elever. Det existerar inte något externt kontrollsystem för lärarnas bedömning och betygsättning av elevernas kunskaper och förmågor utan det är upp till läraren själv att tolka styrdokumentet, bedöma och betygsätta eleverna. Ett långtgående decentraliserat system för bedömning och betygsättning har givetvis vissa fördelar såväl som nackdelar. Inom ett decentraliserat system har lärarna stor makt att bedriva undervisning utifrån egna önskemål. Läraren väljer egna metoder och bedömer och betygsätter eleverna utan standardiserade kontrollinstrument vilket innebär stor frihet att bedriva den undervisning han eller hon önskar. Det som kan vara problematiskt med ett långtgående decentraliserat bedömningssystem handlar om hur vi ska kunna säkra likvärdigheten, att lärarna gör likvärdiga bedömningar av elevernas kunskaper och förmågor och tar likvärdiga beslut när de betygsätter eleverna.

Det finns en stark oro för att vårt bedömningssystem inte lever upp till kraven på likvärdighet och rättvisa när det gäller bedömningar och betygsättning då forskning indikerar att lärarna gör subjektiva bedömningar av elevernas kunskaper och förmågor och att det finns stora skillnader mellan lärare och skolor när det gäller betygsättning (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2008; Skolverket, 2005).

I vårt bedömningssystem sker lärarnas bedömningar av elevernas kunskaper och förmågor främst i undervisningssituationen i klassrummet. Klassrumsbedömningar innebär att läraren bedömer elevernas prestationer, kunskaper och förmågor i ett socialt sammanhang och att läraren anpassar undervisningen efter elevernas behov. Detta innebär att variationen mellan olika klassrum är stor och att en standardiserad form av undervisning och bedömningsmetoder inte är relevant. Lärarens beslut om elevernas betyg grundade på bedömningar i klassrummet kan få långtgående conse-

kvenser för eleven eftersom betyg är vårt främsta instrument för antagning till nästa nivå i utbildningssystemet och därmed av stor betydelse för elevens möjligheter till vidare utbildning. Att lärarna gör likvärdiga, rättvisa och jämförbara bedömningar av elevernas kunskaper och förmågor är av stor betydelse för betygens legitimitet, för elevernas rättsäkerhet och för hela vårt utbildningssystem.

Enligt styrdokumentet är det enbart elevernas kunskaper som ska bedömas och ligga till grund för betygsättning, det vill säga att betygen förutsätts vara endimensionella. Detta innebär att betygen ska vara likvärdiga mellan lärare, skolor och över tid och därmed legitimeras deras roll som urvalsinstrument och som utvärderingsinstrument för utbildningssystemet. Lärarna tolkar styrdokumentet, till exempel läroplaner och kursplaner, och då finns det givetvis skillnader mellan lärare och mellan skolor i hur dessa tolkas. Dock tillåter vårt system att undervisningens innehåll och metod kan variera mellan lärare och skolor medan bedömningarna och betygsättningen av elevernas kunskaper och förmågor däremot inte får variera. Detta innebär att lärarna ska ha ett gemensamt förhållningssätt till bedömning och tolka elevernas kunskaper och förmågor på ett likvärdigt sätt när de betygsätter eleverna.

Samhället förutsätter alltså att betyg är ett objektivi- tätt mått på ämneskunskaper. En mängd forskning visar dock att lärarna bedömer elever utifrån olika grunder och personliga föreställningar (Brookhart, 1993; Hidi, Renningen & Krapp, 2004). Lärare inom olika ämnen väger till exempel kunskaper och förmågor olika. Lärare inom språk tycks exempelvis väga in både ämneskunskaper och elevernas personliga egenskaper i betyget medan lärare i matematik tar hänsyn till elevernas personliga egenskaper först när eleverna befinner sig på gränsen

till ett högre betyg (Pilcher, 1994). Det objektiva förhållningssättet förutsätter att läraren kan bedöma eleverna utan att ta in övrig information om eleven vilket kan innebära en viss motsättning då läraren dels ska ha en god relation till eleven och stötta elevens lärande och samtidigt kunna ta beslut om betyg som kan ha långtgående negativa konsekvenser för eleven. Att arbeta som lärare innebär att han eller hon utvecklar ett personligt, nära och subjektivt förhållningssätt till sina elever medan bedömningsprocessen ställer krav på att läraren intar en objektiv och distanserad hållning gentemot sina elever. Black och Wiliam (1998) menar att bedömningsprocesser är sociala processer som utspelas i sociala sammanhang, utförda av, för och med individer som aktörer.

För att öka rättssäkerheten för eleverna när det handlar om betygsättning bör lärarnas bedömnings- och betygsättningspraktik göras så transparent som möjligt. Lärare, elever, föräldrar och samhället i övrigt bör veta på vilka grunder betygen sätts och hur lärarna bedömer elevernas kunskaper och förmågor och kunna utvärdera att lärarnas bedömningar och beslut sker på ett rättvist och likvärdigt sätt.

### **Lärarnas bedömningspraktik**

McMillan (2003) har utvecklat en teori kring lärarnas bedömningspraktik som kontrasterar de traditionella bedömningsprinciperna med inlärnings-teorier. Traditionella mättekniker, som används för att utföra storskaliga, objektiva prov, kan vara svåra att applicera på bedömningar som sker i klassrummet. I klassrummet är det många olika faktorer som lärarna måste ta hänsyn till när de bedömer elevernas kunskaper och förmågor och det handlar även om lärarens egna värderingar kring vad kunskap är, lärarens förhållningssätt till lärande och vilka kunskaper läraren har om bedömning och

hur bedömning påverkar elevernas lärande.

Ytterligare faktorer som har inverkan på bedömning och betygsättning av elever är olika externa faktorer såsom skol- och kommunalpolitiska åtgärder och föräldrars inverkan. Likaså kan olika typer av externa tester påverka lärarnas undervisning, bedömningar och betygsättning. Vardagen i klassrummet inbegriper alla dessa olika faktorer och påverkar arbetet i klassrummet. Miljön i klassrummet, elevernas bakgrund, elevernas attityder till lärande och deras uppförande interagerar med lärarens värderingar och mål med undervisningen.

Dessa olika interagerande och konkurrerande faktorer påverkar lärarnas bedömningar av elevernas prestationer och speglar lärarnas egna värderingar kring elevernas lärande och motivation, den praktiska situationen i klassrummet och de externa faktorerna som till exempel nationella prov. Lärarna kan också tänkas ta beslut kring bedömningar som utgår från andra grunder, till exempel att lärarna vill att eleverna ska lyckas med sitt skolarbete och därför modifierar och anpassar bedömnings-situationerna så att eleverna har möjlighet att prestera. Enligt McMillan (2003) ändrar lärarna bedömningarna i enlighet med olika karaktärsdrag hos eleverna och grundar sin bedömning och betygsättning så att elevernas motivation och engagemang för lärande ska bibehållas och stärkas. Att läraren tar hänsyn till dessa faktorer i bedömnings- och betygsättningsprocessen gör dock betygsättningsprocessen implicit och mindre transparent.

Ett flertal forskare menar att bedömnings- och betygsättningsprocessen måste omförhandlas för att bättre anpassas till vår nuvarande syn på lärande och undervisning (Brookhart & Durkin, 2003; McMillan, 2003). Det är inte lämpligt att använda traditionella mätprinciper för att bedöma elevernas kunskaper i klassrummet. Att samla, tolka och utvärdera information är en pågående process och



bedömningar som sker i klassrummet och lärares betygsättningspraktik är en subjektiv och intuitiv process där lärarna behöver kompetens och förmåga att utvärdera sina tolkningar och effekterna av dessa. Det är nödvändigt att fokusera på hur vi kan validera klassrumsbedömningar och lärarnas betygsättning genom att använda en bredare definition av validitet som erkänner att lärarnas beslut är just subjektiva och intuitiva och där konsekvenserna av deras beslut också är en del i valideringsprocessen. Därför blir lärarnas förmåga att analysera sin egen bedömnings- och beslutsprocess av största vikt för att deras beslut ska uppfattas som rättvisa, likvärdiga och legitima (Shepard, 2000).

Ett annat perspektiv för att tydliggöra den motsättning som lärarna hanterar är genom en distinktion mellan en kvantitativ och en kvalitativ modell för bedömning. Den kvantitativa modellen för bedömning innebär att läraren försöker eliminera influenser från elevens sociala bakgrund, den fysiska kontexten i klassrummet såväl som elevernas personliga egenskaper när bedömningar och betygsättning görs. Den kvalitativa modellen för bedömning innebär däremot att läraren använder all information om eleven och elevens prestationer, kunskaper och förmågor och personliga egenskaper vilka integreras i bedömningen för att läraren ska kunna få en säker bild av elevens kunskaper och förmågor (Kane, 2006).

### **Betygens dimensionalitet och effekter av elevernas personliga egenskaper**

Ett flertal studier har visat att betyg inte enbart mäter elevernas ämneskunskaper utan även olika personliga egenskaper såsom ansträngning, intresse, motivation och uppförande (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009; McMillan, Myran & Workman, 2002).

För att kunna förstå vad betygen egentligen är ett mått på och vilka kunskaper, förmågor och egenskaper som lärarna betygsätter har betygens dimensionalitet undersökts i tre olika studier (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2008; Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009; Klapp Lekholm, 2008). Ett huvudintresse har varit att undersöka om betygen mäter annat än ämneskunskaper, till exempel elevernas personliga egenskaper såsom intresse och motivation. Vidare har studierna undersökt hur olika elev- och skolkaraktäristika påverkar betygen och hur olika systematiska skillnader i betygen beror på olika skolkaraktäristika, till exempel skillnader mellan kommunala och fristående skolor. Utifrån resultaten är det möjligt att se att betygen är flerdimensionella, det vill säga att betygen mäter flera dimensioner av elevernas kunskaper, förmågor och egenskaper.

Betygen innehåller dels en ämnesrelaterad dimension där elevernas ämneskunskaper finns med, dels en dimension som är gemensam över flera betyg och som inte är relaterad till elevernas ämneskunskaper. Den gemensamma dimensionen i betygen mäter främst elevernas personliga egenskaper. Betygen mäter till allra största del elevernas ämneskunskaper men ungefär tre till fem procent av betygen innehåller annat än ämneskunskaper vilket innebär att lärarna tar hänsyn till annat än elevernas ämneskunskaper när de betygsätter sina elever. Det kan synas vara en låg procentsats som förklaras av elevernas personliga egenskaper men i och med att denna dimension existerar för flera ämnen blir effekten stor när ämnesbetygen summeras i jämförelsetalet (det summerade betyget som används som antagningsinstrument) i avgångsbetyget.

Att elever anser att de är kompetenta i ett visst ämne, att de trivs i skolan, att deras föräldrar är engagerade i deras skolarbete och att de samarbetar

med andra har en positiv påverkan på den ämnesrelaterade dimensionen i betygen. Elever som tycker att de klarar av skolarbetet bra och som har en positiv tro på sin egen förmåga i olika ämnena når högre betyg (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009). Det verkar även som om föräldrarnas engagemang i elevens skolarbete har större betydelse för betygen i svenska än i engelska och matematik.

Elevernas specifika intresse av att lära sig mer inom ett visst ämne påverkar betyget positivt medan elevernas generella intresse att lära sig mer i skolan påverkar den gemensamma dimension som främst handlar om elevernas personliga egenskaper. Betydelsen av elevernas personliga egenskaper för betygen är större för de elever som upplever att de inte klarar av skolarbetet så bra. Detta kan tolkas som att lärarna använder sig av en kompensatorisk betygsättningspraktik där lärarna kompenserar de lågpresterande eleverna med hjälp av deras intresse och motivation att lära sig mer i skolan.

Detta stöds också av Stiggins et al. (1989) som fann att elever som är högpresterande betygssätts utifrån kunskaper, medan lågpresterande elever betygssätts utifrån både kunskaper och personliga egenskaper. Likaså är dessa resultat i linje med tidigare forskning som visar att lärare utvecklar olika rationaliteter för betygsättning som inkluderar lärarnas egna moraliska ställningstaganden, till exempel att lärarna tar hänsyn till individuella skillnader hos eleverna och strävar efter att underlätta och stötta elevernas lärande. Att betygen mäter elevernas personliga egenskaper som till exempel motivation, innebär att den kompensatoriska betygsättningspraktiken, där lärarna anpassar betygsättningspraktiken efter elevernas kunskaper, förmågor och personliga egenskaper även innebär att lärarna tar hänsyn till de konsekvenser betyget får för eleverna, lärarna och skolan.

Resultatet av studierna visar även att flickor får högre betyg i svenska och engelska och att deras personliga egenskaper till större del räknas in i betygen i jämförelse med pojkarna. En viktig mekanism bakom flickornas högre betyg verkar vara att flickor har ett större intresse och motivation för skolarbetet (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009). Murphy (2000) menar att flickornas bättre betyg beror på att flickorna kommer till skolan bättre förberedda för skolarbete och att de utvecklat attityder till lärande och utbildning som ligger väl i linje med skolans arbete och syn på lärande och därför blir flickorna bättre belönade i betygen. Flickornas motivation blir då en egenskap som indirekt påverkar inläring och kan då ses som relevant för betygen.

Även om elevernas personliga egenskaper kan tyckas vara irrelevanta för betygen och inte bör ingå i dem är det också möjligt att diskutera detta utifrån ytterligare ett perspektiv. I läroplanen ingår dels specifika mål i kursplanerna för varje enskilt ämne där eleverna ska uppnå vissa mål för ämnen, dels ingår flera övergripande mål, giltiga för alla ämnen, som bland annat handlar om att eleverna ska utveckla en positiv attityd till lärande och skolan och utveckla motivation för lärande. Att betygen innehåller en dimension som är gemensam för flera betyg innebär att betygen innehåller eller mäter förmågor och egenskaper hos eleverna som är viktiga för alla dessa betyg. En förklaring kan vara att vissa av elevernas förmågor och egenskaper som är viktiga för prestation i de flesta ämnen, till exempel motivation, inte fångas i den ämnesrelaterade dimensionen. En viktig fråga att diskutera är huruvida elevernas motivation är en relevant eller irrelevant variabel i betygen.

Inkapslingsteorin kan bidra till förståelsen av vad betygen utgör ett mått på (Gustafsson & Carlstedt, 2006). Denna teori menar att människor föds med

en generell förmåga som har en övergripande påverkan på individers utveckling av kunskaper och förmågor, som utvecklas genom de erfarenheter som barn gör under sin uppväxt. Omsatt till skolan innebär detta att en elevs generella förmåga finns med i alla typer av situationer och undervisningssammanhang och påverkar utvecklingen av elevens specifika kunskaper och förmågor i till exempel ett visst skolämne. För att testa individers generella förmåga används test som främst mäter primära kognitiva förmågor, till exempel intelligens-test av olika slag. Skolans nationella prov däremot mäter elevernas kunskaper och förmågor i relation till läroplanen och mäter både elevernas kognitiva och icke-kognitiva förmågor. Likaså reflekterar betygen ett brett spektrum av elevens kognitiva såväl som icke-kognitiva förmågor, till exempel motivation, självdisciplin och intresse.

Det har visat sig att betygen har en god förmåga att predicera studieframgång. Detta förklaras med att elevernas samlade specifika kunskaper och förmågor inkluderar både elevens generella kognitiva förmåga och individuella egenskaper vilka är av betydelse för lärande och studieframgång. Betygen reflekterar elevernas kunskaper och förmågor och inkluderar både ämnesspecifika kunskaper och personliga egenskaper, till exempel motivation för lärande, vilket innebär att just de personliga egenskaperna kan avgöra elevens framgång inom skolsystemet och resultat i högre utbildning (Cliffordson, 2004, 2008).

### **Betygens validitet**

Betygen är av stor betydelse för eleverna då de fungerar som det primära antagningsinstrumentet för nästa steg i utbildningssystemet. Konsekvenserna för dem som blir bedömda är allvarliga och påverkar ofta individernas möjligheter till vidare utbildning. I en perfekt värld skulle bedömningar

av elevernas kunskaper och förmågor vara desamma oavsett vem som bedömer, när bedömningen görs och var någonstans det sker. Kvaliteten på lärarnas bedömningar, tolkningar och beslut är av stor betydelse eftersom de har långtgående konsekvenser för eleverna men även för samhället i stort.

I ett bedömningssystem där beslut om ett visst betyg grundar sig på många olika bedömningar vid olika tillfällen och där flera lärare har gjort bedömningar höjs rimligtvis kvaliteten och reliabiliteten på betygen jämfört med om beslut om betyg tas utifrån något enstaka bedömningstillfälle där till exempel eleverna tillfälligt presterar över eller under sin egentliga förmåga. Betyg är alltså ett summativt mått grundat på ett stort antal bedömningssituationer, och denna bedömningsprocess utgör en grund för validering av lärarnas betygsbeslut där varje informationskälla bidrar till att lärarna kan göra en rimlig bedömning och ta beslut om vilket betyg en elev ska få. Det är främst lärarens slutsatser och tolkning av elevernas resultat som måste hålla hög kvalitet, inte själva bedömningsmomentet i sig. Validering innebär ett sätt för läraren att samla bevis för eller emot en viss tolkning och beslut, vilket innebär att det inte är bedömningsproceduren eller provpoängen i sig som valideras utan lärarnas tolkningar och slutsatser.

Information som lärare samlar från varje elev för att kunna ta beslut om ett visst betyg är tänkt att fungera som argument för eller emot ett visst betyg. Irrelevant varians i betygen innebär att betygen innehåller sådant som inte är relevant för betyget. Det kan till exempel handla om att elevens könstillhörighet påverkar betyget eller att minoritetselever blir felaktigt bedömda och får ett felaktigt betyg på grund av deras grupptillhörighet. Det kan också handla om att beslut om ett visst betyg grundar sig på bedömningar som mäter irrelevanta

kunskaper för just det ämnet som är i fokus, till exempel att specifika språkkunskaper krävs för att kunna lösa uppgifter i matematik.

Ett annat hot mot betygens validitet handlar om att de bedömningssituationer som lärarnas beslut grundar sig på inte innehåller vissa viktiga ämnesområden som bör vara med. Till exempel att lärare bedömer elever och tar beslut om betyg utifrån bedömningar som inte hanterar hela den domän eller ämnesområde som är i fokus och som betyget ska avspegla. Ytterligare en aspekt som också bör diskuteras i detta sammanhang är vilken typ av kunskaper och förmågor som är i fokus. I vårt utbildningssystem vill vi att eleverna utvecklar en viss typ av komplexa kunskaper och förmågor såsom analytiska och reflekterande förmågor, kritiskt tänkande och utvecklande av demokratiskt tankesätt och förhållningssätt till kunskap. Dessa typer av kunskaper tangerar elevernas personliga egenskaper och förhållningssätt till lärande.

Gustafsson och Balke (1993) och Andersson (1998) hittade en generell skolprestationsdimension i betygen. Gustafsson och Balke visade att det existerar en relativt stor del varians i betygen som inte är relaterad till kognitiv förmåga. Andersson (1998) antog att den generella skolprestationsfaktorn kunde vara relaterad till elevernas personliga egenskaper som till exempel motivation. Att betygen är flerdimensionella ligger också väl i linje med inkapslingsteorin som framhåller att betygen är ett mått som innehåller kulturellt värderad kunskap (Gustafsson & Carlstedt, 2006). Betygen ses som ett brett mått som reflekterar en mängd kognitiva såväl som icke-kognitiva förmågor hos eleverna. Den gemensamma dimensionen kan alltså fånga ett flertal olika egenskaper hos eleverna som värderas som något positivt av lärarna. Elever som vill nå goda resultat i skolan måste prestera utifrån både de formella och de informella krav som ställs

på dem från skolans sida. Till exempel tycks motivation för att lära sig mer vara en grundläggande egenskap och inställning hos eleven, som är nödvändig för att nå goda resultat i skolarbetet men som inte finns med som ett explicit kriterium i kursplanerna för ämnesbetygen (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009). Kursplanerna innehåller explicita kriterier för varje ämnesbetyg och betygsnivåerna, men också förgivettaganden kring de övergripande attityder som eleverna bör utveckla. Kriterierna för de olika ämnesbetygen är relaterade till elevernas kunskaper och förmågor i varje enskilt ämne (Skolverket, 2008).

Frågan om huruvida elevernas motivation för lärande är relevant för betygen är relaterad till hur vi tolkar läroplanen och kriterierna för varje enskilt ämne. I svenska, engelska och matematik är inte motivation en explicit förmåga som ska finnas med i betygen och kan därför ses som något som skapar betygsskillnader mellan eleverna. Dock är ett av de övergripande syftena med bedömnings- och betygssystemet att utveckla och stärka elevernas motivation för lärande. Om motivation är en underliggande egenskap som är av stor betydelse för elevernas inlärningsprocesser, prestationer och för att lyckas inom utbildningssystemet, då är motivation av stor vikt och relevans för betygen och därför något som alla elever bör vara medvetna om.

Bergenhenegouwen (1987) menar att de implicita kraven från lärarnas och skolans sida delvis är omedvetna och att eleverna därför inte får vetskap om hur de kan möta informella och implicita krav. Om inte de informella och implicita krav och normer som existerar i utbildningssystemet görs explicita i undervisningen blir resultatet ett utbildningssystem utan transparens, som är orättvist och utan likvärdighet och med stora skillnader mellan lärare och skolor. Att bedömnings- och betygsättningspraktiken är transparent och öppen är en grundlägg-

gande förutsättning om betygen ska kunna utvärderas och valideras så att de blir ett rättvist mått på elevernas kunskaper och förmågor.

### Referenser

- Andersson, A. (1998). The dimensionality of the leaving certificate in the Swedish Compulsory school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(1), 25–40.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Brookhart, S. M. (1991). Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 35–36.
- Brookhart, S. M. (1993). Teachers' grading: Practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 30(2), 123–142.
- Brookhart, S. M. & Dunkin, D. T. (2003). Classroom assessment, student motivation and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education*, 16(1), 27–54.
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16, 535–543.
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S. & Rachor, R. E. (1995). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation and the kitchen sink. *Educational assessment*, 3(2), 159–179.
- Cliffordson, C. (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(1), 1–14.
- 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.
- Gustafsson, J.-E. & Balke, G. (1993). General and specific abilities as predictors of school achievement. *Multivariate Behavioral Research*, 28(4), 407–434.
- Gustafsson, J.-E. & Carlstedt, B. (2006, augusti). Abilities and grades as predictors of achievement: The encapsulation theory of intelligence: New evidence. Paper presented at the symposium "The investment theory of intelligence: New evidence, new challenges" at the annual meeting of the American Psychological Associations, New Orleans.
- Hidi, S., Renninger, K. A. & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (89–115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association, Inc.
- Kane, M. (2006). Validation. In R.L Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (17–64). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Klapp Lekholm, A. (2008). Grade and grade assignment: effects of student and school characteristics. *Göteborg studies in educational science*, Vol. 269. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Klapp Lekholm, A. & Cliffordson, C. (2008). Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 181–199.
- Klapp Lekholm, A. & Cliffordson, C. (2009). Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 1–23.
- McMillan, J. H. (2003). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice.

- Educational Measurement: Issues and practice*.  
Winter 2003, 34–43.
- McMillan, J. H., Myran, S. & Workman, D.  
(2002). Elementary teachers' Classroom  
Assessment and Grading Practices. *The Journal  
of Educational Research*, 95(4), 203–213.
- Murphy, P. (2000). Equity, assessment and gen-  
der. In J. Salisbury & S. Riddell (Eds.), *Gender,  
Policy & Educational change* (134–152). London:  
Routledge.
- Pilcher, J. K. (1994). The value-driven meaning of  
grades. *Educational Assessment*, 2(1), 69–88.
- Skolverket (2005). National assessment and gra-  
ding in the Swedish school system. Hämtad 4  
augusti, 2008 från [http://www.skolverket.se/  
publikationer?id=1524](http://www.skolverket.se/publikationer?id=1524).
- Skolverket. (2008). Ämnesprovet 2007 i grund-  
skolans årskurs nio. Hämtad 4 augusti 2008  
från [http://www.skolverket.se/  
publikationer?id=1779](http://www.skolverket.se/publikationer?id=1779).
- Shepard, L. A. (1993). Evaluating test validity. In L.  
Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in  
education* (405–450). Washington, DC:  
American Educational Research Associations.
- Stiggins, R. J., Frisbie, D. A. & Griswold, P. A.  
(1989). Inside high school grading practices:  
Building a research agenda. *Educational  
Measurement: Issues and Practice*, 8(2), 5–14.





**Ingrid Pramling Samuelsson** är professor i pedagogik med inriktning mot tidigare åldrar vid Institutionen för Pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Hennes forskningsintresse rör yngre barns lärande, lek och läroplansfrågor. Hon är också internationellt engagerad genom att hon är världsordförande för OMEP (Organisation Mondiale pour l'Éducation Prescolaire) och innehar en professur för UNESCO i Early Childhood Education and Sustainable Development.

**Niklas Pramling** är doktor i pedagogik vid Göteborgs universitet där han arbetar med forskning och undervisning. Han har bland annat ett intresse för yngre barns lärande inom estetiska fält, till exempel musik och poesi.



# Vad betyder barns perspektiv för utvärdering och utveckling?

**Ingrid Pramling Samuelsson & Niklas Pramling**

I denna artikel kommer vi, genom att lyfta fram barns perspektiv som en förutsättning för utvärdering, att se hur nära varandra utvärdering och utveckling ligger i förskolans praktik. Vi kommer att använda oss av en del exempel från egna tidigare empiriska studier inom musik, matematik och natur och kommer att argumentera för att barns perspektiv leder till att se utvärdering och utveckling som två sidor av samma mynt.

**I ETT GLOBALT UTBILDNINGSPERSPEKTIV** är utvärdering ett "hett" diskussionsämne, så även i förskolan. På många ställen försöker man finna indikatorer som visar vad barn har lärt sig eller hur de har utvecklats i en specifik utbildningsmiljö. I en debattartikel skriver George Morrison (South China Morning Post, May 24, 2008) om utvärdering av förskolans 4-åringar:

Indikatorerna kräver att barn lyckas i ett antal lärandeuppgifter i slutet av skolåret, så som att förstå text av olika genrer (t ex poesi, folksågor) känna igen och benämna former. Om barn inte visar prov på färdigheter, är lärarna ansvariga för att finna sätt som garanterar att barn erövrar dessa innan de lämnar förskolan. Ett indikatorsystem auktoriserar förskolor med barn som klarar normen. [...] Idén med att

sätta normer är att få barn 'klara för skolstart' (vår översättning).

Antagligen är det just detta som är problemet – att man tror att barn lär sig mer för att man mäter och testar deras kunskaper och färdigheter av olika slag. Men med de teorier som idag används som ledstjärnor för utbildningen blir detta synsätt problematiskt, något vi här skall diskutera.

I förskolan har utvärdering aldrig tidigare varit en stor fråga. Traditionellt använde man sig av olika former av barnobservationer för att följa barns utveckling, för att på så sätt veta vad man som förskollärare skulle göra för att stödja barn inom de fält där de behövde speciellt stöd (Johansson, 2007). I och med att utvecklingspsykologin, med dess syn på barn som involverade i en generell utvecklingsprocess kom att ifrågasättas, kom man också att ta av-

stånd från det då rådande sättet att följa barn. (Dahlberg & Lenz-Taguchi, 1994; Mauritzson & Säljö, 2001). Det kom att ske ett paradigmskifte inom barnforskningen, som Sommer (2005) menar, där fokus kom att ligga på barndomen och inte på det enskilda barnet. Med denna fokusflyttning kom också ett mer relationellt och kontextrelaterat synsätt att ta form.

Inom barndomspsykologi (Hundeide, 2006; Sommer, 2005), barndomssociologi (James, Jenks, & Prout, 1998) såväl som inom förskolepedagogik (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), är det allmänt accepterat att det skett ett skifte i hur vi förstår barn och deras lärande. Förändringen handlar om att se barn som kompetenta, resursrika, sociala personer med rättighet att bli lyssnade till och respekterade. Att då fokusera på barns perspektiv ger oss ett speciellt sätt att se på utvärdering som något som sker samtidigt med utveckling och som 'ett nedslag i tiden', vilket vi återkommer till.

Detta innebär att vi tar avstånd från traditionella synsätt där barns kunskaper och färdigheter mäts via tester och relateras till en bestämd utvecklingsnivå. Skälen för oss att tillbakavisa traditionella utvärderingsmetoder för barns lärande är i korthet följande:

- Ett förändrat synsätt på kunskap, från att se kunskap i ett kvantitativt perspektiv (att veta mer eller mindre) till en kvalitativ syn som innebär förmågan att delta och kunna samspela (Lave & Wenger, 1991) med andra på nya sätt eller att få en alltmer differentierad (nyanserad) förståelse (Marton & Tsui, 2004).
- Att se meningsskapande som en social process som av naturen är kommunikativ (Vygotsky, 1978), varför också testsituationen måste förstås som en social praktik (Säljö, 2000).

- Erkännande av att kunskap inte är objektiv, utan innefattar förmåga att urskilja aspekter av fenomen på relevanta sätt i olika aktiviteter.
- Kritik har rests mot vad den norske psykologen Ragnar Rommetveit har kallat för utvecklingspsykologins (och upptagenheten med att testa barns förmågor) 'negativa vetenskapliga rationalism' (jfr. Säljö, 2002), det vill säga en upptagenhet med att klargöra vad barn (vid olika åldrar, utvecklingsnivåer) *inte kan*. Att ta barns (den lärandes) perspektiv, som vi kommer att presentera i denna text, är istället ett sätt att komma åt vad barn *kan* så att läraren kan använda detta som en resurs för att utveckla barnet vidare.
- Svårigheter som barn upplever i tester är oftare av kommunikativ än kognitiv art, vilket innebär att de olika perspektiv som framträder hos barnen och de vuxna gör att barn inte har en rättvis möjlighet att göra sitt kunnande synligt (Elbers, 2004).

Ibland används distinktionen mellan summativ och formativ utvärdering (Lindström, 2005), där den förra avser att klargöra vad någon redan har lärt sig eller inte. Formativ utvärdering syftar däremot till att söka utnyttja också utvärderingstillfället som ett lärandetillfälle. I relation till dessa termer handlar det perspektiv vi skall behandla i detta kapitel om en formativ utvärdering. Utvärdering i det perspektiv vi här anlägger handlar inte om att få reda på vad barnet redan kan eller inte utan att få syn på barnets förståelse för att kunna hjälpa honom eller henne vidare i ett lärande. I situationer av utvärdering av barns (elevers, studenters) lärande i förskola och skola är det viktigt att utvärdera (avstämma) för att befrämja vidare lärande, inte att lära för att utvärderas.

Denna artikel är strukturerad enligt följande:

Först görs en distinktion mellan 'barnperspektiv' och 'barns perspektiv' där också förskolepedagogik och läroplan kort diskuteras. För det andra, så diskuteras vi utveckling i relation till process/produkt och förmågan att göra allt finare distinktioner inom ett kunskapsfält. Tre empiriska exempel, hämtade från tidigare egen forskning inom musik, matematik och natur, diskuteras i relation till det perspektiv vi här anlägger.

### **Barnperspektiv och barns perspektiv**

Även om vad som menas med barns perspektiv varierar i olika teorier (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, i tryck), så vill vi nämna något om det här. För det första så sammanblandas ofta barnperspektiv och barns perspektiv. *Barnperspektiv* refererar till att vuxna har kunskap om barns behov, utveckling och erfarenhet och därför exempelvis kan arrangera en miljö som de tror passar barn på ett sätt som är bäst för dem (UN, 1989). Detta kan också betraktas som barncentering, ett begrepp som används flitigt inom förskolans verksamhet. I detta perspektiv blir utvärderingen en fråga om att finna en uppgift på en för barnen lämplig nivå, som barn i en viss ålder rimligen kan klara av, vilket tydligt framgår i det som i USA benämns som 'utvecklingslämplig praktik' (Bredenkamp & Rosegrant, 1992).

Ett helt annat begrepp är *barns perspektiv*, som vi ser det, att barn måste få vara aktivt delaktiga och bidra med sina perspektiv och synpunkter (verbalt eller icke-verbalt) på till exempel hur en miljö skall utformas. På så sätt tas barns önskemål, idéer och perspektiv med i formandet av miljön. Barns sätt att förstå och erfara sin omvärld blir då viktigt i det pedagogiska sammanhanget, både för att som lärare förstå barnets värld och för att kunna påverka barns meningsskapande.

Att förstå barns värld kräver att vuxna lyssnar

och ingår i dialoger och samspel med barn (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Som lärare måste man fråga sig hur barn uppfattar och förstår sin omvärld, eftersom det är viktigt för lärare att förstå hur barn tänker för att kunna bidra till att barn utvecklar sitt kunskapsfält.

Man kan tycka att det är rimligt att lyssna på barn i förskolan, men många studier visar att det oftast *inte* är så (Siraj-Blatchford, 2007; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). I FN:s barnkonvention (1989) finns stöd för såväl barnperspektiv (att låta barns bästa råda) som för barns perspektiv (lyssna på och informera barn). En förutsättning för att lärare skall vara involverade i dialoger med barn är att de har förmågan att lyssna och få barn att vilja dela med sig av sina idéer (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000). En annan förklaring är att det finns många barn i grupperna och man har inte lyckats organisera arbetet så att dialogen får en prioriterad plats, trots att både teorier (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, 2008; Säljö, 2000) och förskolans läroplan betonar kommunikation och samspel (Skolverket, 2006).

Att ha en dialog med barn kräver en ansträngning hos läraren, och att lyssna och tolka barns uttalanden kräver också erfarenhet hos läraren av att just ta barns perspektiv. Att man inte gör detta i särskilt stor utsträckning kan naturligtvis bero på att barngrupperna är stora och tiden inte räcker till, men det kan också bero på att lärarna inte har utvecklat färdigheten att göra detta. När en lärare tar barns perspektiv förstår hon/han barnets förståelse eftersom barnets meningsskapande kommer till synes i barnets perspektiv. Men att ta barns perspektiv kräver mycket träning och kommunicerande med barn (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson, 2008).

### Förskolepedagogik

Förskolepedagogik styrs idag i många länder av läroplaner eller riktlinjer av olika slag. I alla dessa formuleras mål som lärarna förväntas arbeta mot för att utveckla barns kunnande och välbefinnande. Alla program förväntas också utvärderas på ett eller annat sätt (Oberhaumer, 2005). I Sverige förväntas snarare aktiviteter än barn utvärderas (Skolverket, 2006). Hur detta skall kunna ske utan att studera barns lärande är mycket oklart. Barn är ju den mest centrala delen av verksamheten. Men låt oss se på hela processen *från mål till utvärdering* och se vilken roll barns perspektiv spelar i detta:

- Mål formuleras i läroplanen, men blir också tolkade och tillämpade utifrån lärarens förståelse och i relation till de barn hon/han arbetar med.
- Från allra första början behöver läraren fokusera sitt intresse mot barns erfarenhet av det budskap hon/han vill att barnen skall ta till sig om något speciellt. Här har vi en utvärdering som en fråga om var barns medvetande och förståelse är när temat/arbetet påbörjas, som ett "nedslag i tiden"; hur det är just då.
- Läraren planerar sedan och iscensätter, gör utflykter, läser böcker, berättar, har dialoger och formar en miljö där barnen kan agera, tänka och tala kring det som läraren vill att de ska lära sig om. Detta betyder att den professionella läraren när hon/han planerar och skapar aktiviteter måste hålla i medvetandet både vad målet är och hur barns förståelse ser ut för att kunna utmana varje barn att lära sig något nytt eller utveckla sin förståelse för något.
- Efter en tid måste läraren ta reda på huruvida barnen har lärt sig något av det som var hans/hennes avsikt med allt de gjort. Nu är det dags för den andra utvärderingen som ett nytt "ned-

slag i tiden"; hur det är just nu och här. Detta är åter en fråga om att få reda på barnens perspektiv, det vill säga vad barnen har skapat för förståelse. På detta sätt blir barns perspektiv både en förutsättning och ett mål för pedagogiken.

Hur kan vi exemplifiera dessa idéer med olika innehållsområden, med såväl individuella barn som med grupper av barn (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009)?

### Utveckling som en process och/eller ett resultat

Något paradoxalt har vetenskapen om utveckling sysslat med allt utom utveckling! Utvecklingspsykologen Jaan Valsiner (2005, s. 4) skriver om detta att "normerna för hur vetenskap skall ta form eliminerar kärnan i fenomenet i sig – utveckling – från beaktandet. Studiet av utvecklingsprocesser ersätts lätt med undersökningar av resultatet av dessa processer". Vad Valsiner här refererar till som studerandet av utvecklingsprocessen, var just det som såväl Vygotskijs pionjärarbete (1934/1986, 1978) som Heinz Werners (1973) forskning handlade om, nämligen fokuserandet just på frågan om ett 'blivande', det vill säga, utveckling som en process, som något i vardande.

I termer av produkt kan utveckling studeras som en 'nedslagspunkt i tiden'. Traditionellt har utveckling blivit utvärderat genom att ge barn en före- och eftertest relaterat till undervisningen. Om det finns en skillnad mellan resultaten i testet före jämfört med testet efter har detta tagits som en intäkt på vad som hänt mellan de två testtillfällena. Från en pedagogisk utgångspunkt är att utvärdera om barn kan svara rätt eller ej dock inte det mest intressanta. Det är istället hur barn resonerar, eftersom det är barns perspektiv som är utgångspunkten för vad nytt barn lär sig, som läraren måste bygga sitt age-

rande på. Vad är problemet eller frågan från barns perspektiv? Eller mer precist, vad är det för problem eller svårighet som barnet kämpar med? Dessa frågor visar på vikten av att beakta barns perspektiv när man utvärderar deras lärande eller utveckling.

När lärande som en process studeras måste vi fråga oss: (i) vad är det läraren (och andra barn) som är närvarande i situationen försöker utveckla för kunskaper hos barnet, och (ii) hur svarar barnet på de aktuella lärandetillfällena? Sett på detta sätt är utveckling social och kommunikativ till sin natur. Vad barn kan lära sig är relaterat till den "stötta" som han eller hon erbjuds i form av den "kommunikativa ram" eller det "kontrakt" som etableras mellan deltagarna i situationen (Wood, Bruner & Ross, 1976/2006; Hundeide, 2006). Detta innebär att de viktigaste frågorna för en pedagogisk praktik är lärarens roll och hur hon/han tillhandahåller möjligheter för barn att kunna utveckla nya insikter. Utan att beakta detta blir utvärderingen enkelriktad.

### *Utveckling som ökad urskiljning*

En utgångspunkt för det perspektiv som tas i denna artikel är att lärande kan förstås som en fråga om att urskilja något (Marton & Tsui, 2004; Pramling Samuelsson & Pramling, 2008). I gestaltpsykologiska termer (Wertheimer, 1945/1959), betyder detta att något måste framstå som "figur" för den lärande, det vill säga som något speciellt. Utveckling blir då en förmåga att urskilja allt finare aspekter av sin omvärld (Gibson & Gibson, 1955; Marton & Tsui, 2004). Här blir åter barnets perspektiv synligt eftersom den aspekt som urskiljs är just den betydelse som barnet ger uttryck för.

Ett exempel kan vara att bland leksakerna i förskolan finns det massor av byggklossar. Dessa klossar kan uppfattas på olika sätt beroende på vad barnet urskiljer. Vissa klossar är fyrkantiga, andra

runda, åter andra pyramidformade, vissa är gröna, andra blå eller röda. Klossarna är gjorda av olika material: trä, metall, plast. De skiljer sig också åt i storlek och funktion. Om läraren har för avsikt att barnen skall lära sig om geometriska former, behöver barnen urskilja denna aspekt från en variation av färger, material och storlek. Om lärarens avsikt är att lära barn färg, så måste denna aspekt urskiljas mot bakgrund av alla de andra aspekterna. Vad barn behöver urskilja är alltså beroende av "lärandets objekt", vad barn skall lära sig (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Vad barnet urskiljer, genom sitt sätt att benämna de olika objekten, visar vad barnet har skapat för förståelse – vad som framstår för barnet som relevant utifrån hans/hennes perspektiv. En viktig aspekt av utveckling är alltså just att öka barns urskiljande av olika fenomen (och att lära när det är relevant att fokusera den ena eller andra aspekten). Efter att ha utvecklat förmågan att urskilja geometriska former av olika objekt, betyder att göra en allt finare urskiljning att man kan urskilja olika typer av geometriska former som triangel, cirkel, kvadrat, parallelogram etc.

Lärandet blir på så sätt en urskiljningsprocess som tar form i barnens tal och agerande omkring det som är aktuellt att barnen skall lära sig, en process som fortgår oberoende av när något utvärderas.

### **Empiriska exempel**

Vi skall nu se vad det teoretiska resonemanget ovan betyder i en vardaglig praktik, det vill säga vad barns perspektiv gör synligt genom att studera vad de urskiljer. De exempel vi här redovisar är genererade från tidigare forskningsprojekt (Pramling, 1994; Pramling, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009), alla med syfte att

beskriva hur barn skapar mening kring olika fenomen i deras omvärld. Data från dessa projekt är omanalyserade med fokus på utvärdering av barns förståelse. I alla exemplen kommunicerar läraren med barnen medan forskaren videoobserverar det hela. Allt dataunderlag har producerats via samtal mellan lärare och barn runt några uppgifter.

Metodologiskt kan man säga att alla data har genererats genom att den som kommunicerar med barnet alltid försöker att ställa så öppna frågor som möjligt, följer upp det barnen säger och försöker att utmana dem för att de skall fortsätta att tänka och tala inom de ramar som är möjliga just där och då i förskolans vardag (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000). Barnets sätt att tala om något, som något, är varje gång ett nedslag i tiden, det vill säga det som förstås i den situation och det handlande som pågår.

### *Barns perspektiv på musik*

I detta exempel kring musik som innehåll dokumenteras barnens sätt att tala om musik i dialog med sin lärare, vilket är ett utdrag från ett mycket längre samtal.

Följande diskussion äger rum efter det att barnen har lyssnat på ett musikstycke ("Moldau" av Smetana). Barnen uppmanas att lyssna på musiken. Matilda har i samverkan med sin kamrat (båda ca 6 år gamla) berättat en fantasiberättelse utifrån musiken de hört. I korthet handlar berättandet om delfiner som simmar. Plötsligt visar sig en haj. Delfinerna hoppar över en klippa. När hajen försöker göra detsamma skadar den sig. Delfinerna simmar vidare och hoppar upp på land, där solen skiner och människor tar foton av dem. När barnen berättar försöker läraren att få tillgång till barnens perspektiv och hon ställer sig frågan: Vad har Matilda hört i musiken?

Matilda: Då är delfinen i solen, och sen hoppar alla delfinerna upp.

Läraren: Skulle man kunna säga att delfinerna är något av instrumenten?

Matilda: Nej.

Läraren: Det kan man inte säga?

Matilda: Nej, tyvärr.

Beatrice: När jag blundade såg jag det du sa.

Läraren: Den där hajen, den kom när ...?

Matilda: Den (det vill säga hajen) kom när de började jaga dem (delfinerna).

Läraren: Är det när trumpeten kommer? När det blev starkare?

Matilda: Hm ... då är hajen trumpeten!

Musiken visar sig ha engagerat Matildas berättande och fantiserande, men utan att detta har någon synbar relation till musiken som sådan. Fantiserandet och berättandet i sig verkar vara i förgrunden för Matildas medvetenhet medan musiken utgör en bakgrund som hon inte tar någon notis om. Läraren vill emellertid inte endast få reda på vad som rör sig i Matildas medvetande. Hon vill också utveckla Mathildas lyssnande av musiken. Därför börjar läraren ställa en annan typ av frågor som bidrar till att Matilda kan utveckla en ny insikt. Lärarens utgångspunkt är hur barnen uppfattar musiken. Barnets (Matildas) perspektiv fokuserar på berättandet och fantiserandet när hon hör musiken. Genom sina frågor bidrar läraren till att Matilda utvecklar en ny insikt. Förändringar i berättelsen kan relateras till och användas som en resurs för att uppmärksamma (urskilja) förändringar i musiken (Pramling Samuelsson med flera, 2008). Matildas fantasi blir på så sätt ett verktyg för att urskilja aspekter av förändringar i musiken, det vill säga med lärarens hjälp kommer hon att fokusera sitt medvetande mot musiken istället för mot berättandet som sådant.

### Barns perspektiv på matematik

Följande visar en situation arrangerad av en lärare för att utvärdera några grundläggande matematiska begrepp, som samtidigt blir till en lärandesituation för barnet. Samspelet börjar med att Hjalmar (3,3 år) får frågan, hur gammal han är. "Tre år", säger han. Sedan får han två tigrar. Han vet att det är tigrar och utan tvekan kan han peka ut vilken som är *stor* respektive *liten*. Nästa begreppspar läraren vill utvärdera är *först* och *sist*. Tillsammans leker de med tigrarna och låtsas att de springer till en matho för att äta. Hjalmar tycker det är svårt att säga vilken som kommer först respektive sist fram till skålen när tigrarna springer, men när däremot fyra djur ställs på en linje har han inga som helst problem att tala om vilket djur som går först och vilket som går sist. Vi kan här se hur två olika uppgifter för att utvärdera samma sak hjälper eller hindrar barnet från att kunna lösa problemet.

Nästa uppgift är att *para ihop* russin med prickar på ett kort, upp till fyra. Hjalmar tycker det är lätt att para ihop russin upp till tre, även om han behöver räkna varje russin och peka på varje prick när han räknar till tre. När han får ett kort med 4 prickar säger han: "då måste man ta alla". Han häller ut alla (10 stycken), men när han börjar att para ihop prickar och russin säger han: "Nä, man måste lägga tillbaka några (russin)". Han räknar russin som nu ligger på prickarna och säger att där är 4 eftersom det sista tal han nämner är 4 (Neuman, 1998). Han betraktar 4 som många. Från hans perspektiv, hjälper objekten han har att arbeta med honom att upptäcka att 4 är många, men inte så många som han trodde.

Nästa uppgift handlar om legoklossar och små bollar som är placerade i en lång rad för att bilda ett specifikt *mönster* och Hjalmar uppmanas att fortsätta att lägga legoklossar och bollar på samma sätt. "Varför då?" frågar han. Ytterligare en gång upp-

manas han att göra likadant som läraren har gjort. Men istället för att göra detta, lägger han armen på bordet och vilar huvudet på armen, samtidigt som han säger: "Jag vill göra något annat!" Läraren är oförmögen att förklara för Hjalmar vad det är hon vill han ska göra och han tappar totalt intresset. Det är i och för sig inte alls konstigt att han inte förstår. I vanliga fall bygger man med Legoklossar. Men han vill göra något annat och blir glad när åter kort med prickar och russin plockas fram. Han blir då åter engagerad och intresserad.

Efter en stund får han ett papper och en penna. Läraren ställer de två tigrarna på pappret och frågar: "Kan du rita eller skriva på pappret hur många tigrar det står där?" "Jag kan inte rita tigers öron", säger han. "Det gör inget", säger läraren. "Men jag kan inte rita tigers mun heller", fortsätter Hjalmar. "Men du kanske kan komma på något annat sätt att tala om hur många tigrar du har där?" Då tar Hjalmar pennan och drar ett långt och ett kort streck på pappret, varefter han ställer den lilla tigrern på det korta strecket och den stor på det långa strecket. Han ser väldigt nöjd ut!

Det är tydligt att när Hjalmar först ombeds att *representera* antal på papper, så tror han att han skall rita av tigrarna. Men i dialogen med läraren händer något och han kommer på ett annat sätt att lösa det hela genom att rita ett streck för varje tiger. Storleken på strecken sammanlänkas dock fortfarande med de verkliga objekten i sig, det vill säga med den storlek de har.

Tre månader senare ställs Hjalmar (3,6 år) inför liknande uppgifter som delvis utökats. Med lätthet räknar han sina 10 russin och han behöver inte peka på varje prick och russin, utan ser hur många det är på varje kort han får. När han tillfrågas om att representera 3 russin på ett papper så frågar han omedelbart: "Skall jag skriva en siffra, eller?" "Ja, gör det om du vill" säger läraren. Han drar en böjd

linje, som man kan ana skall föreställa 3, men för att göra det ännu tydligare, så gör han 3 likadana böjda linjer. ”Två är så svårt” säger han när han uppmanas att representera 2 russin på sitt papper. Siffran 2 är helt enkelt för svår att få till motoriskt.

Denna gång har läraren utökat med en ny uppgift om *antal*. Hon har 6 ankor och de räknar dem tillsammans, vartefter hon gömmer 3 i en box. Hjalmar får frågan: ”Hur många ankor har jag i min box (där det är ett lock på)? Han tycker att denna uppgift är spännande, men han gissar, också när läraren försöker att få honom att fundera över hur många ankor de hade från början när de räknade dem. Detta upprepas med olika antal flera gånger. Då och då blir det rätt, men för det mesta klarar han inte av att både hålla helheten (alla ankorna) och delarna (både de i asken och de som är synliga) i medvetandet samtidigt. Ändå verkar han ha någon ide om hur det skall lösas och intresset är det inget att tvivla på, eftersom han frågar efter att göra det gång på gång (jfr. Neuman, 1987).

Som nämnts tidigare, var lärarens intention att kommunicera med Hjalmar om olika begrepp som kan hänföras till begynnande matematik. Uppgifterna kan ses som en utvärdering av hans förståelse men också som en lärandesituation med olika uppgifter att tala och tänka kring. Hjalmar var road av allt han fann meningsfullt, men när läraren inte klarade av att göra sig förstådd, tappade han intresset. Denna lilla episod visar hur man kan rikta barns uppmärksamhet mot det som man vill att barn ska lära sig något om genom att skapa en situation som de kan tänka och fundera kring, utan några krav på att det skall bli rätt från ett vuxet perspektiv. Trots att barn själva skapar och löser problem med matematiska dimensioner i leken, måste lärare finna sätt att både illustrera och ställa frågor samtidigt som barn får tillfällen till att klä sina tankar i ord för att framkalla lärande kring

specifika kunskaper, som exempelvis matematiska begrepp. Men poängen är att barn måste få uttrycka sina perspektiv och idéer (i ord eller handling), för att lärare skall kunna utmana dem vidare i sitt kunnande.

Om vi ser på situationen med Hjalmar, strukturerad av läraren, är det tydligt att denna utgör ett tillfälle för läraren att både få veta hur barnet erfar matematiska begrepp som introduceras, och hur de uttrycks i hans perspektiv. Samtidigt ger situationen Hjalmar en möjlighet att bli utmanad och därmed utveckla sin förståelse, och sist men inte minst – att utveckla ett intresse. Genom att använda denna kunskap som ett trappsteg, kan läraren skapa nya situationer, delvis för att se hur barnet har utvecklats, men också för att utmana honom vidare. Detta kan ses som en form av utvärdering som ’ett nedslag i tiden’ (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), som visar både barns och lärares perspektiv, men där barns perspektiv är villkor för att läraren skall kunna arbeta målorienterat och påverka barns sätt att förstå sin omvärld, som i detta fall grundläggande matematik.

### *Barns perspektiv på natur*

Slutligen skall vi analysera ännu ett innehåll i relation till en grupp barn och diskutera hur de olika idéerna barn uttrycker kan tolkas (Pramling, 1996). Självklart är det så att barn vet mycket mer om natur än det vi här har kunnat få fram genom frågan: ”Berätta för mig vad du vet om natur”, och med uppföljningsfrågan ”Något mer du vill berätta för mig om natur?” Vad barn säger om natur är uttryck för olika sätt att tänka, det vill säga olika saker framträder i medvetandet hos olika barn när de börjar tänka om natur. Barns medvetenhet fokuserar på vad som finns i naturen, djur, miljöskydd, rekreation och/eller ekologi. Deras förståelse kan ses som representerande kvalitativt olika sätt på



vilka de erfar natur i relation till den fråga som ställts. Låt oss nu följa de fyra olika kategorierna:

### Vad som finns i naturen

När barn tillfrågas om att berätta om naturen, väljer några barn att räkna upp olika djur eller växter som de känner till. Djur är det som är det vanligaste de talar om.

Ingrid: Jag vet att där är ekorrar i naturen, det finns grävlingar. Rävar finns i naturen, och sånt och harar och kaniner.

Anna: Det växer saker där ... buskar och träd.

Mikael: Jag vet att där är katter och hundar.

Michelle: Fåglar, träd, ormar, råttor och så kaniner.

### Om djur

Här beskriver barn hur djur ser ut eller vad de gör, eller talar om historier där djur deltar. Detta betyder att barnen beskriver hur något är i sig, eller hur något är relaterat till något annat. Vid enstaka tillfällen talar de om växter istället för djur.

Mike: Jag vet hur en orm ser ut, jag vet hur hästar ser ut. Jag vet hur elefanter ser ut. Jag vet hur en lama ser ut. Jag vet hur en giraff ser ut.

Elisabeth: Fiskar lever i vatten ... inte i husen, i så fall i ett akvarium.

Thomas: Att djur skall äta när de själva vill och de skall inte äta när de är mätta, och inte heller när de är sjuka, inte så mycket i alla fall.

### Naturvård och rekreation

Barn vet att man måste vara rädd om naturen, och mest av allt så skall man inte skräpa ner i naturen eller förstöra denna. Ibland konstaterar barn bara

detta och ibland förklarar de varför. Barn talar också om natur som en plats man kan besöka för att roa sig eller koppla av på ett eller annat sätt.

Stina: Man får inte *dra* upp blommor från rabatten, man får inte hugga ner träden, och inte dra upp buskarna.

Christina: Där får inte ligga glas eller skräp. Så får man inte slänga skit.

Anette: Vad då natur? Att man inte ska döda djuren. Att man så inte tar djuren och stoppar dem i något. Man kan sticka hål i locket där djuret är så det skall kunna andas ... och så kan man ha det hemma.

Kristine: ... man skall inte plocka fridlysta blommor, inte slänga papper.

Jason: Natur är där man kan gå på semester och så.

### Ekologi

Barn förstår att det är en pågående process i naturen, att till exempel plantor dör, ruttar och återuppstår i någon ny form. De beskriver också relationen och ett beroende mellan människor och natur, som vi kan se i exemplet nedan.

Emelie: Gräs och saker som vi lever av.

Läraren: Vad menar du då natur är?

Emelie: Det som vi lever den sista regnskogen och den får ju inte huggas ner dem, för då får vi inte syre ... och då dör vi.

De fyra kategorierna som beskrivits ovan representerar fyra olika sätt på vilka barn tänker om, och ger uttryck för, sina idéer om natur när läraren frågar dem om detta. Kategorierna representerar både vad barn uppfattar som 'kunnande' och vad kunnande om natur kan vara från deras eget perspektiv. Den första kategorin representerar ett *benämmande*, den

andra är en *beskrivning* av något, den tredje representerar *begynnande förståelse för relationer* mellan människor och natur och den fjärde representerar *uttalade relationer* mellan människan och naturen. Trots att ett barn här talar om regnskogen som vi håller på att förstöra, så har hon förvisso inte samma förståelse som en forskare i ekologi har, men samtidigt är detta en idé som framträder i hennes medvetande som svar på lärarens fråga. Barns idéer används här som innehåll för att påverka deras medvetenhet om att det finns olika sätt att tänka om något och på så sätt uppmärksamma dem på hur man kan förstå naturen och deras eget lärande (Pramling, 1996; för den speciella ansatsen till lärande som kallas utvecklingspedagogik, se Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Variationen av sätt att förstå natur i exemplet implicerar också värdet av att utvärdera barnens förståelse i grupp, till exempel i en samling, snarare än enskilt, så att barnen kan lära sig av varandras förståelse. På detta sätt blir utvärderingen formativ och inte enbart summativ (Lindström, 2005).

### Diskussion

I denna artikel har vi i huvudsak lagt vikt vid hur man får tillgång till barns perspektiv för att lärare skall kunna använda dessa som hörnstenar i utvecklandet av barns förståelse för olika saker i omvärlden. I såväl Vygotskijs (1978) tradition som i utvecklingspedagogiken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) ses utveckling som driven av pedagogiska handlingar. Istället för att se utveckling som en fråga om enkel mognad så framstår utveckling här som något som framträder i samspelet mellan barnen och läraren eller mellan barnen.

När vi lyssnar på barns röster eller hur de konstruerar förståelse i forskningssammanhang, blir

det tydligt att lärare måste göra på samma sätt i sin praktik som forskningen gör för att få fatt på barns perspektiv. Det blir också uppenbart att lärandeprocessen är samtidig med produkten av lärandet i den stund man samspekar med barnet, det vill säga vad läraren förstår av barns perspektiv som "nedslag i tiden". Detta betyder att relationen mellan barn och lärare hela tiden förändras. Tar man detta perspektiv kan man inte fokusera utveckling eller utvärdering av denna process som separata företeelser. Istället är de möjligheter som läraren tillhandhåller oupplösligt sammanlänkade med hans eller hennes ansvar och deltagande i utvärderingen av varje barns värderingar, färdigheter eller förmåga att skap mening. Man kan då inte säga vilken nivå något barn har uppnått inom olika innehållsområden. Istället är det möjligt att säga under vilka omständigheter, i vilken uppgift och i vilken relation till läraren som varje barn kommer fram till en specifik lösning av något problem. Vad som ses i en utvärdering är hur något framstår för barnet i en specifik situation vid en specifik tidpunkt, något som kan skifta om barnet får en ny uppgift, i samspelet med en annan lärare eller några dagar senare när barnet kanske urskiljt något nytt.

Barns perspektiv på olika fenomen belyser hur de urskiljer olika aspekter av dessa. Man kan säga att något kommer att utgöra figur och något bakgrund i barnens medvetande. På detta sätt blir lärande möjligheten att urskilja en allt finare uppsättning aspekter av något. Vad är det då som framstår för varje barn i olika situationer? Om vi återknyter till vårt exempel om musiklyssnande så är inte utveckling en fråga om att komma fram till ett "rätt svar". Snarare är utveckling i detta perspektiv en fråga om att lära sig urskilja en rik variation av aspekter från något specifikt tema, det vill säga att utveckla en alltmer nyanserad "bild" av något.

I det perspektiv vi här argumenterat för blir det inte längre meningsfullt att sätta upp en karta av färdigheter och kunskaper som barn skall ha erövat före skolstarten, utan fokus borde istället flyttas till att utvärdera den vuxnes kunskapsyn och för-givettagna utgångspunkter för utvärdering och utveckling. Här menar vi att just en strävan efter att försöka ta barns perspektiv är en viktig kompetens för den professionella läraren.

Ett viktigt instrument att använda för lärare, är att ställa frågor. Dessa ställs inte endast för att få veta hur barnet resonerar utan också för att stötta barnet i dess lärande, eller bidra till att nya insikter kan utvecklas. Detta är ett väldigt annorlunda sätt att tänka på frågor jämfört med traditionell skolpraktik, där läraren ofta ställer frågor för att se om barnen kan något (Cazden, 2001). Som Dahlberg och Lenz Taguchi (1996) har visat är detta lika vanligt i förskolans samlingar. Uttryckt på ett bildspråkligt sätt, sådana frågor är bakåtorienterade i sin kartläggning (utvärdering), för att ta reda på vad barn redan lärt sig (eller inte), medan våra frågor och förslag är framåtsyftande för att observera och bidra till att barnet tar små steg framåt mot något som vi ännu inte vet vad det blir.

Om vi vill utveckla barns förståelse samtidigt som vi utvärderar förmågor och kunnande som barn erövat, så måste vi odla ett kommunikativt kontrakt inom vilket barnen kan svara på ett kompetent sätt från deras eget perspektiv. Inte förrän vi – lärare såväl som forskare – gör detta kommer vi att kunna få tillgång till den process som vi kallar utveckling.

## Referenser

- Asplund Carlsson, M., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förståelse. En studie av lärares lärande inom estetik. *Nordisk Barnehageforskning*, 1(1), 41–51.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. (Eds.). (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: NAYEC.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1996). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och en vision om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer* (2a uppl.). Stockholm: Liber.
- Elbers, E. (2004). Conversational asymmetry and the child's perspective in development and educational research. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(2), 201–215.
- Farrell, A. (2005). *Ethical research with children*. Berkshire: Open University Press.
- Gibson, J. J. & Gibson, E. J. (1955). Perceptual learning: Differentiation or enrichment? *Psychological Review*, 62(1), 32–41.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. New York: Teachers College Press.
- Johansson, J.-E. (2007). Observationer i förskoleforskning. I N. Winger. (Red.), *Forskning i små barns vardagsliv i barnehagen*. HiO-rapport nr. 19 (s. 144–154). Oslo Høgskole.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- Lindström, L. (2005). Pedagogisk bedömning. I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att bedöma och utveckla kunskap* (s. 11–27). Stockholm: HLS förlag.
- Marton, F. & Tsui, A. B. M. (Eds.). (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mauritzson, U. & Säljö, R. (2001). Adult questions and children's responses: Coordination of perspectives in studies of children's theories of other minds. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 213–231.
- Morrison, G. (2008, May 24). *South China Morning Post*.
- Neuman, D. (1987). *The origin of arithmetic skills: A phenomenographic approach* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 62). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Neuman, D. (1998). Att lära sig räkna är inget trivialt problem. Dokumentation av den 10:e Matematikbienalen, Sundsvall 21–23 januari / *Documentation of the 10th Mathematic Biennial*. I. Olsson, E. Proffe, L. Stener and C. Edholm. Sundsvall, Mitthögskolan: 71–76.
- Oberheumer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27–37.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 94). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1996). Understanding and empowering the child as a learner. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (565–592). Cambridge, MA: Blackwell.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik: En utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (Red.). (2008). *Didaktiska studier från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 70–84.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie av 1–3 åringar i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1 (2), 3–23.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för förskolan. Lpfö98*.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter [Childhood psychological facets]* (B. Nilsson, Trans.). Stockholm: Liber.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (i tryck). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. New York: Springer.
- Sylvä, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-

- Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Pre-School Education (EPPE) project: Final report*. Nottingham: DfES Publications.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2002). My brain's running slow today – The preference for "things ontologies" in research and everyday discourse on human thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5), 389–405.
- UN. (1989). United Nations Convention on the Rights of the Child 1989.
- Valsiner, J. (2005). General introduction: Developmental science in the making: The role of Heinz Werner. In J. Valsiner (Ed.), *Heinz Werner and developmental science* (1–17). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Vygotskij, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934).
- Werner, H. (1973). *Comparative psychology of mental development*. New York: International Universities Press.
- Wertheimer, M. (1959). *Productive thinking* (Enlarged ed.). Westport, CT: Greenwood Press. (Original work published 1945).
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (2006). The role of tutoring in problem solving. I *In search of pedagogy volume I: The selected works of Jerome S. Bruner* (198–208). London: Routledge. (Original work published 1976).

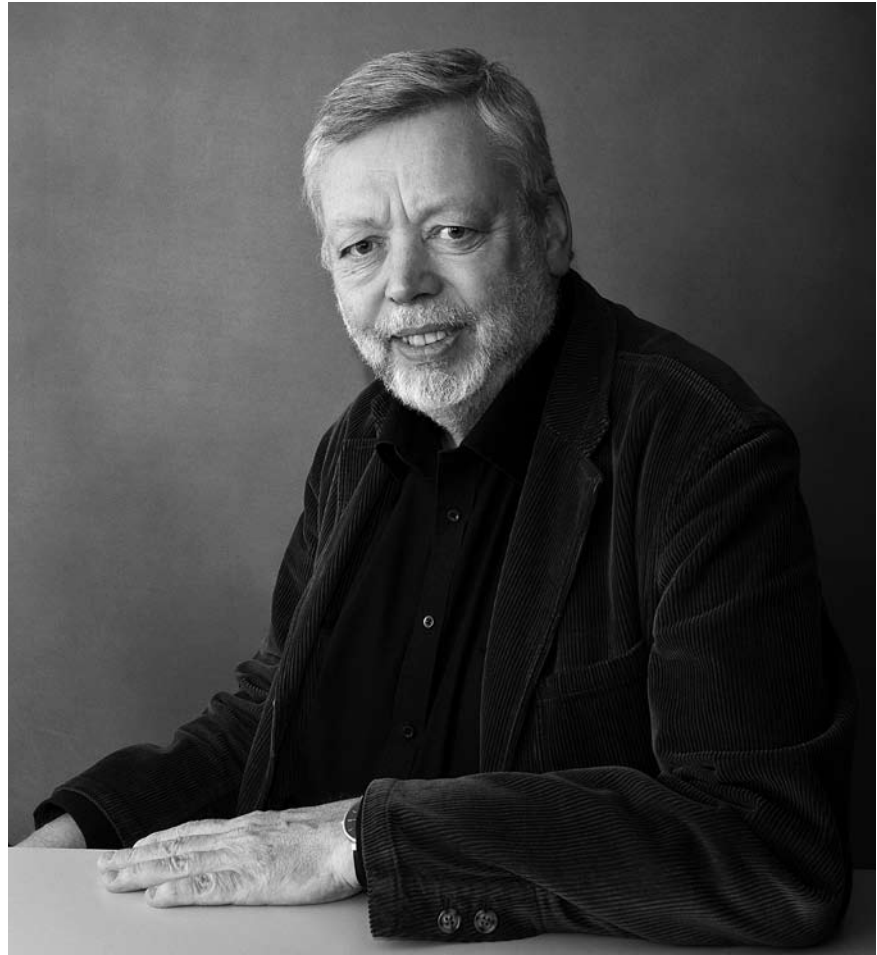


FOTO: GÖRAN OLOFFSSON

**Bengt Olsson** är professor vid högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet och ämnesföreträdare för forskningsdisciplinerna musikpedagogik och estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap. Vetenskapligt har Bengt Olsson tre intresseområden: forskning kring svensk kulturpolitik och dess pedagogiska och musikpedagogiska konsekvenser för musiklejarutbildning; frågeställningar kring musikalisk kunskapsbildning och professionalisering samt forskning kring förskolebarns lärande i samband med lek, sång, rörelse och poesi och de estetiska objektens betydelse för kunskapsutveckling. För närvarande deltar han i projektet Assessment in Higher Education of the Arts.

# Bedömning i estetiska ämnen – mer än *bra* eller *dålig* konst eller musik

**Bengt Olsson**

Det estetiska kunskapsområdet diskuteras ofta i termer av sinnlig kunskap och emotionella upplevelser och därmed som annorlunda än traditionella kunskapsområden såsom matematik, språk eller historia. Den estetiska kunskapsbildningen är präglad av kreativitet och skapande och därför hävdar många att musik- och bildämnet representerar en motvikt till den intellektuella dominansen inom övrig skolundervisning. Samtidigt regleras de estetiska ämnena av läroplaners krav kring betygsättning och bedömningar och här blir olika uppfattningar om kunskap synliga. Här diskuterar jag skilda uppfattningar om estetisk bedömning och betygsättning ur ett kunskapsbildningsperspektiv och utifrån vilken betydelse olika lärarkompetenser har.

**I DEN MÅNGÅRIGA DEBATTEN** kring bedömning och betygsättning av elevers prestationer och lärande saknas för det mesta inlägg kring det estetiska kunskapsområdet. Debatten domineras i stället av frågor om när betyg skall införas och hur väl betyg fångar elevers kunskapsutveckling. Den ideologiska kopplingen mellan betygsättning, bedömning och baskunskaper i läsning, skrivning och räkning verkar vara ett internationellt fenomen. Betygsdebatten är ju ofta något vildvuxen, men ett spår rör onekligen hur tydliga bedömnings- och betygsättningskriterier verkar legitimerande för ett ämnes roll och betydelse i läroplanen. Eller annorlunda uttryckt: Det enkelt bedömningsbara i ett ämne ger

också legitimitet till detsamma. Samma argument, fast omvänt, verkar ligga till grund för många musik- och bildlärares motvilja mot betygsättning (Olsson, 2001; Sandberg, 1996). Betygssystem anses reducerande för djupare bedömningar av elevers kunskaper och färdigheter utifrån diskussioner om det estetiska kunskapsområdets annorlunda karaktär. Ett ytterligare problem rör bedömningsens kontext. Skolans fokus på bedömningsbara kunskaper riskerar att leda till att andra aspekter eller förmågor som ligger vid sidan av den egentliga kunskapen betygsätts. Hur påverkar detta det estetiska kunskapsområdet? Både konsten och konstnärliga bedömningar strävar ju efter att beskriva

det obeskrivliga, dvs inom dans, musik, fri konst et cetera försöker man fånga komplexa meningssammanhang. Både konstnärer och bedömare opererar således med någon form av översättningar där spänningar mellan olika uppfattningar är oundvikliga. Det handlar ju om förmågan att återge något som motverkar enkla förklaringar. Enkla tester och bedömningar anses därför av musiker och pedagoger som inautentiska då de är reducerande och bara återger delar av helheten, eller är förenklade förklaringar (Soep, 2004a).

Många lärare inom det estetiska området verkar dessutom arbeta utan uttalade kvalitetskriterier för betyg (Sandberg, 1996). Vad är den rätta standarden för ett bra musikaliskt eller konstnärligt utförande? Vilka är kvaliteterna uttryckta som förmågor? Vilka problem medför musik- och konstfenomenens icke verbala karaktär för bedömning och betygsättning? Språkproblemet är här centralt för det är genom språkligt baserade test eller prov som kunskaper och färdigheter oftast redovisas i skolans verksamhet, inte genom bedömning av de konstnärliga eller musikaliska slutprodukterna, konstverken, kompositionerna eller det konstnärliga eller musikaliska utövandet.

Men det finns fler dilemman kopplade till bedömning och betygsättning än svårigheterna att relatera till de estetiska ämnenas kunskapsbildning. Traditionellt beskrivs tre grunder för bedömning: Bedömning för urval till en kurs eller utbildning, bedömning för att kontrollera att målen i en kurs- eller läroplan har uppnåtts och bedömning för att åstadkomma kvalitetsförbättring av undervisning och lärande (Murphy, 2007). Begrepps-förvirringen kring "bedömning", "betygsättning", "utvärdering" och "värdering" är emellertid stor och användningen av dessa begrepp visar att de inte är enkelt och tydligt urskiljbara. Spännvidden mellan det vida begreppet värdering i betydelsen

"värdera, bedöma" och det relativt snäva begreppet "betygsättning" i relation till en kursplan är stor samtidigt som båda ofta blandas samman i vardagssammanhang.

Samtidigt som många lärare tonar ned bedömnings och betygsättningens betydelse präglas musiklivet och musicerandet utanför skolan av ständiga bedömningar utifrån autentiska musiksituationer såsom konserter och utställningar. Det verkar enligt forskningen (Oreck, 2007) finnas två hierarkiskt ordnade fokusområden för bedömningar: den konstnärliga bedömningen kopplad till den professionella konst- och musikvärlden och vad som närmast kan karakteriseras som bedömning av kunskaper och färdigheter inom det estetiska området i skolans värld. Även här finns det företrädare som förespråkar en balans mellan två av dessa ytterligheter, en diskussion som återkommer senare i artikeln.

### **Bedömning och antagning inom högre konstnärlig utbildning**

Inom projektet "Värderingskriterier och bedömningsnormer inom det konstnärliga området" (Assessment in higher education) med stöd bland annat av den numera avvecklade myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning (NSHU) undersöks "centrala aspekter kring bedömningskriteriers och bedömningsnormers funktioner och användning i pedagogiska situationer inom högre konstnärlig utbildning". Undersökningen rör utbildning inom design och konsthantverk, musiker- och musikläroutbildning och dans- och manusutbildning och är ett gemensamt projekt för de tre universiteten i Göteborg, Lund och Stockholm. Målet är att synliggöra och tolka hur olika bedömningspraktiker (bedömningsformer och bedömningskriterier) skiljer sig mellan olika konstområden och samtidigt se om dessa



undersökningar kan ge överspridningseffekter. Vilka värderingssystem gör sig gällande i bedömningsprocesser och examinationer inom högre konstnärlig utbildning? Dessa utbildningar präglas av vissa särskiljande drag visavi annan akademisk utbildning. Ett sådant drag är de individualiserade undervisningsformerna. Detta riskerar leda till starka drag av privatisering av bedömningskriterier och att bedömningarnas karaktär blir informell under ateljésamtal och vid enskilda möten mellan lärare och student. Det saknas dessutom både begreppsliggjorda och explicita värderingskriterier för de olika bedömningssituationerna och en transparens i hur dessa kriterier används och tillämpas.

Projektet är i sin slutfas och inte färdigrapporterat, men några preliminära gemensamma drag finns att redovisa. Ett första sådant, vilket bekräftar projektets utgångspunkt, är de individuella formernas betydelse för bedömningar. Detta innebär bland annat att dialogen mellan student och lärare är väsentlig. Bedömningen är en utpräglad förhandlingssituation där såväl lärarens kritik som studentens försvar och självkritik är framträdande. Likheter med olika slags handledning av exempelvis uppsatser och avhandlingar är därför tydlig. Traditionellt rör ju handledning av uppsatser och avhandlingar själva forskningsprocessen där studenten i dialog med handledaren dels vetenskapligt besvarar sin forskningsfråga, dels presenterar forskningsresultaten på ett tydligt och begripligt sätt. Uppsatsen eller avhandlingen försvaras däremot av studenten själv inför speciella opponenter samt övriga deltagare vid seminariet eller disputationen. Även om handledaren är närvarande förutsätts studenten själv kunna förklara sina teoretiska och metodiska val.

I den högre konstnärliga utbildningens bedömningsformer kan studenters handledning och examination däremot beskrivas som integrerade.

Lärarens roll som dominerande bedömare blir därmed central och den ofta något schablonmässiga benämningen "mästare-lärlingsundervisning" för att beskriva undervisningen på konst- och musikhögskolor får ett visst stöd av dessa resultat. Lärarens starka roll förstärks dessutom av bristen på tydliga målformuleringar i kursplaner. Dessa förmedlas i stället muntligt vid handledningstillfällena genom handledarens sätt att ställa frågor eller genom frågornas karaktär. Det finns således både explicita och implicita bedömningar utifrån hur frågorna ställs och det förutsätts att studenten uppfattar dessa distinktioner. Man kan rent utav tala om stödjande respektive hindrande bedömning, där den förstnämnda understödjer lärande medan hindrande bedömning motverkar att ett konstnärligt eller musikaliskt problem för studenten löses.

Det skiljer sig inom danspedagogik och manuskurs vad handledarna lyfter fram som väsentligt i kritiken, men det gemensamma är de givna men icke uttalade förutsättningarna för bedömning och examination. Man ställer frågor utifrån kursens inriktning och förmedlar samtidigt vilka mål och resultat som är nödvändiga för att uppgiften skall klaras av. En annan aspekt att beakta är den miljö eller inramning som bedömningen har. I Stockholmsprojekten visas till exempel tydligt hur möblering eller karaktär i rummet där bedömningen "iscensätts" påverkar rollfördelning och dialog. Den institutionella inramningen eller bedömningsformen visar hur samtal förs och bedömningar görs utan att detta tydligt anges eller förklaras.

En särskiljande bedömningsaspekt utgörs emellertid av fokuseringen på studenters personliga inställning till de konstnärliga eller musikaliska problem som kursen skall hjälpa till att lösa. Bedömningarna rör således inte bara studenters prestationer eller visade förmåga utan också vilka personliga och konstnärliga ställningstaganden

som ligger bakom valet av konstnärligt problem och vilka metoderna är för att lösa problemet. I konventionell doktorandhandledning diskuteras självklart vilka teoretiska och metodiska val doktoranden gör och vad doktoranden menar med vissa formuleringar i avhandlingstexten, men de personliga aspekterna dras sällan in i samtalet med handledaren. I den konstnärliga bedömningen verkar detta närmast vara en förutsättning.

I en annan undersökning kring bedömningar av instrumentalspel vid antagningsprov till musikerutbildning visas tydligt hur dessa lärare huvudsakligen opererar med tre parametrar (Olsson, 1997b). För det första är det de ”tekniska färdigheterna”, hur väl den sökande behärskar sitt instrument rent tekniskt. Denna parameter kan sägas vara den mest grundläggande. Om den sökande inte behärskar de tekniska kraven i tillräckligt hög grad anses denne inte kunna klara av studierna på de stipulerade fyra åren utbildningen tar. Det är med andra ord en klar diagnostisk bedömning lärarna gör.

De övriga två parametrarna är av mer prognostisk karaktär vilket innebär att bedömare försöker göra en framtidsbedömning av den sökandes potential till att kunna bli en professionell musiker och att kunna få jobb i professionella orkestrar eller ensembler. Parametrarna ”gestaltning” och ”personlighet” är framträdande i bedömningsdiskussionerna. Gestaltning rör vilka kunskaper och insikter den sökande visar i sitt musikaliska framförande. Kunskaper som stilkänsla och interpretation värderas högt. När det gäller parametern personlighet gäller det vad som närmast kan karaktäriseras som det personliga uttrycket, dvs förmågan att tillföra musiken något eget eller personligt. I vissa fall kan rent utav ett starkt musikaliskt uttryck kompensera bristande gestaltning. Dessa olika bedömningsprojekt omfattar sammantaget tre fokusområden: Det personliga, det gestaltade och det hantverksmäs-

ga. Dessa tre dimensioner utgör grunden för bedömningarna.

### **Betygsättning i skolans estetiska ämnen**

Även om dessa traditionella bedömningsformer inom högre konstnärliga utbildningar är dominerande saknas det inte alternativ. Inom skolans värld har det växt fram andra synsätt på bedömning och betygsättning, synsätt som också fått betydelse för exempelvis lärarutbildningar inom det estetiska området. I den internationella forskningslitteraturen (Bresler, 2007; Colwell & Richardsohn, 2002; Eisner & Day, 2004) har begreppet ”authentic performance processes” eller ”autentiska bedömnings-situationer” lanserats inom skolundervisningen. Begreppet har sin grund i olika perspektiv eller synsätt på såväl kunskaper som lärande. En linje följer kraven på elevers autonomi och självständighet i lärandet, eleven skall ges större möjligheter att påverka undervisningen och dess innehåll. Man kan rent utav tala om elevens ”ägande” av sin egen lärandeprocess där det egna ansvarstagandet är framträdande (Olsson, 2007).

En annan linje har sitt ursprung i undervisningsteorier kring praktisk kunskap, socio-kulturella perspektiv och situerat lärande där själva undervisningsmiljöns betydelse för lärandet understryks (Säljö, 2000). Till undervisningsmiljön räknas inte bara den materiella inramningen och lokaler utan också den kulturella inramningen, vilken inbegriper aktörerna såsom lärare och kamrater och den påverkan de har för elevens lärande. De centrala bedömningsaspekterna utgörs av ”självvärdering”, ”kamratvärdering” och ”portföljmetoder”.

Självvärdering kan sägas ha sin utgångspunkt i den antike filosofen Sokrates ”sokratiska samtal” eller ”majevtik” (förlossningskonst), vilket innebär

att samtalsledarens eller lärarens främsta uppgift inte är att presentera egna idéer utan att hjälpa deltagarna att i dialog få fram, ”föda fram” egna idéer som utan hjälp av samtalet skulle varit svåra att er-hålla. Även om det sokratiska samtalet kunskapsfilosofiskt har andra grunder än de ovan nämnda teorierna kring kulturella inramningar, så torde dialogen som metod att främja lärandet vara gemensam.

I det nyligen avslutade forskningsprojektet ”Hur kan metakognitiva samtal bidra till barns lärande om det okända? – med fokus på musik, rörelse och poesi” är just dialogen, här benämnd metakognitiva samtal, grundläggande. Det handlar inte bara om samtal eller dialog som metod rent generellt utan här är samtalet grundat i pedagogiska teorier kring lärande, kommunikation och interaktion (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Pramling Samuelsson m.fl., 2008). Barns och elev-ers kommunikation och interaktion kan dock se mycket olika ut, så det gäller att både lärare och elever utvecklar sin kompetens inom området. En första utgångspunkt för läraren är därför att kunna förstå barns och elev-ers resonemang utifrån deras förståelse och inte från sin egen uppfattning av kunskapsproblemet. ”Vilka frågor man ställer och hur man som vuxen förstår och tolkar barnens och elevernas gensvar på detta blir avgörande för hur kommunikationen utvecklas” (Pramling & Sheridan, 2006). En annan väsentlig aspekt utgörs av begreppet ”riktadhet”, med vilka medel som läraren lär barn och elever att rikta sin uppmärksamhet mot, eller förmåga till urskiljning av, målet för lärandet. Uppmärksamhetsfokus och själva lärandeobjektet – den färdighet, förmåga eller förståelse som förväntas bli utvecklad – är således viktiga förutsättningar för att självvärdering och dialog skall leda till lärande.

Kamratbedömningar handlar om att lyfta kamra-

ters informella bedömningar och värderingar av bilder, musikaliska framträdanden, kompositioner som alternativ till lärares mer formaliserade be-dömningar. Kamratbedömningar har i olika stu-dier visat sig leda till utveckling av elev-ers kritiska tänkande, bedömningsförmåga och oberoende in-lärningsfärdigheter (Eisner & Day, 2004). Vidare har det lett till ökad självsäkerhet och kunskap om bedömningsmetoder hos eleverna. Dessutom visar kamratbedömningar på en större variation av åter-koppling, vilket ger eleverna en känsla av kontroll över bedömningsprocessen. Forskningen visar också att lärarens förmåga att främja själv- och kamratbedömningar, och variera bedömningsfor-mer utan att för den skull abdikera från sitt egna ansvar som undervisande lärare, är positivt för elev-ers lärande (Nordenbo m. fl., 2008). Frihet och elevautonomi är, tillsammans med tydliga regler i klassrummet, förutsättningar som främjar läran-det. Detta bekräftas av andra undersökningar som visar att lärar-elevsamtal fokuserar på andra be-dömningsaspekter än vid kamratbedömningar, vilket ytterligare understryker behoven av variation av bedömningsformer och bedömningskriterier (Soep, 2004b).

Det finns dock olika spänningsförhållanden kring själv- och kamratbedömningar (Soep, 2004b). För det första utgår självvärdering från individen och självet och rör närmast en process som riktas in mot individen själv. Eleven ges då möjlighet att fördjupa och förfina sitt arbete utifrån dels egna önskemål och drivkrafter, dels i tät interaktion med lärare. Kamratvärdering, å andra sidan, fokuserar sociala dimensioner. Processen utgår från det fak-tum att konstnärligt skapande och utövande är ett led i gemensamt deltagande i en social praktik. Här finns dock en dynamisk brytpunkt då de sociala värderingarna av det egna lärandet kan komma i motsatsförhållande till varandra. Alltför negativ

kamratkritik kan bli förödande.

För det andra finns det en lång forskningstradition att undersöka hur elever lär sig värdera konst och musik utifrån specifika kriterier och utifrån dessa bedömningar utveckla mer generella kriterier för att bedöma eget och andras arbeten. Detta är en positiv beskrivning men det finns också en negativ sida genom att elever utifrån dessa resonemang definierar sig själva bort från fortsatt skapande och konstnärligt utövande då de är alltför självkritiska eller i något avseende misslyckas med sina uppgifter. Självvärderingen får då snarare en alienerande än en främjande funktion för eget skapande. På samma sätt som negativa kamratbedömningar kan få negativa resultat, kan överdriven självkritik verka hindrande för det egna skapandet, inte minst för de elever som inte är så framgångsrika i de estetiska ämnena. Studier visar att elever som är minst benägna att teckna är också de som nedvärderar sina egna arbeten mest (Soep, 2004b).

Den tredje spänningen rör distinktionen mellan vad som är tydlig bedömning och vad som närmast kan betecknas som beskrivningar, tolkningar eller rent utav klassrumssamtal. När sker bedömning i egentlig mening och när rör det sig om mer allmänna tyckanden eller resonemang om en bild eller musikaliskt framförande? Här finns en oklar gränsdragning som av pedagogiska skäl snarare bör utmanas än att man drar en alltför skarp skiljelinje mellan formaliserad bedömning och deltagarnas interaktion och tolkningar. Det finns med andra ord ingen klar gränslinje mellan lärares formella bedömningar och själv- och kamratvärderingar, utan alla bedömningsformer måste både finnas och brytas mot varandra, men man måste ha en tydlighet i när en bedömning sker, vad som bedöms och hur lärandet bedöms.

När det gäller portföljmetoden har Lars Lindström bidragit med viktig forskning kring bildpedagogik

och bedömning (Lindström, 1998; 2007). Portföljvärderingar har även internationellt lyfts fram som en av de mer kraftfulla och autentiska bedömningsmetoderna i bildundervisningen (Boughton, 2004). En orsak kan sökas i kritiken mot betoningen av färdighetskunskap som den dominerande inom bildämnet inte minst genom införandet av skapande som läroplansmål. Kunskaper i bild handlar om så mycket mer än hantverket, såsom förståelse, förtrogenhet, omdöme, förmåga att argumentera för en ståndpunkt med mera, vilket omedelbart får bedömningsmässiga konsekvenser (Lindström, 1998). En annan orsak till att portföljmetoden framhävs är det vidgade bildämnet och övergången till "visuell kultur" som undervisningsämne. Modernismens tidigare koncept utgår från att konstnärligt utövande och konstverken kan dekonstrueras till urskiljbara delar som var och en kan bedömas individuellt utifrån vissa standardiserade kriterier. Begreppet 'visuell kultur' utgår däremot från en mycket bredare ansats, vilket för bedömningar inbegriper följande aspekter:

- konstverkets mening är lika betydelsefull att bedöma som dess form
- konstverket speglar sociala aspekter som identitet och samhälle
- konstverkets värde är tillskrivet av betraktaren
- konstverk värderas utifrån sin symboliska associationsrikedom och sociala relevans i specifika kontexter
- konsten förstås bäst genom sociokulturellt orienterade analyser
- ingen uppdelning i konst och populärkultur görs utifrån pedagogiska utgångspunkter
- samtidskonst är relevant för alla elever
- elever uppmanas ta ansvar för sitt eget lärande (Boughton, 2004: 590, min översättning).

För att fånga och kunna bedöma komplexa kunskaper och färdigheter som innefattar förståelse och förtrogenhet utifrån ämnesbestämningen visuell kultur har därför begreppet portföljvärdering införts. "Med portfölj, som pedagogisk term avses i allmänhet en mapp (pärm, kartong) med elevarbete och elevens tankar kring arbetet som samlats in för att dokumentera och bedöma elevens utveckling. [...] Termen portföljvärdering används också som ett sätt att utvärdera där portföljer med elevarbeten av problemlösande eller produktiv karaktär, innefattande elevernas reflektioner, samlats och bedömts utifrån vissa övergripande synpunkter och med vägledning av i förväg fastställda kriterier" (Lindström, 1998: 18). Lindström hänvisar till minst fem internationella metoder för portföljvärdering i bild och de flesta omfattar både process- och produktkriterier. Innehållet i portföljen kan vara loggbok med skisser och tankar om arbetet, förstudier, förebilder i form av foton, självvärderingar och reflektioner samt färdiga verk, vilka alla analyseras gemensamt av lärare och elev. De bedömningskriterier Lindström (1998) lyfter fram är:

Produktkriterier: 1. Förverkligande av intentionen med bilden  
2. Färg, form och komposition  
3. Hantverksskicklighet

Processkriterier: 1. Undersökande arbete  
2. Uppfinningsförmåga  
3. Förmåga att utnyttja förebilder  
4. Förmåga till självvärdering

Övrigt: 1. Sammanfattande omdöme  
(1998:42)

För att undvika bristande tillförlitlighet (reliabilitet) hanteras kriterierna utifrån kvalitativt skilda kompetensnivåer så att olika bedömare bedömer samma saker. I det enskilda fallet där lärare och elev samtalat och bedömer portföljens olika delar är det därför viktigt med en gemensam förståelse av vad som bedöms. När det gäller att skapa jämförbarhet inom hela klasser eller årskurser krävs dock medbedömare för att säkra tillförlitligheten (för mer detaljerade beskrivningar av kriterier och jämförelser mellan olika bedömare, se Lindström, 1998).

Portföljmetoden kan jämföras med den bedömningsmodell som lanserades för musikämnet i betänkandet "Skola för bildning" (SOU 1992:94). Utgångspunkt för kunskapsresonemangen var lanseringen av fyra kunskapsformer: "fakta", "förståelse", "färdighet" och "förtrogenhet" där de tre första beskrivs som "kunskapsbergets topp" där fakta och förståelse ses som teoretisk kunskap och färdigheter som praktisk kunskap. Förtrogenheten är den personliga kunskapen som inbegriper de tre övriga, men som även integrerar kunskapens tysta dimensioner, och som är grundläggande för bedömningar. Dessa fyra generella kunskapsformer kombineras med fyra inommusikaliska kunskapsdimensioner såsom "musicerande", "musiklyssnande", "musikkunnande" och "musikskapande" i en matris där de olika kombinationerna exemplifieras. Syftet är således att både visa hur kunskapsbegreppen för musikämnet relateras till de mer generella kunskapsformerna och hur gränssnittet mellan färdigheter och förtrogenhet, musicerande och fakta, förståelse och musikkunnande är dynamiskt integrerat i ämnet.

Denna matris är inte invändningsfri, men är ett försök att kunskapsfilosofiskt diskutera musikämnets struktur och möjliga kunskapsformer. Den kom dock tidigt att få en funktion som bedömningsmatris trots att det inte var syftet. Musiklärare

i skolan såg modellen som ett redskap för att sätta betyg utifrån flera utgångspunkter än de traditionella. Svårigheterna med att använda kategorierna statistiskt och där användningen av fakta och färdigheter dominerade som bedömningskriterier verkade man bortse ifrån. Oavsett de rent pragmatiska skälen – musiklejare fick teoretiska förklaringar till grunderna för sin betygssättning – torde de djupare förklaringarna sökas i musiklejareutbildningens hantverksmässiga inriktning som ofta reproduceras i undervisningen (Zimmerman Nilsson, 2009).

### **Generalistens och specialistens bedömningar**

Så här långt har diskussionen kring bedömningskriterier och bedömningsformer huvudsakligen grundats i de estetiska ämnenas kunskapsbildning samt de institutionella villkor som inramar verksamheten. En annan väsentlig utgångspunkt kan knytas till lärares olika kompetenser. I flera översikter över relationen mellan lärarkompetenser och elevers lärande problematiseras bland annat ämneskompetensens betydelse för lärandet (Gustafsson & Myrberg, 2002; Nordenbo m.fl., 2008). Den rena ämneskompetensen, här uppdelad i ämneskunskaper och ämnesdidaktik (pedagogical content knowledge), skall visserligen också relateras till lärares undervisningshandlingar i klassrummet och strukturella faktorer som elevers sociala bakgrund, lärares utbildningsnivå och ekonomiska resurser för att fullständigt kunna bedömas, men oberoende av detta framstår den isolerade ämneskompetensens betydelse som tydlig.

Dessa översikter är emellertid sällan kopplade till estetiska ämnen och bedömning specifikt, men det finns all anledning att tro att hög estetisk ämneskompetens har motsvarande betydelse för lärandet. På samma sätt bör ämneskompetensens inriktning

ha betydelse för bedömningsformer och kriterier. Man skulle rent utav kunna betrakta bedömning som den professionella kompetensens kärna där ämnets avgränsningar, definitioner och undervisningsmetoder ständigt prövas empiriskt i reella bedömningsituationer (critical incidents). Lärares bedömningar i praktiken avslöjar både manifesta eller framträdande värderingar och kvalitetsuppfattningar och mer latenta eller dolda föreställningar.

Frågan om vad som rubriceras som "generalist"- respektive "specialistlärares" kompetens har diskuterats både generellt och inom musikpedagogik (Hargreaves, 1996; Olsson, 1997a). Vanligtvis förknippas generalistläraren med grundskolans lägre åldrar och specialistläraren med högstadium och gymnasium men denna distinktion är inte tillräcklig för denna diskussion. Som generalist- eller klasslärare kan man även ha en specialistprofil inom exempelvis musik, så återigen handlar det om bedömningar i undervisningspraktiken. Vad specialisten respektive generalisten bedömer som bra eller dåliga elevprestationer. Frågan blir då vilka konsekvenser dessa generalist- och specialistkompetenser har för bedömning inom det estetiska området?

I det engelska Delta-projektet (Development of learning and teaching in the arts, Hargreaves, 1989; Hargreaves & Galton, 1992; Hargreaves, Galton & Robinson, 1996) diskuteras generalistens och specialistens bedömningskriterier. Projektet tar sin utgångspunkt i en undersökning av lågstadielärares bedömningar av elevernas lärande. Ett antal lärare för de tidiga åldrarna fick ta del av varandras elevers prestationer inom musik, bild, dans och rörelse samt skrivande (creative writing). Varje lärare dokumenterade och presenterade vad deras elever hade gjort genom antingen bilder och uppsatser eller inspelningar och videodokumentationer. Lärarna blev därefter ombudade att bedöma och

betygsätta dessa alster varefter de intervjuades om vilka kriterier som låg till grund för deras bedömningar. Översiktligt framstod två huvudkriterier som grund för bedömning i musik:

Strukturella kriterier som baseras på en tydlig koppling till ämnet. För musik handlade det exempelvis om att kunna visa färdighet att hålla tempo, kunna spela vissa rytmer eller kunna sjunga en enkel sidostämma till en melodi.

För icke-strukturella kriterier betonades i stället spontanitet och aktivitet som bedömningskriterier; att det enskilda barnet visade entusiasm och villighet att utföra olika självvalda aktiviteter. Barnets motivation och vilja att göra något var styrande för positiv bedömning. Passivitet var negativt.

Strukturella kriterier har således en tydlig koppling till kursplanerelaterat lärande medan de icke-strukturella kriterierna verkar baseras på föreställningar om det fritt handlande och improviserande barnet och synsättet att vuxna inte skall gripa in och påverka med vuxenkonventioner.

Kriteriegrupperingarna hade också en tydlig koppling till de olika lärarnas kompetens. Lärare med goda kunskaper i musik och musicerande använde i högre grad strukturella kriterier för sina bedömningar medan generalistlärare som saknade mer utvecklad kompetens inom det estetiska området föredrog icke-strukturella kriterier baserat på barnens fria agerande.

Poängsättningen för de strukturella kriterierna visade också på betydligt mindre spridning än för de icke-strukturella bedömningarna. Å andra sidan var medelvärdet för de icke-strukturella bedömningarna högre än för de strukturella kriterierna.

Grovt uttryckt kan man säga att 'kreativitet', beskrivet av generalisterna som spontanitet, improvisation och fri aktivitet, generellt värderades som högre än bedömningar av inhämtade kunskaper och färdigheter. Samtidigt kan de icke-strukturella kriterierna också ses som mer subjektivt orienterade då poängsättningen tydligt skiljde sig mellan deltagarna. Det fanns emellertid ingen samlad bild av vilka bedömningskriterier som kom till användning. Vad säger det om kunskapssynen inom det estetiska området?

Monica Lindgren gör i sin undersökning av lärares och skolledares diskurser kring estetiska lärares kompetens distinktionen mellan "mediespecifik" eller "domänspecifik" respektive "medieneutral" undervisning (2006). Gränsdragningen i detta sammanhang mellan den specifika och neutrala undervisningen och dess koppling till generalist- och specialistdiskussionen bygger dels på vilken kompetens läraren har att undervisa i musik utifrån ämnets "specifika redskap, metoder och möjligheter", dels i vilken grad läraren skall intervensera i undervisningsprocessen. Specialistens mediespecifikt baserade undervisning bygger på tydliga lärandemål och intervention medan generalisten är neutral i förhållande till ämnet och har som mål barnens fria lärande.

Lindgrens kategorier "läraren som ämnesexpert" med specialistkompetens och tydligt strukturerade bedömningar skiljer sig således från generalistkategorier som "läraren som vuxen", "läraren som icke-teoretiker" och synen på ämnet som "lustfylld aktivitet". Synen på musikämnet som motvikt mot skolans intellektualisering leder därför till andra bedömningar av eleverna än betygsättning av rena kunskapsmål (Murphy, 2004). Specialist- eller generalistdiskussionen handlar således inte bara om lärares ämneskunskaper eller generella pedagogiska kompetens utan till dessa kompetensbegrepp

kan även knytas hur man ser på lärarrollen, ämnesdidaktiska metoder och graden av intervention i undervisningsprocessen.

### Sammanfattande diskussion

Ett bakomliggande syfte med denna diskussion är att inte bara lyfta fram olika synsätt på bedömning inom det estetiska kunskapsområdet utan att också argumentera för nödvändigheten av bedömning av både lärandets processer och dess resultat. Vidare bör lärare sträva efter att variera både bedömningsformer och kriterier med det uttalade syftet att främja elevers lärande, vilket ligger helt i linje med vad forskningen säger. Självbedömningar och kamratbedömningar med tillhörande metakognitiva samtal är nödvändiga komplement till lärares egna bedömningar. Variationen måste vidare leda till nyttjande av såväl mediespecifika som medieneutrala utgångspunkter för bedömningar. Kunskapsbildningen inom det estetiska området skiljer sig självfallet mellan exempelvis musik, visuell kultur och dans, men det gemensamma är den nödvändiga utgångspunkten i det enskilda ämnet när ämnesspecifika lärandeobjekt formuleras och fokuseras. Det är först då som lärare inom det estetiska området med fog kan hävda dessa ämnens legitimitet i läroplanen.

### Referenser

- Boughton, D. (2004). Assessing Art learning in changing contexts: High-stakes and accountability, international standards and changing conceptions of artistic development. In L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education. Part 1*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 585–606.
- Bresler, L. (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education. Part 1*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Colwell, R. J. & Richardsohn, C. P. (Eds.), (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Gustafsson, J-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, Liber distribution.
- Hargreaves, D. J. (1989). *Children and the Arts*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, D. J., Galton, M. J. & Robinson, S. (1996). Assessment of primary children's classroom work in the creative arts. *Educational Research* No. 38, 199–211.
- Hargreaves, D. J. (1996). The development of artistic and musical competence. In I. deLieu & J. A. Sloboda. *Musical beginnings: The origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1997), (Eds.). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, konstnärliga fakulteten, Art Monitor 3.
- Lindström, L. (1998). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för bild, drama, idrott och musik.
- Lindström, L. (Ed.), (2008). *Nordic visual arts education in transition. A research review*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 14: 2008.
- Murphy, R. (2007). Harmonizing assessment and music in the classroom. In L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education. Part 1*. Dordrecht, Netherlands:



- Springer, 361–380.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole – Et systematisk review udført for Kunskapsdepartementet i Oslo*. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Århus Universitet.
- Olsson, B. (1997a). The social psychology of music education, In D. J. Hargreaves & A. C. North (1997), (Eds.). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 290–306.
- Olsson, B. (1997b). *Musikalisk kunskapsbildning och musikaliskt lärande – en diskussion om två pilotprojekt*. Göteborg: Göteborgs universitet, kunskapsbildning genom forskning och undervisning. Göteborgs universitets konferens i Tanum 6–9 juni 1996.
- Olsson, B. (2001). Scandinavia. In D. J. Hargreaves and A. C. North (Eds.). *Musical development and learning. The international perspective*. London: Continuum. 175–186.
- Olsson, B. (2007). Social issues in music education. In: L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education. Part 2*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 989–1002.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoetiskt tema*. Diss. Stockholm: Institutionen för pedagogik, lärarhögskolan i Stockholm, HLS Förlag.
- Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. SOU 1992:94. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Soep, E. (2004a). Assessment and visual arts education. In Eisner, E. W. and Day, M. D. (Eds.). *Handbook of research and policy in Art Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 579–584.
- Soep, E. (2004b). Visualizing judgement: self-assessment and peer assessment in Arts education. In L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education. Part 1*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 667–690.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Zimmerman Nilsson, M-H. (2009). *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, konstnärliga fakulteten, Art Monitor nr 10.

**Jan-Olof Norell** är lärare i samhällskunskap och svenska på Vallentuna gymnasium och fortbildningskonsult på Lärarfortbildning AB. Han är föreläsare och lärarfortbildare inom områdena tematiskt arbete, bedömning och betyg, schema och organisation samt inom arbetslagsutveckling och reflektion i arbetslagen och har arbetat med kompetensutveckling i ett 80-tal gymnasieskolor.

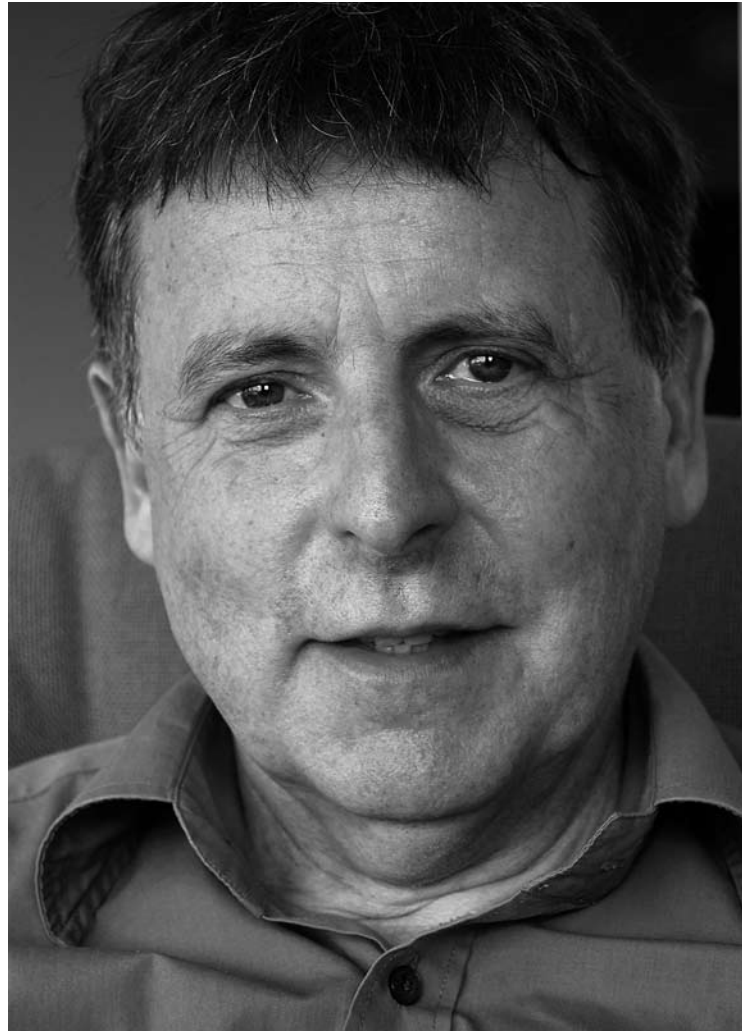


FOTO: KAJSA NORELL

# När traditionell förståelse möter en skolreform med inbyggda motsättningar

## – bedömning ur ett gymnasielärarperspektiv 1994–2009

**Jan-Olof Norell**

Efter 15 år kan konstateras att de förändringar av styrdokumenterna som 1994 års gymnasiereform innebar endast delvis har resulterat i en motsvarande förändring av lärares och skolledares förståelse av sitt uppdrag. Det gäller synen på programutbildningen och målet för kunskapsutvecklingen. Det gäller synen på relationen mellan lärare och elev och det gäller synen på kursen och betygsättningen. Artikeln bygger på egna omfattande erfarenheter av möten med gymnasielärare och skolledare runtom i landet och prövar att förklara denna ofullgångna process.

**ÅRET ÄR 1994.** Nya läroplaner införs för grundskolan och gymnasieskolan och följs av ett betygssystem byggt på radikalt annorlunda principer än tidigare. En delvis ny formulering av olika kunskapsformer lanseras, de ”fyra F-en”. I gymnasieskolan införs program i stället för linjer. Samtliga program blir treåriga, även de yrkesförberedande programmen. Det lite missvisande begreppet kärnämnen införs (egentligen är det fråga om kärnkurser – alla kurser i ämnet ingår inte i kärnan) för att beteckna den gemensamma kärna av kunskap alla gymnasieelever ska få möjlighet att erövra oavsett vilket program de studerar på.

Själva kursutformningen av gymnasieskolan är

också en nyhet – från att tidigare ha studerat på en linje där det läsår för läsår var fastslaget vilka ämnen som skulle läsas under ett bestämt antal lektioner à 40 minuter (de flesta ämnen lästes under samtliga tre år) så byggdes nu en kursutformad struktur med stegvis ökad grad av valfrihet för eleven: kärnkurser, programgemensamma kurser, inriktningsgemensamma kurser, ett utbud av valbara kurser, delvis olika för olika program, samt slutligen ett rikt utbud av kurser för elevens individuella val.

Tidigare hade betygen satts terminsvis och det avgörande var slutbetyget. Nu skulle kursbetyg sättas och räknas samman till ett samlat slutbetyg

oavsett om kursen hade lästs år 1, 2 eller 3. De tidigare normrelaterade betygen ersattes med ett betygssystem relaterat till mål att uppnå i varje *kurs* samtidigt som det infördes mål att sträva mot i *ämnet* och program mål som inte var kopplade till betygen. Till detta kommer kommunaliseringen av skolan och friskolereformen som hade beslutats några år tidigare.

Ovanstående uppräknade förändringar i gymnasieskolan under början av 1990-talet är naturligtvis inte fullständig men tillräcklig för att man ska kunna konstatera att det var fråga om ett *systemskifte* i gymnasieskolans organisatoriska uppbyggnad och i utformningen av styrdokumentet. Vi kan efter 15 år konstatera att förändringarna i styrdokumentet endast delvis motsvaras av förändringar i lärares och andra skolaktörers förståelse av sitt uppdrag. Reformen och förändringarna riskerar alltså att urholkas om genomförandet i alltför stor utsträckning blir organisatoriskt, om det endast informeras om nya procedurer och bestämmelser, om nya styrsystem införs utan att de berördas förståelse av de bakomliggande grundfrågorna utvecklas. I så fall kommer förändringarna att omtolkas av dem som ska bära upp reformerna utifrån deras tidigare förståelse. Vad som har åstadkommit är ett nytt yttre skal medan det väsentliga innehållet förändrats i långt mindre utsträckning.

Detta är vad som skett med 1994 års reform i gymnasieskolan. Det nya sättet att formulera kunskap och kunskapsutveckling har inte fullt ut slagit igenom i lärarnas och elevernas förståelse, de nya principerna för betygsättning har inte gått hand i hand med motsvarande förståelse av att betygsättningsuppgiften är en annan än tidigare, att det nu gäller att betygsätta kvaliteter i kunnandet. Stoff-

och momenttänkandet lever kvar och det medvetna arbetet att hjälpa elever att utveckla bestämda förmågor och förhållningssätt är inte särskilt framträdande.

Det finns två huvudanledningar till att 1994 års skolreform inte fått fullt genomslag ute på gymnasieskolorna. För *det första* handlar det om att reformen, som så ofta när det är fråga om politiska kompromisser, *bygger på inbördes motstridiga intentioner*. Ett exempel på detta är hur kursutformningen motverkar möjligheterna att följa och stötta elevernas kunskapsutveckling på längre sikt i programutbildningens helhet. Ett annat är när fakta genom "de fyra F-en"<sup>1</sup> sanktioneras som en av de fyra viktiga kunskapsformerna, ja till och med som den som lärandet startar i samtidigt som man i läroplan och kursplaner i övrigt formulerar kunskap som förmåga och förhållningssätt. En tredje inbyggd inkonsekvens gäller uppdelningen i mål att sträva mot och mål att uppnå.

*Den andra huvudanledningen* till att 1994 års gymnasierreform urholkats är att skolans aktörer agerar utifrån sin *förståelse av skolverkligheten och reformen*, inte utifrån texterna i styrdokumentet i sig. Utifrån ett *rationalistiskt perspektiv* ses skolreformens mål som mer eller mindre givna och de åtgärder som fordras för att implementera dem som självklara och nödvändiga. Själva begreppet *implementering* är ett uttryck för en rationalistisk förståelse. Det finns enligt detta synsätt en objektivt existerande, entydig gymnasierreform som bara behöver sjösättas med de rätta åtgärderna. Utifrån ett *förståelsebaserat, tolkande perspektiv* handlar människor utifrån sin förståelse av verkligheten eller som Jörgen Sandberg och Axel Targama uttrycker det:

1. I Läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94) lanserades "de fyra F-en", fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som kunskapsformer som samspelar med varandra i elevernas lärande.

”Med utgångspunkt i ett tolkande perspektiv kan man hävda följande:

- Människans handlande styrs inte av faktiska förutsättningar i situationen.
- Människans handlande styrs av hur hon *tolkar och uppfattar vad* som är faktiska förutsättningar i situationen.”<sup>2</sup>

Vilka förståelsedimensioner hos skolans aktörer är det då som blir avgörande för hur 1994 års reformer kommer att tolkas och följljaktligen också ”genomföras”? Utifrån möten med tusentals gymnasielärare i en omfattande fortbildningsverksamhet så skulle jag vilja hävda att följande förståelseaspekter haft avgörande betydelse för hur olika delar av 1994 års gymnasiereform tolkats av enskilda lärare och av olika lärargrupper:

1. Synen på utbildningen: Förstås utbildningen som ett antal kurser eller som en programutbildning?
2. Synen på kunskapsutvecklingen: Förstås kunskapsutvecklingen som faktainhämtning eller som utveckling av förmåga och förhållningssätt?
3. Synen på eleven: Förstås eleven som objekt eller subjekt i undervisningen/lärandet?
4. Synen på kursen och betygsättningen: Förstås kursen som en färd mellan punkt A och B där moment bockas av och betyg sätts på ett genomsnitt av prestationerna eller som en spiral av breddning och fördjupning där man återkommer till samma mål för förmågeutveckling flera gånger och där betyg sätts på uppnådd förmåge-kvalitet vid kursens slut?

När det gäller samtliga ovanstående förståelse-dimensioner finns det i 1994 års styrdokument inbyggda motsättningar och skrivningar som pekar åt olika håll, vilket gjort att lärarna har kunnat finna stöd för skilda tolkningar, vilket i sin tur lett till att traditionella förståelser haft goda förutsättningar att överleva och att reformens intentioner omtolkats i enlighet med sedan länge etablerade föreställningar om skolans uppdrag.

### **Ett antal kurser eller en programutbildning**

Den gymnasieskola som vi hade före 1994 styrdes av en läroplan som kallades Lgy 70 och trädde i kraft 1 juli 1971. Den hade 17 tvååriga linjer, fyra treåriga; ekonomisk, humanistisk, naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig, samt en fyraårig, teknisk linje. För ingen av dem fanns det någon motsvarighet till programmålen i 1994 års gymnasieskola. En linje konstituerades genom timplanen och kursplanen för de ingående ämnena. Utbildningens karaktär förstods indirekt genom de olika ämnenas tyngd i timplanen och genom att samma ämne hade olika mål och huvudmoment på olika linjer.

När 1994 års gymnasieskola infördes fanns det inslag som pekade i riktning mot mer av utbildningsintegration, framförallt programmålen, och tvärtom andra inslag som indikerade mindre av programkaraktär i utbildningen. Det viktigaste av de senare var indelningen av ämnet i kurser med kursmål som i princip var oberoende av på vilket program de förekom. Kursmålen liksom ämnesmålen i 1994 års läroplan och kursplaner är dessutom formulerade som förmågor som eleven ska uppnå (eller sträva mot) och meningen är att lärare

2. J. Sandberg och A. Targama: Ledning och förståelse. *Ett kompetensperspektiv på organisationer*, Studentlitteratur, Lund 1998 s.36.

och elever genom *deltagande målstyrning*<sup>3</sup> ska bestämma vilket innehåll, vilket stoff, som bäst lämpar sig för att nå målet, den bestämda förmågan. Intentionen bakom skrivningarna i 1994 års läroplan och kursplaner är alltså att den speciella programkaraktären på kurserna ska åstadkommas genom valet av innehåll, stoff och metoder när man arbetar mot mål som är likadant formulerade oavsett program.

I 1970 års gymnasieskola saknades "linjemål", men ämnesmålen och huvudmomenten i ämnet underströk undervisningens "linjekaraktär" genom att de var olika för olika linjer. I 1994 års gymnasieskola har vi programmål, men vi har också kärnämneskurser som förekommer på alla program och många andra kurser som finns på flera olika program och som alla är likadant beskrivna i styrdokumentet. För att det ska skapas en helhetssyn på respektive programutbildning krävs alltså dels en förståelse som tar programmålen på allvar och dels en förståelse av det nya sättet att formulera kunskapsmålen som förmåga och inte som moment. Det betyder också att lärare i sitt val av stoff och metoder alltid måste förstå att "färga in" kursen mot programmet och elevgruppen.

Hur såg då förutsättningarna ut för att lärarna vid mitten av 1990-talet utifrån sin förståelse skulle kunna förverkliga en framgångsrik programintegration? För att i praktiken åstadkomma en sammanhängande programutbildning krävs en professionell dialog över ämnesgränserna och ett konkret arbetslagsamarbete runt klasserna på programmet. Det krävs också en förståelse av vil-

ken roll den egna kursen spelar i uppbyggnaden av programmets helhet. Men i mitten av 1990-talet var det ytterst få gymnasieskolor som var organiserade i ämnesövergripande programarbetslag och ännu färre av dessa arbetslag som hade gemensamma arbetsrum. Eftersom huvuddelen av allt samarbete på en skola sker informellt så är arbetsrummet av avgörande betydelse. Sitter man i ämnesinstitutionsrum så samarbetar man huvudsakligen med ämneskolleger, sitter man i arbetslagsrum så sker det mesta samarbetet över ämnesgränserna.

Ytterligare en försvårande omständighet när det gällde att åstadkomma en helhetssyn i programutbildningen var hur tyngdpunkten lades i arbetet med att genomföra gymnasiereformen. Huvuddelen av allt implementeringsarbete satsades på att utforma lokala kursmål och lokala betygskriterier för varje gymnasieskola (till att börja med fanns det inte ens nationella betygskriterier för MVG). Detta betydde att lärarna stärkte sitt samarbete i respektive ämnesgrupp runt en "lokal" dimension av kursmål och betygskriterier, inte en "programspecifik". Eftersom det knappast kan finnas lokala formuleringar av kursmål uttryckta som förmåga eller förhållningssätt, enbart lokalt eller programspecifikt stoff som man använder för att nå målen, så tog lärarna sin tillflykt till den traditionella förståelsen av hur ämnesmål formuleras, nämligen som undervisningsmoment, som punkter över centralt innehåll i kursen. Man återgick i de "lokala" kursmålen i stor utsträckning till det sätt som ämnet hade beskrivits i Lgy 70 – nämligen som

3. 1994 års läroplaner för gymnasieskolan och grundskolan markerar ett skifte i sättet att beskriva skolans mål. I stället för att som tidigare föreskriva vilket stoff lärarna skulle undervisa om, och med vilka metoder detta skulle ske, fastställdes nu mål för elevernas lärande. I enlighet med *den deltagande målstyrningens princip* blev det lärarnas sak att i samråd med eleverna bestämma vilket stoff och vilka undervisningsmetoder som skulle användas för att bäst nå målen.

punkter över centralt innehåll, som ett antal ”lokala” huvudmoment – i den här kursen läser vi dessa moment – dessa stoffområden.

Det ovanifrån anbefallda arbetet med att utforma lokala kursmål hade en pedagogisk baktanke. Genom att tvingas arbeta med kursmålen och betygskriterierna skulle lärarna lära sig förstå det nya sättet att formulera mål och det nya sättet att sätta betyg. Resultatet blev alltså i många fall det motsatta; mål uttryckta som förmåga omformulerades i de lokala kursmålen till punkter över centralt stoffinnehåll i stort sett som kursplanerna hade sett ut i Lgy 70. Men det fanns ett undantag, i Lgy 70 hade ämnena på de olika linjerna haft skilda mål och huvudmoment.

Följden av att *ämneslärargruppen* utformade de ”lokala” målen och kriterierna blev att stoffinnehållet i alltför stor utsträckning fick en och samma utformning oavsett program. Den *deltagande målstyrningen* utformades av ämneslärargruppen och blev därigenom inte tillräckligt infärgad mot de olika programmen och elevgrupperna. Detta är en huvudledning till att kärnämnesundervisningen dragits med så stora svårigheter, speciellt på de yrkesförberedande programmen. Denna tendens förstärktes när de tvååriga yrkeslinjerna blev treåriga program och svenskan, engelskan, matematiken och övriga kärnämnen fick utökad tid på yrkesutbildningarna, och många kärnämneslärare som tidigare bara undervisat på studieförberedande linjer nu skulle undervisa yrkes elever.

### **Faktainhämtning eller utveckling av förmågor och förhållningssätt**

I 1994 års läroplaner gjordes ett allvarligt försök att förändra den kunskapsteori som skulle styra det svenska skolsystemet. Som denna kunskapsteori

formulerades i ”Skola för bildning”, det betänkande från den offentliga utredning, Läroplanskommittén, som fungerade som en sorts programskrift för 1994 års läroplansreformer, kom den att innehålla inbyggda motsägelser som skulle få stora konsekvenser för utformandet av mål och betygskriterier.

I ”Skola för bildning” lanserades ”de fyra F-en” – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som kunskapsformer som samspelar med varandra och där ingen får betonas ensidigt. Så här beskriver Läroplanskommittén de olika kunskapsformerna:

- ”Faktakunskaper är kunskap som information, regler och konventioner.”
- ”Att förstå är att begripa, att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen.”
- ”När kunskap är en färdighet vet vi hur något skall göras och kan utföra det.”
- ”Medan fakta, färdigheter och förståelse är kunskapsformer som utgör kunskapsbegreppets synliga topp, är förtrogenhetskunskap den kunskapsform som närmast svarar mot den osynliga delen, vad som ovan kallats bakgrundskunskap eller kunskapens tysta dimension. Förtrogenhetskunskapen är ofta förenad med sinnliga upplevelser. Vi ser, luktar, känner och vet när något är på gång eller något skall avbrytas eller påbörjas. Förtrogenhetskunskapen kommer till uttryck t.ex. i bedömningar.”<sup>4</sup>

De fyra F-en fick starkt genomslag ute i gymnasieskolorna i mitten och slutet av 1990-talet. Det positiva var att kunskapsbegreppet fick fler dimensioner och att förtrogenhetskunskapen erkändes som

4. *Skola för bildning*, Statens offentliga utredningar (SOU 1992:94) s. 65–66.

en viktig kunskapsform. Lanserandet av de fyra F-en förde emellertid också med sig negativa konsekvenser:

- Genom att karaktärisera fakta som en form av kunskap gör man något som existerar utanför människan till kunskap, men all kunskap som en människa har är resultatet av en bearbetning, ett urval, ett ordnande och en tolkning. Fakta, information och data är i sig inte kunskap.
- Att föra fakta till kunskapsformerna bidrar också till att konservera förståelsen att kunskap existerar i en sorts bitar eller substans som kan överföras till människan.
- Ytterligare en olycklig omständighet i sammanhanget är att fakta är den första av de uppräknade kunskapsformerna. Även om det antagligen inte var Läroplanskommitténs avsikt antyder det en slags hierarki i kunskapsformerna, där fakta är den grundläggande men också enklaste formen. Det understödjer föreställningen att kunskap *börjar med fakta*, som när man samlat tillräckligt många leder till nästa kunskapsform, förståelsen, som i sin tur leder till färdighet och så småningom till förtrogenhet.
- Den här hierarkin i kunskapsformerna, framför allt den del som handlar om att fakta kommer först och förståelse sedan, har fått konsekvenser för kursbeskrivningar, betygskriterier och undervisning. Den har bidragit till att bevara och legitimera en traditionell förståelse av hur kunskap byggs upp och av på vilket sätt undervisning organiseras. Konstruktionen av de nya kurserna i 1994 års gymnasieskola kom att påverkas av detta. A-kurserna blev i allmänhet mer stofforienterade i avsikt att förmedla grundfakta, B- och C-kurserna blev mer analyserande i avsikt att ge förståelse. Även om det inte var Läroplanskommitténs avsikt har även betygssys-

temet byggts upp utifrån denna hierarki, enligt mönstret *fakta = G, förståelse = VG* och *avancerad* och *reflekterad förståelse = MVG*. Detta gäller i alla fall de så kallade läroämnena. För praktiskt-estetiska ämnen och yrkesämnena gäller inte denna hierarki på samma sätt. Där är det i stället ofta dimensioner av självständighet i utförandet av uppgifterna som utgör betyghierarki.

- De allvarligaste konsekvenserna av tankefiguren fakta först och förståelse sedan drabbar undervisningen. Människan har en stark drift att se mönster och tolka meningen i det hon ser. Hon bildar sig alltid någon sorts förståelse av det hon upplever och det stoff hon kommer i kontakt med. Förståelse är inget som kommer så småningom. Barn, hur små de än är, har en förståelse av företeelser i sin omgivning och arbetar intensivt varje dag med att utveckla den. Att se fakta som en egen kunskapsform, skild från förståelsen, som går att lära sig separat och till råga på allt *före* förståelsen, får allvarliga följder för undervisningen. Baskunskaper kommer att definieras som basfakta, och inpluggande, memorering och repetition av dessa fakta kommer att bli dominerande former av inläring i början av studierna i ett ämne. De som har svårigheter att tillägna sig dessa fakta hålls kvar i denna typ av inläring under lång tid. Förståelsen av baskunskap som basfakta är en av de främsta anledningarna till dessa elevers svårigheter; i synnerhet de skulle i stället ha behov av en undervisning som stimulerar och utmanar förståelsen.

Formuleringen av kunskapsformerna i 1994 års läroplaner innebar visserligen ett vidgat kunskapsbegrepp, men erbjöd också en fristad för den gamla kunskapssynen, som fortfarande sätter sin prägel på alltför stora delar av gymnasieskolans verksam-



het. 1994 års läroplansreform kan betraktas som ett försök att ändra förståelsen av vad som är mål och medel i skolans undervisning. Från att målet tidigare, förenklat uttryckt, hade setts huvudsakligen som stofftillägnelse och att olika förmågor tränades som medel för att eleverna skulle lyckas med faktainhämtningen, så blir nu förmågan målet och studiet av fakta och tränandet av begreppsanvändning medel att nå utvecklade förmågor och förhållningssätt.

Kännedomen om sakförhållanden och fakta blir inte mindre viktig men den ses inte längre som en separat kunskapsform utan som en integrerad del av förmågan liksom verktygs- och begreppsanvändandet. Genom de inbyggda motsättningarna i det sätt som kunskapsteorin formulerades i 1994 års läroplaner har denna nya förståelse av kunskapsuppdraget inte tydliggjorts utan bakats ihop med den gamla, och vi har fått en hybridförståelse, där gymnasieskolorna förväntas realisera en blandning av det nya och gamla uppdraget eller kanske båda två var för sig.

### **Eleven som objekt eller subjekt i lärandet**

I 1994 års läroplaner gjordes ett allvarligt försök att beskriva eleven som subjekt i lärandet. I den regelstyrda skolan hade allt fokus i skolan legat på lärarnas undervisning, inte på elevernas lärande. Det senare förstods som en självklar följd av undervisningen. Det reglerades noggrant vilka huvudmoment och delmoment som det skulle undervisas om i respektive årskurs. I supplement till läroplanen för respektive ämne reglerades detta på detaljnivå. Lärarens ansvar var före 1994 formulerat som ett ansvar för att ha undervisat om alla huvudmoment och delmoment i sitt ämne. Det var ett ensamansvar för att följa reglerna för undervisningen.

Det traditionella sättet att utforma läroplaner och kursplaner uttrycker en förståelse av läraren som subjekt och eleven som objekt för undervisningen. Genom lärarens undervisning omvandlas eleven från råämne till färdig student. Detta sker genom att kunskap överförs, fylls på av läraren till eleven. Kunskapen är en sorts substans, ett antal kunskapsbitar, moment, som bibringas eleven. Orden "lära ut" och "plugga in" är uttryck för denna förståelse.

I princip ändrades detta med 1994 års läroplan till ett både kollektivt och individuellt läraransvar för att eleven når målen uttryckta som en förmåga hos eleven (i läroplanen, programmet och ämnet). Från att ha haft ett ansvar för att "hinna kursen" och att ha gått igenom alla moment i sitt ämne så känner lärarna inte längre igen sin traditionella kurs. Den kurs man som lärare 1994 sen tidigare "har i huvudet" är nästan oigenkännlig i de nya kursmålen. De är formulerade som förmågor som eleven ska ha erövat vid kursens slut.

Det som ur lärarens perspektiv är problematiskt med dessa nya formuleringar är att de sätter upp mål för *eleven*s läroarbete men ger *lärarna* kollektivt ansvar för att det äger rum. Det enda sättet att komma ur detta dilemma är att formulera om relationen mellan lärare och elev från en subjekt-objektrelation till en subjekt-subjektrelation. Det betyder att det enda hållbara sättet att beskriva relationen mellan lärare och elever i den nya gymnasieskolan är som en samarbetsrelation. Lärarna blir arbetsledare i elevernas läroarbete och det gemensamma objektet är lärandet. Ska man ha ansvar för att mål nås måste man också ha inflytande över vägar och resurser för att nå målen. När nu 1994 års styrdokument ger eleverna mer av en subjektroll i lärandet så påverkas bestämmelserna av det.

Det är alltså inte bara i målbeskrivningarna som 1994 års styrdokument uttrycker den här samar-

betsrelationen mellan lärare och elever. Det gäller också i bestämmelserna om betygsättning. Betygsunderlaget ska vara allsidigt och *bestämmas tillsammans med eleverna*. Till och med själva definitionen på undervisningstid enligt gymnasieförordningen innefattar den här samarbetsrelationen:

”... tid för arbete som planerats av lärare och elever tillsammans och som genomförs under en lärares ledning”.<sup>5</sup>

Skrivningarna om elevinflytande är också nog så tvingande i våra läroplaner men det visar sig i praktiken att eleverna upplever sig ha allt mindre inflytande över undervisningen ju längre upp i skolsystemet vi kommer. I styrdokumentet menar man att eleverna i takt med ålder och mognad ska få allt större inflytande och ansvar. I verkligheten tycks det alltså vara tvärtom.

Ansvaret för måluppfyllelsen uttrycks olika i skilda delar av styrdokumentet och detta visar på en kluvenhet i synen på objekts- och subjeksrelationerna i lärandet:

- Läroplanens mål att sträva mot: *”Skolan skall sträva mot att varje elev ...”*
- Läroplanens mål att uppnå: *”Det är skolans ansvar att varje elev som slutfört gymnasieskolans nationella program ...”*
- Programmål: *”Skolan skall ansvara för att eleverna vid fullföljd utbildning ...”*
- Ämnesmål: *”Skolan skall i sin undervisning i (ämnet) sträva efter att eleven ...”*
- Kursmål: *”Mål som eleven skall ha uppnått vid avslutad kurs: Eleven skall ...”*

I läroplanen finns det dels *mål för skolans strävan*

när det gäller elevernas förmåga och kunskap och *beskrivningar av skolans ansvar för uppnåendemål* vid slutförd utbildning för varje enskild elev. Programmålen anger *mål som skolan ansvarar för att eleverna uppnår* vid fullföljd utbildning. Ämnesmålen uttrycker *vad skolan i sin undervisning skall sträva efter* att eleven utvecklar, förbättrar etcetera. Kursmålen är de enda mål som helt lägger ansvaret på eleven. Det är *mål som eleven skall ha uppnått* vid avslutad kurs.

Det här visar på en kluvenhet i styrdokumentet. Om mål för elevens lärande sätts upp för undervisningen och betraktas som skolans ansvar så visar det på en underliggande förståelse av att det är lärarna som är ensamma subjekt i processen. Om å andra sidan mål sätts upp för vad eleverna ska ha uppnått så visar det på en förståelse av eleverna som ensamma subjekt i läroprocessen. Detta betyder att styrdokumentet uttrycker en vacklan mellan en traditionell syn på eleven som objekt i undervisningen och en förståelse av lärare och elever som samarbetande subjekt med lärarna som ledare i processerna. Oavsett vilken nivå i styrdokumentet, läroplans-, program-, ämnes- eller kursnivå, borde detta *gemensamma ansvar* för att kunskapsmål uppnås framgå.

När skrivningarna i 1994 års läroplaner möter lärarnas traditionella förståelse så har det kunnat resultera i skilda förhållningssätt. Antingen kan man hålla fast vid uppfattningen att man undervisat om ett visst moment och att eleverna därför borde ha tillgodogjort sig det eller så tar man på sig hela ansvaret för att eleverna når eller misslyckas med att nå målen. Båda förhållningssätten innebär faktiskt att man som lärare ser sig som ensamt subjekt i lärandet/undervisningen. Naturligtvis har många lärare också långt tidigare än 1994 ut-

5. Gymnasieförordningen (2007) 1 kap. 2§.

vecklat den förståelse som innebär en vägledande samarbetsrelation med eleverna i läroprocesserna.

### **Kursen som en rad av moment eller som en spiral av fördjupning**

Som kursplanerna var formulerade före 1994 innehöll de mål för ämnet samt huvudmoment och delmoment. Huvudmomenten i samhällskunskap för de tvååriga sociala och ekonomiska linjerna såg exempelvis ut så här:

- Befolkningsfrågor
- Aktuella samhällsfrågor
- Samhällsekonomi
- Aktuella utvecklingstendenser i näringslivet
- Arbetsmarknadsfrågor. Förhållanden i arbetslivet.
- Sociala problem, familjepolitik, familjerättsliga bestämmelser. Könsrollsfrågan.
- Opinionsbildning
- Statsskick, politiskt liv och politiska åskådningar.
- Internationella frågor. Politiska, sociala och ekonomiska problem i andra länder. Internationellt samarbete.<sup>6</sup>

Som lärare före 1994 var det naturligt att gå igenom moment för moment i kursen, ha skrivningar eller andra sorters bedömningar efter varje avsnitt och sätta ett betyg vid varje terminsslut som var en sorts genomsnitt på elevens resultat på de moment som man arbetat med under terminen. Många lärare försökte hålla tillbaka de höga betygen under de första terminerna för att inte behöva sänka när slutbetygen skulle sättas. Detta var emellertid egentligen inte tillåtet och tillrättavisades mer eller mindre strängt av dåvarande Skolöverstyrelsen.

Betygen fick inte visa en faktisk kunskapsutveckling, bara en kunskapsutveckling relativt andra elever i Sverige.

Kursen som innan 1994 var lika med ämnet sågs som en sträcka (ordet kurs kommer av det franska verbet courir, springa och betyder ursprungligen lopp). Man *gick igenom* kursen, dess moment, ett efter ett och hade prov på momenten. Den förmåga som mättes var i oproportionerligt stor utsträckning förmågan att memorera och återge det memorerade.

Efter 1994 är kursen formulerad på ett helt annat sätt än i Lgy 70. Så här ser den i gymnasieskolan obligatoriska samhällskunskapskursen, Samhällskunskap A, ut:

Eleven ska

- ha kunskap om demokratins framväxt och funktion samt kunna tillämpa ett demokratiskt arbetssätt,
- kunna förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållanden har format och ständigt påverkar såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället,
- ha kunskaper om det politiska systemets funktion på lokal, regional, nationell och EU-nivå,
- kunna förstå hur man kan påverka politiska beslut på lokal, regional och nationell nivå, inom EU samt internationellt,
- kunna formulera, förstå och reflektera över samhällsfrågor ur såväl historiska som framtida perspektiv,
- kunna lägga etiska och miljömässiga perspektiv på olika samhällsfrågor,
- kunna använda olika kunskapskällor och metoder vid arbetet med samhällsfrågor och

6. Lgy 70, Läroplan för gymnasieskolan, Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget 1970 s. 170.

- känna till hur åsikter och attityder uppstår samt vara medveten om hur värderingar och ställningstaganden formas.<sup>7</sup>

Den enda formulering som påminner om huvudmomenten i Lgy 70 är det tredje kursmålet: ”Ha kunskaper om det politiska systemets funktion på lokal, regional, nationell och EU-nivå.” Det är en målformulering som lagts till 2008 och den avviker till sin karaktär från de övriga. Den är formulerad som ”kunskaper om” ett visst stoffområde. Övriga mål frågar efter bestämda förmågor hos eleverna. Det är svårt att föreställa sig att man skulle kunna tolka Samhällskunskap A-kursen, som den här är formulerad, som en sträcka från kursmål 1 till kursmål 7 där kursmålen ses som moment att bocka av ett efter ett. I så fall skulle man lära sig tillämpa ett demokratiskt arbetssätt i det första momentet och bli betygsmässigt bedömd i anslutning till det momentet, därefter i nästa arbetsområde lära sig förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållanden har format, och ständigt påverkar, såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället och så vidare.

Som de flesta mål är utformade i 1994 års gymnasieskola förutsätts att man i en sorts spiralformad process av fördjupning och breddning under kursens gång kan återkomma flera gånger till samma mål och stegvis utveckla en alltmer kvalificerad förmåga. Det är i enlighet med denna förståelse som man i anvisningarna för betygsättning skriver att betygen sätts *vid avslutad kurs* utifrån den *kvalitet eleven nått på sin förmåga* vad beträffar *samtiliga mål i kursen*. Betygsättning grundad på en bedömning som gjorts i början av kursen är inte

förenlig med gymnasieskolans nuvarande betygsättningsprinciper.

När lärarna efter 1994 börjar arbeta efter det nya betygssystemet omtolkar de det ofta i enlighet med den förståelse av betygsättningsuppgiften som de hyst sedan länge. Det händer att man gör om kursmålen till moment. Det händer inte sällan att man har en bild av hur en ”5:a-elevs” kunskaper ser ut och sätter MVG-betyget efter det. Det förekommer ofta att man utformar prov med en poängskala kopplad till olika betygssteg trots att kvalitativa olikheter i förmåga döljs om de summeras i poäng. Eller som Skolverket skriver i ett kommentarmaterial:

”Ett sådant poängsystem är dock svårt att förena med ett bedömningssystem som bygger på kvalitativa beskrivningar av kunnande. Ett poängsystem bygger oftast på att poäng är utbytbara och det har i allmänhet ingen betydelse på vilka av provets uppgifter poängen har erhållits. /.../ I ett målrelaterat system är det väsentligt att de olika målen nås och många poäng på uppgifter som prövar ett mål kompenserar inte att andra mål inte nås. Systemet är inte kompensatoriskt. De kunskaper eleven visar ska alltså relateras till mål och betygs-kriterier, inte till provpoäng.”<sup>8</sup>

Det finns också inslag i 1994 års gymnasieskola som stödjer ett kvarhållande av traditionell förståelse i synen på kursen och betygsättningen. En sådan faktor är kursutformningen. Det är naturligtvis mycket lättare att följa och bedöma en kunskapsutveckling om man får leda elevernas lärpro-

7. Kursinfo, Skolverket, [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) 2009.

8. Skolverket (2007) – <http://www.skolverket.se> – betyg – frågor och svar – prov och kunskapsbedömning – prov.

cess i ett ämne som läses under tre år. Då är det inte svårt att återkomma flera gånger till samma förmågemål och bedöma en kvalitativ kunskapsutveckling. Om lärare däremot ska försöka åstadkomma samma sak under en 50-poängskurs som tilldelats 40 undervisningstimmar blir det nästan omöjligt. Korta kurser tenderar att bli bedömda summativt, moment för moment, trots att kursmålen inte är formulerade som moment.

En bidragande orsak till att en traditionell förståelse av kursen som ett antal punkter över centralt innehåll lever kvar är att det vid arbetet med 1994 års kursplaner inte fanns en enighet om att målen skulle formuleras som förmågor och förhållnings-sätt. Inom skilda ämnesgrupper fanns skilda traditioner när det gällde formulerandet av kursmål och betygskriterier. Inom den naturvetenskapliga ämnessektorn tenderar kursmålen därför att i större utsträckning vara formulerade som moment liksom inom många yrkesämnen. Följande citat ur en intern rapport från Skolverket belyser detta:

”Mål utan stoff var en revolution för många”, säger en av de intervjuade och menar då några av experterna, som var ”gammalmodiga” och ofta hänvisade till att ”så har vi alltid gjort”. Kursplanerna i många yrkesämnen och även i några av de allmänna ämnena, framför allt de naturvetenskapliga, kom också att få ett ganska detaljerat innehåll. Det var svårt att få experter som arbetade med kunskapsområden med lång yrkestradition, att förstå att nu skulle man inte peka ut exakt vad som skulle tas

upp i undervisningen. Dessutom skrevs för de allmänna ämnena ämneskommentarer som i vissa fall var mycket detaljerade.”<sup>9</sup>

En annan negativ konsekvens av att se kursen som en sträcka där olika moment behandlas, bedöms och betygsätts var för sig, och adderas till ett kursbetyg, är att formativ och summativ bedömning inte kommer att särskiljas, till men för den formativa bedömningen. I engelskspråkig litteratur skiljer man vanligen på dessa två typer av bedömning. Formativ bedömning äger rum i samband med undervisning och används för att vägleda elevernas lärande. Summativ bedömning brukar äga rum i slutet av en kurs för att informera om vad eleverna lärt sig. Det väsentliga är emellertid inte när bedömningen äger rum utan vilket syftet är.<sup>10</sup>

När kursen uppfattas som en rad efter varandra följande moment kommer syftet med bedömningen av varje moment att vara summativt och en konstaterande betygsbedömning kommer att göras för varje avsnitt i kursen. Ett antal temporära lägesbedömningar i betygsform kommer att ligga till grund för kursbetyget. Detta blir inte bara missvisande för elevens kunskaper vid avslutad kurs. Det hämmar dessutom de positiva läreffekter en formativ bedömning under kursens gång kan ge. Så här sammanfattar den engelske bedömningsforskaren Dylan Wiliam vad som kännetecknar den bedömning som stärker elevernas lärande:

Forskningen om omdömen ger en påfallande samstämmig bild, vilket kanske förvånar ut-

9. Kursplanernas historia på Skolverket. Skolverkets arbete med kursplaner 1991–2000. En sammanställning av intervjuer med 15 personer som deltog i arbetet med gymnasieskolans kursplaner. Skolverket. Intern rapport 2004-06-16. Dnr: 2003:1767 sid. 7.

10. L. Lindström: *Pedagogisk bedömning* i antologin *Pedagogisk bedömning*. Red. L. Lindström och V. Lindberg, HLS förlag, Stockholm 2005 s. 13.

bildningsforskare. Omdömen till de lärande bör handla om vad de behöver göra för att bli bättre, och inte om hur bra de gjort ifrån sig. Jämförelser med andra bör dessutom undvikas. Elever som är vana att få allt betygsatt kommer att motsätta sig detta, eftersom de vill veta om de gjort ett bra arbete eller inte. I vissa fall – beroende på situationen – kan läraren behöva gå med på detta. På lång sikt bör vi emellertid sträva efter att minska mängden jagrelaterad feedback (och med nytillkommande skolelever kanske inte ens inleda processen!) och i stället fokusera på elevens lärandebehov. Ett omdöme bör dessutom inte bara säga eleven att han eller hon bör arbeta hårdare eller vara ”mer systematisk” – utan även innehålla ett recept för framtida insatser. Annars är det inte formativt.<sup>11</sup>

Att i enlighet med en traditionell förståelse se kursen som ett antal innehållsavsnitt som kommer efter varandra uppmuntrar till att för varje avsnitt göra en summativ bedömning vilket är verkningslöst för att stötta lärandet. Att förstå kursen som ett antal mål för förmåga vid kursens avslutning, som man återkommer till i en stegvis fördjupning, gör det meningsfullt att med formativ bedömning under kursens gång ge de förbättringsråd som gör att eleven när man nästa gång arbetar med samma mål utvecklar sin förmåga.

### Avslutande kommentarer

Jag har i den här artikeln försökt skissa anledningar till att 1990-talets stora gymnasier reformer, trots att de varit så djupgående att de sammantaget måste betecknas som ett systemskifte, ändå till vä-

sentliga delar urholkats när de mött den faktiska undervisningen i skolvardagen. Jag finner i grunden, utifrån ett förståelsebaserat, tolkande perspektiv, två samverkande anledningar till detta. För det första handlar det om att 1994 års gymnasier reformer bygger på inbördes motstridiga intentioner. För det andra, när denna i vissa avseenden motsägelsefulla reform möter praktikernas, lärarnas, traditionella förståelse av vad som är faktiska förutsättningar i skolsituationen, kommer lärarna att ta fasta på de aspekter av reformen, som mer överensstämmer med hur de traditionellt tolkar sitt uppdrag. Det finns också starka tendenser att omtolka de delar av reformerna som ligger längre från deras förståelse av uppdraget. Av dessa anledningar framstår 1994 års gymnasier reform trots att 15 år gått sen dess ”genomförande” som en i praktiken ofullgången reform.

Jag har undersökt denna ofullgångna process av förståelseutveckling och praxisförändring ute på skolorna utifrån fyra dimensioner:

1. Synen på utbildningen – som ett antal kurser eller som en programutbildning?
2. Synen på målet för kunskapsutvecklingen – som faktainhämtning eller förmågeutveckling?
3. Synen på eleven – som objekt i undervisningen eller som subjekt tillsammans med läraren i lärandet?
4. Synen på kursen och betygsättningen – som en rad moment som betygsätts vart för sig och adderas eller som ett antal mål för förmågeutveckling som man återkommer till och vars kvalitet man betygsätter vid avslutad kurs?

De slutsatser jag dragit bygger på studier av styrdo-

11. D. Wiliam *Muntligt omdöme främjar mattelärande bäst* i antologin *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Red. A. Petterson. Lärarförbundets förlag, Malmö 2007 s. 109.

kument, till viss del på andras forskning men framförallt på reflekterad erfarenhet av möten med lärokolleger på ett 80-tal gymnasieskolor i landet där jag arbetat som lärarfortbildare, samt naturligtvis på egna lärarerfarenheter under mer än 30 år. Jag påstår, utifrån mina erfarenheter, att utvecklingen när det gäller alla fyra dimensionerna ovan är synnerligen ojämn, både mellan gymnasieskolor och inom varje skola och varje arbetslag.

Jag anser att det är mycket angeläget att utbildningsforskningen går vidare och belyser de frågeställningar som jag skissat här. Vad händer med skolreformer när de i skolverkligheten möter lärarnas förståelse? Vi står nu inför nya genomgripande förändringar av gymnasieskolan som i vissa väsentliga avseenden innebär en återgång till det sätt som Lgy 70 formulerade kunskapsuppdraget. Vad händer när Gymnasium 2011 möter förståelsen av uppdraget hos dagens gymnasielärare? Här finns ett angeläget och spännande forskningsområde. Det som definitivt står klart är att ett rationalistiskt perspektiv, där man ser skolreformers genomförande som en enkel fråga om den rätta implementeringen, kommer att vara mindre fruktbart.

### Referenser:

- Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red.) (2005), *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: HLS förlag.
- Norell, Jan-Olof (2008), *Från fakta till förmåga – ledmotiv för framgångsrikt tematiskt arbete i gymnasieskolan*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Pettersson, Agneta (red.) (2007), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Malmö: Lärarförbundets förlag.
- Sandberg, Jörgen & Targama, Axel (1998), *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.



**Inger Ridderlind** är lärare i matematik och naturorienterade ämnen i Botkyrka. Hon är utbildad speciallärare och har tidigare arbetet med matematikutveckling i kommunen. Idag arbetar hon också som universitetsadjunkt vid Stockholms Universitet.



# Bedömning och betyg ur en lärares perspektiv

**Inger Ridderlind**

I denna artikel vill jag belysa några av mina erfarenheter av bedömning och betyg. Jag har undervisat i över 30 år i grundskolan, från årskurs fyra till nio. Mina ämnen är matematik och NO och det är från dessa skolämnen jag hämtar mina perspektiv. Bedömning får mera fokus och enbart den målrelaterade betygsättningen tas upp.

**VAD ÄR EGENTLIGEN BEDÖMNING?** Under mina första år som lärare betraktade jag bedömning som något summativt<sup>1</sup>. Det var det eleverna fick tillbaka i form av en rättad läxa eller ett rättat prov. Ordet "rätta" med metoden poäng eller rätt och fel var vanligt förekommande. I klassrummet och under arbetsprocessens gång handlade det för mig mycket om att förstå hur elever tänker, vilka missuppfattningar de har eller vilka utmaningar de behöver för att utvecklas vidare. Det kunde handla om att planera för en hel klass med utmanande aktiviteter eller att bemöta en enskild elev. Återkopplingen till eleven/gruppen kunde vara muntlig, men innebar även skrivna kommentarer till inlämnade arbeten. Detta arbete betraktade jag tidigare inte som be-

dömning utan något som tillhörde undervisningen. Bedömning gjordes i slutet av ett område för att utvärdera kunskaperna, det vill säga bedömningen hade en summativ karaktär och var ett instrument för att kunna sätta betyg. Jag hade då ett mer produktorienterat perspektiv, vilket innebar att det handlade om att avgöra vilka kunskaper en elev hade vid ett visst tillfälle. Den information jag fick vid bedömningen användes till att sätta betyg eller i bästa fall till resursomfördelning på skolan. Det andra perspektivet, processperspektivet som innefattar hela lärandeprocessen och syftar till att stimulera lärandet betraktade jag inte som en del av bedömningen.

Idag använder jag begreppet *bedömning för läran-*

---

<sup>1</sup> Det summativa är det som kommer på slutet, förhöret, provet eller kontrollfrågorna när hela lärandeprocessen är klar; en bedömning av kunskap för att få information om vad eleverna har lärt sig och hur väl undervisningen infriat förväntningar.

*det.* För att stimulera och utveckla varje elevs lärande gör jag olika slags bedömningar. Bedömningen är en integrerad del av undervisningen, och det är en ständigt pågående process att utveckla och förbättra metoder för detta. Elevernas delaktighet i bedömningen är central, och lärarens roll är att på olika sätt stimulera eleverna till självreflektion och delaktighet. För mer än sex år sedan deltog jag i ett projekt i matematik som startade med konkreta förändringar i klassrummet. Syftet var bland annat att eleverna skulle bli mer medvetna om sitt lärande och sitt matematiska kunnande.

### **Elevmedverkan i bedömningsprocessen**

Det är ingen ny undervisningsmetod som jag använder utan snarare förändringar i agerandet från läraren som får eleverna att utveckla tankar kring sitt eget lärande. Det handlar mycket om ett förhållningssätt mellan elev och lärare där jag har ett flertal kraftfulla verktyg att använda i klassrummet. För att eleven ska bli delaktig i sin läroprocess måste vi lärare stödja denna. Eleverna måste veta vilka målen är och hur de ska uppnås. Samtidigt bör de tränas i att lita på sin egen förmåga att värdera sin kunskap. De måste kunna avgöra vad de behöver träna på utan att läraren ständigt talar om det för dem. Det innebär att läraren måste släppa vissa delar, för att eleverna ska få möjlighet att förlita sig på sitt eget omdöme. Om en elev ska kunna ta ansvar för sitt lärande, måste eleven vara medveten om sitt kunnande, följa sin kunskapsutveckling och själv avgöra om målen uppnås. För att nå dit måste vi lärare ge möjligheter till och stödja denna utveckling.

Eleverna måste förstå avsikterna med lärandet och vad som räknas som bra kvalitet. Ett sätt att få eleverna medvetna är att diskutera olika lösningar av uppgifter och vilka fördelar/nackdelar de olika

lösningsmetoderna har. Jag låter eleverna vara aktiva i bedömningsprocessen. I årskurserna 6 och 7 kan det handla om att vid varje uppgift ta ställning till hur säker eleven känner sig på uppgiften eller att eleven får svara på en reflekterande fråga om vilken uppgift de är missnöjda eller nöjda med.

Från och med årskurs 6 har jag låtit eleverna själva få bedöma sina prov. Under bedömningsarbetet uppstår värdefulla diskussioner mellan eleverna och de kan upptäcka att den egna förklaringen inte alltid är så tydlig. De får möjlighet att reflektera över proven och vilka erfarenheter som de ska ta med sig till nästa arbetsområde. Den summativa karaktären suddas ut och matematikarbetet får istället karaktären av en ständigt pågående process. Vid bedömningen lär sig eleverna också hur de blir bedömda och de får möjlighet att diskutera olika kvaliteter i lösningarna.

Bedömningssituationerna kan variera mellan muntliga och skriftliga prov med och utan olika hjälpmedel. Bedömningsmetoderna kan också variera. Jag använder ibland matriser där eleverna får bedöma sig själva och sedan jämföra med min bedömning. I en matris finns olika aspekter av kunskapen som ska bedömas. För varje aspekt finns sedan olika kvalitativa nivåer beskrivna. Med matrisens hjälp kan sedan eleven formulera nya mål för sitt fortsatta arbete. Med stigande ålder kan eleverna själva formulera vad och hur de ska planera sitt fortsatta arbete i matematik.

De metoder jag har använt i matematik använder jag även i de naturorienterade ämnena. Det fungerar likartat och där har eleverna även fått möta laborativa prov. Det handlar inte bara om att få eleverna medvetna i bedömningsprocessen utan att få dem att reflektera över hela arbetsprocessen. Det kan handla om att stanna upp och besvara några frågor som blickar både bakåt och framåt.

## Självvärderingar

För att få eleverna att äga sin kunskapsprocess och själva driva den framåt är självvärdering ett redskap. Syftet är att få eleven att reflektera över sitt eget arbete och sin kunskapsutveckling. Det handlar om att ta ställning till hur säker man är på momentet. Värderingsscheman hjälper eleverna att få syn på innehållet, bli mer medvetna om vad de kan och hur de bör planera det fortsatta arbetet: "Vad har jag lärt mig och vad har jag kvar att lära mig?" Det ger en struktur för eleverna, och läraren kan välja att både sätta innehållsfrågor (moment) eller förmågor att utveckla i fokus. Schemat kan hjälpa elever att sätta ord på sina kunskaper och själva formulera vad han/hon kan. För elever som ser matematik som en kapplöpning i en bok där det handlar om att "ligga på en sida" eller göra ett antal uppgifter kan värderingsscheman ha stor effekt. Värderingsscheman kan vara lite olika utformade och kan användas inför, under eller efter ett arbetsområde. Elever som är svagpresterande får hjälp att hitta fokus i arbetsområdet. De högpresterande eleverna kan formulera egna lärandemål och gå på djupet inom ett arbetsområde. En konsekvens av målstyrning och värderingsscheman är att det inte längre är möjligt att följa en bok från första till sista sidan. I de naturorienterade ämnena är eleverna som regel vana vid att läsa tematiskt och inte vara slavar under ett läromedel, medan detta i matematik är en trend som måste brytas.

## Formativ bedömning

Ett ord som idag ofta används i bedömningssammanhang är *formativ* bedömning. Olika forskare lägger dock lite olika innebörd i begreppet. Enkelt uttryckt sker den formativa bedömningen under arbetsprocessens gång och ska användas för att vägleda denna (Gipps, 1994). Den är en del av undervisningen och ska utveckla kompetenser och

Procent Sida 1

Namn: \_\_\_\_\_

**Värderingsschema procent**

Hur säker känner du dig i följande situationer?	Säker	Ganska säker	Osäker jag behöver träna mer	Nu kan jag	Finns i elevboken
Du ska rita och tolka bilder av procent	X				
Du ska växla mellan bråkform, procentform och decimalform	X				X
Du förstår och ska använda vanliga ord som rabatt, rea och var fjärde.		X		X	X
Du ska räkna ut hur mycket 50%, 25%, 10% och 1% är med huvudräkning		X			X
Du ska beräkna delen tex 12% av 150 kr			X		
Du ska beräkna hur många procent något utgör t ex 12 flickor och 13 pojkar i en klass. Hur många procent pojkar finns i klassen?			X		

Ett exempel på värderingsschema.

färdigheter, en bedömning för kunskap. Den fokuserar mer på kvaliteter i kunskap, och att dessa kan vidareutvecklas, och den förutsätter att eleverna själva är delaktiga i sin utveckling.

Huvudsyftet för mig som lärare är att utveckla och förbättra den formativa bedömningen, även om läraruppdraget innefattar bedömning av sum-

mativ karaktär, det vill säga betygsättningen. Att stimulera och följa elevers kunskapsutveckling är en glädje och stimulans i arbetet som lärare, och kanske särskilt när elever med stigande ålder utvecklar en förmåga att själva styra lärandet och kunskapsutvecklingen.

En del i den formativa bedömningen är återkopplingen till eleverna. Den engelska forskaren Dylan Wiliam (2009) skriver om ”*providing feedback that moves learners forward*” vilket har blivit ett av mina favorituttryck. Återkoppling kan ske muntligt på olika sätt och med olika typer av frågor. Vi kan engagera klasskamraterna i återkopplingen genom att de får berätta om två bra saker med kamratens redovisning och något som kamraten behöver utveckla. Det finns forskning om gensvar som vi lärare kan använda. Gensvaret ska riktas mot elevens lösning och inte mot eleven som person. Eleven måste få tid att agera på gensvaret och finns det ett betyg eller en poäng i samband med gensvaret så förlorar gensvaret sin funktion (Wiliam, 2007). Återkoppling i form av ett betyg eller en poäng kan för en del elever upplevas som motiverande, medan de för andra kan ha en negativ inverkan på lärandet och självuppfattningen. Att skriva gensvar som utvecklar eleven framåt är ingen lätt uppgift och vi lärare måste stödja och hjälpa varandra i denna utveckling. Det behövs mycket tid till diskussion om hur gensvar ska se ut. De skriftliga omdömena som vi idag skriver till eleverna ska ha en framåtsyftande karaktär och samtidigt beskriva elevernas kunskapsutveckling.

En aspekt av den formativa bedömningen är hur undervisningen ska utformas utifrån elevernas lärandebehov. Det är naturligtvis en styrka om varje elev är medveten om lärandebehovet, men även jag som lärare måste vara medveten och förstå behoven. Genom erfarenhet bygger vi lärare upp en kunskap om vad som brukar vara svårt för eleverna

att förstå inom ett matematiskt område. Detta måste problematiseras i undervisningen och belysas ur olika synvinklar. Eleverna måste få möjlighet att diskutera sina tankar och lyssna på kamraternas. Ett bra klassrumsklimat finns i ett klassrum där felsvar och missuppfattningar är välkomna till diskussion.

### **Dilemman vid bedömning och betygsättning**

När vi lärare bedömer elever vid ett provtillfälle så är det viktigt att komma ihåg att vi gör ett urval. Vad vi väljer att bedöma är en signal till eleverna om vad som är viktigt att lära sig. Hur provet utformas (muntligt, skriftligt, laborativt) ger också en signal till eleverna. Följer vi kursplanen och de skrivningar under bedömningens inriktning så finns det formuleringar om ”förmåga att följa, förstå och pröva matematiska resonemang” (Skolverket, 2000, s. 30), så måste vi sträva efter att göra denna förmåga bedömningsbar. En förutsättning för att detta skall bli framgångsrikt är också att lärarna samarbetar för att utveckla sin bedömningskompetens.

Den obligatoriska grundskolan är en skola för alla. I denna skolform används en summativ bedömning då eleverna lämnar årskurs 9. Att vi då har ett betygssystem som startar på betyget godkänt är ett dilemma både för den betygsättande läraren och för eleven. Det blev förvisso något bättre när betyget ändrades från *godkänd* vilket relaterade mer till en egenskap hos eleven än de resultat och kunskaper eleven visar. I en skola för alla borde betygsnivån starta på ett betyg som det är möjligt för alla elever att nå. Därmed inte sagt att detta betyg ska ge behörighet till gymnasieskolans nationella program.

Det är svårt för elever att fortsätta arbeta när den visade kunskapen eller resultatet ännu inte är god-

känt. Det är svårt att inte nedvärdera sig själv som människa och med nyfikenhet och glädje fortsätta sina studier. Elever som inte fått betyg i något ämne förstår i regel att betyg kan behövas som urval och att kunskaper behövs för fortsatta studier. De förstår också att de kunskaper som de idag besitter inte är tillräckliga för studier på till exempel ett nationellt program, men de behöver en bättre beskrivning av sina kunskaper i betygsdokumentet än de får idag.

För den betygsättande läraren kan det vara svårt att inte tänka framåt. Vad blir konsekvenserna av min betygsättning? Sätts ett "glädjebetyg" för att hjälpa eleven i framtiden så kan det få lika negativa konsekvenser som om eleven inte har fått något betyg.

Att inte sätta ett betyg kan också innebära något positivt för eleven om det medför att eleven får den hjälp och det stöd som behövs för att utvecklas vidare. Lärare lägger idag mycket tid på att göra summativa bedömningar och att rapportera resultat vid ämnesprov i årskurs tre, fem och nio. Men används dessa resultat för att omfördela resurser och stödja elevers lärande? De summativa resultaten skulle kunna utnyttjas och användas formativt, men möjligheterna försvåras av att elever ofta byter skola efter årskurs fem.

När vi gör bedömningar av en elev finns det olika frågeställningar att ta hänsyn till. Dessa frågeställningar har sin utgångspunkt i olika teoretiska perspektiv på lärandet. Om en elev inte förstår kan vi tolka det som att svårigheterna beror på att eleven har bristande förförståelse eller att undervisningen ligger på fel nivå för eleven. Problematiken ligger hos den enskilda eleven. Svårigheterna kan också bero på att eleven inte fått de nödvändiga förutsättningarna, inte fått hjälp att hantera redskap eller att de stödstrukturer som finns är otillräckliga. Problematiken finns i undervisningen och ägs av både

lärare och elev. Det är viktigt att bära med sig detta perspektiv. När vi kommer till slutbetyget är det som lärare ofrånkomligt att inte fundera på frågan: Vilka möjligheter har eleven egentligen haft att nå de kunskaper som beskrivs i styrdokumentet?

### **Likvärdig bedömning och betygsättning**

Utgångspunkten för bedömning och betygsättning är de mål och kriterier som finns i de nationella kursplanerna. Det är viktigt för eleverna att deras betyg är lika mycket värda oavsett i vilken skola de har gått. Att bedömningen är likvärdig är en förutsättning för det system vi har idag, men rapporter om likvärdigheten från tidningar och Skolverket visar att så inte är fallet.

Jag tror att varje utbildad lärare vill sätta korrekta och rättvisa betyg. Det finns mycket som lägger hinder i vägen för att nå dit. När vårt nuvarande betygssystem infördes fanns det inga kriterier för betyget MVG. Utbildningen i det nya betygssystemet var obefintlig och tolkningen av skillnaden mellan mål och kriterier lades på lärarna. Kursplanen är skriven på mycket olika sätt för olika ämnen vilket inte ökade förståelsen. Lärarna beordrades att skriva lokala betygskriterier som ibland resulterade i klar motsättning till de nationella. Så småningom växte förståelsen fram. Tre skolämnen (svenska, engelska och matematik) fick hjälp med tolkningen genom ämnesproven. Bedömningskompetensen växte fram i arbetslag genom diskussioner och sambedömning, men också genom möten mellan olika skolor. Grundskolan har fått möta gymnasielärare i diskussioner, och uppföljningar har gjorts på lokal nivå om huruvida betygen håller på gymnasiet.

Men trots alla ansträngningar så är vi kanske längre från likvärdigheten idag än när systemet infördes. Det finns några frågor jag skulle vilja ställa.

Vilken betydelse har

- konkurrensen om elevernas skolpeng haft?
- det att skolornas betygsresultat presenteras i media och på internet?
- det att en 19-åring kan få undervisa och sätta betyg, och likställas med en lärare med 4,5 års utbildning?
- det att skolorna har saknat resurser för de elever som saknar betyg?
- den individuella lönesättningen haft?

Vi är nu på väg in i en ny kursplan och nya formuleringar som ska ligga till grund för bedömning. Min förhoppning är att det ska bli enklare för lärare, elever och föräldrar att förstå det nya systemet och att det kommer att ges tid till utbildning och diskussioner om tolkning av styrdokumentet.

### Avslutande ord

Bedömning är komplext och speglar en syn på kunskap, lärande och ämnet. En gemensam syn är en förutsättning då ett förändringsarbete ska starta i ett arbetslag. Deltagande i projektet MiMa ([www.prim-gruppen.se](http://www.prim-gruppen.se)) var ett stöd för mitt arbetslag. När jag började så hade jag ännu inte läst så mycket om vad forskningen kommit fram till, men med stöd vågade jag pröva och utveckla idéer. Senare har jag tagit del av forskning från Australien men framförallt från England. Att utveckla den formativa bedömningen är en process och den öppnar möjligheter för elevers lärande. Black och Wiliam (1998) har sammanställt resultatet av ett stort antal forskningsstudier som visar att om standarden på den formativa bedömningen höjs så förbättras elevernas prestationer.

### Referenser

Black, P. & Wiliam, D. (2009) *Developing the theo-*

*ry of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, nr 1.  
Black, P. & Wiliam, D. (1998b) *Inside the Black Box: Raising Standards through classroom assessment*. London: King's College School of Education.

Gipps, C. (1994) *Beyond testing, towards a theory of educational assessment*. Farmer Press Eastbourne.

Hodgen, J. & Wiliam, D. (2006). *Mathematics inside the black box*. NFER-Nelson.

Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000. Grundskolan*. Stockholm: CE Fritzes.

Wiliam D. (2007) Muntligt omdöme främjar matelärande bäst. A. Petterson (Red.) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Lärarförbundets förlag.

[www.prim-gruppen.se](http://www.prim-gruppen.se) > Matematik > Min egen matematik.

**Tidigare nummer av  
Forskning om utbildning och lärande**

Nr 1 2009 Den läsande läraren – Pedagogiska skrifter  
som bildnings- och moderniseringsprojekt 1898–1984  
Författare: Joakim Landahl

Nr 2 2009 Den forskande läraren – med ansvar för  
yrkets kunskapsbildning  
Författare: Ingrid Carlgren, Annika Lilja, Eva Johansson och  
Ferenc Marton

Skrifterna kan beställas via Materialkatalogen  
[www.lararforbundet.se](http://www.lararforbundet.se) eller från [info@stiftelsensaf.se](mailto:info@stiftelsensaf.se)

Stiftelsen SAF,  
Box 12098, 102 23 Stockholm  
Tel 08-737 67 06  
[info@stiftelsensaf.se](mailto:info@stiftelsensaf.se)

*Forskning om undervisning och lärande* ges ut i syfte att bidra till diskussionen om behovet av forskning och utveckling inom skolan.

Detta nummer, *Bedömning för lärande*, diskuterar en av lärarnas mest komplexa uppgifter – att bedöma effekten av allt arbete som barn/elever och lärare lägger ner i förskola och skola. Lär sig eleverna det som är avsikten att de ska lära sig? I artiklarna behandlas hur bedömning är en ständig följeslagare till undervisningen, hur lärares betygsättningspraktik gestaltar sig, vad det betyder att utgå från barns perspektiv, likaså diskuteras målrelaterad betygsättning samt bedömning inom det estetiska kunskapsområdet. I grunden handlar bedömning om att utveckla kunskap om hur man bäst hjälper eleverna att lära mer.

I detta nummer medverkar: Alli Klapp Lekholm, Jan-Olof Norell, Bengt Olsson, Astrid Pettersson, Ingrid Pramling Samuelsson, Niklas Pramling och Inger Ridderlind.

Skriften kan beställas via  
Materialkatalogen [www.lararforbundet.se](http://www.lararforbundet.se)  
eller [info@stiftelsensaf.se](mailto:info@stiftelsensaf.se)  
För tidigare nummer se pärmens insida.

## forskning

om undervisning  
och lärande

# 4

Nästa nummer kommer  
i maj 2010 och handlar  
om utbildning på veten-  
skaplig grund.