

Bedöma för lärande och undervisning

Diana Berthén, Stockholms universitet

Den här artikeln syftar till att fungera som ett diskussionsunderlag för lärares bedömningsarbete i anpassade grund- och gymnasieskolans ämnesområden i allmänhet.

Lärares bedömningsarbete är komplext och kräver många gånger en varsam balansgång mellan det summativa och det formativa bedömningsarbetet vilket följande citat så väl belyser:

den lärare som nästan uteslutande fokuserar på undervisningen riskerar att inte ha tillräckligt bra underlag för att sätta rättssäkra, rättvisa och jämförbara betyg, medan den som ägnar (för) mycket tid åt bedömning mycket väl kan ha jämförbara provresultat, men att de bygger på vad elever kan utan undervisning och inte efter. (Skar, 2018, s. 93)

Även om lärare som undervisar i anpassade grund- och gymnasieskolans ämnesområde kommunikation inte förväntas bedöma för att sätta betyg ska de genomföra **summativ** bedömning i form av skriftliga omdömen om elevernas kunskande inom området. Ett stort antal lärare undervisar dessutom både i ämnet svenska och i ämnesområdet kommunikation vilket betyder att de har att hantera både skriftliga omdömen och betyg.

Lärarnas förståelse för bedömningsuppdraget får konsekvenser för hur bedömningsarbetet realiserar i den konkreta klassrumspraktiken. Frågor som; Vad är det som bedöms? Hur bedöms detta vad? och Vad används bedömningarna till? besvaras olika vid summativt respektive formativt styrt bedömningsarbete. Summativ bedömning svarar enkelt uttryckt mot det som har skett i den konkreta kommunikationsundervisningen, är av sammanfattande karaktär och ges i form av skriftligt betyg eller omdöme. Formativ bedömning används framåtriktad, med uppmärksamhet på vägledning av elevens kommande kunskapsutveckling inom kommunikationsområdet och vilken undervisning som ska till för att möjliggöra denna utveckling. Så här uttrycks det i Betyg och prövning – kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning (2022, s 19):

Bedömningar i **formativt syfte** används för att följa och främja elevs kunskapsutveckling genom att läraren samlar information om elevs styrkor och utvecklingsbehov för att förändra och utveckla undervisningen samt för att ge återkoppling till eleverna.

Bedömningar i **summativt syfte** inför betygssättning används för att säkerställa ett brett och varierat underlag så att läraren får så relevant och rättvisande information som möjligt om elevernas kunskaper i förhållande till kurs- och ämnesplanerna.

Förtrogenhet med kurs- eller ämnesplanens syfte, centrala innehåll och betygskriterier är en förutsättning för lärare för att kunna genomföra ett bra bedömningsarbete. Men hur ser förutsättningarna ut för lärares bedömningsarbete?

”Det sitter i väggarna”

En utmaning för lärare i anpassade grund- och gymnasieskolan att hantera i relation till bedömningsarbetet är skolformernas historiska rötter vad gäller bedömning av kunskapsutveckling. Det handlar om traditioner och vanor inbyggda i redskap och föreställningar, eller det man i skolsammanhang brukar säga ”sitter i väggarna”.

Den empiriska forskningen om bedömningspraktiker i anpassade grund- och gymnasieskolan (tidigare benämnd grundsärskola och gymnasiesärskola) är grundad i relativt få studier, men dessa ger ändå indikationer om vad lärare över tid försökt åstadkomma, kämpat med och strävat efter att förändra, där bedömningsarbetets dilemman och utmaningar blir synliga.

Bedöma elevers varande och görande eller elevers kunskapsutveckling?

För att få en förståelse för de utmaningar i bedömningsarbetet som lärare i dagens anpassade grund- och gymnasieskola har att hantera behövs en tillbakablick på vilka dilemman lärarna tidigare har försökt hantera.

Om vi går tillbaka drygt 20 år i tiden kan vi se att elevernas kunskapsutveckling ännu inte riktigt var i fokus för lärarnas bedömningsarbete. Bedömningsarbetet riktades snarare mot elevernas förmåga att lära och svårigheter att lära (Alm, Berthén, Bladini & Johansson, 2001; Berthén 2007, 2009).

I en enkätstudie genomförd 1999–2000 med 114 slumpvis utvalda lärare i anpassade grundskolan visade Alm med flera (2001) att bedömning av elevernas kunskapsutveckling sågs som ett underordnat uppdrag för lärarna och inte hade någon tydlig relation till eller funktion för den undervisning de bedrev. Samtidigt träder ett dilemma fram. Å ena sidan upplevde lärarna att så gott som samtliga av deras elever fick den undervisning de uppfattades vara i behov av. Å andra sidan uppgav lärarna att de saknade både funktionella läromedel och användbara bedömningsredskap och kompetens att bedöma elevernas kunskapsutveckling.

Drygt 10 år senare kan vi få en något mer nyanserad bild genom en reanalys av observations- och intervjudata från en tidigare studie av den pedagogiska verksamheten i en klass där alla elever läste ämnesområden och en klass där alla elever läste ämnen.

De deltagande lärarnas bedömningsarbete analyserades i huvudsak relaterat till ämnesområdet kommunikation och ämnet svenska (Berthén, 2009; se även Berthén, 2007). Studiens resultat organiserades i tre övergripande teman utifrån vad som var kännetecknande för de deltagande lärarnas bedömningsarbete; *att identifiera undervisningens nivå, att utvärdera skolplaceringen* och *att legitimera och synliggöra skolarbetet*.

Att identifiera undervisningens nivå handlade om att i det dagliga klassrumsarbetet kunna identifiera ”var eleven är” och att komma underfund med om undervisningen var på ”rätt nivå” för varje elev. Lärarna saknade tillgång både till bedömningsredskap och till observationsunderlag men försökte hitta underlag genom att lägga fokus på aspekter som elevernas prestationer och kvaliteten i hur uppgifter utfördes. Det handlade då främst om huruvida eleven försökte vara noggrann och göra ”fint”, försökte göra uppgiften klar, klarade av att utföra arbetsuppgifter på egen hand – eller det motsatta – huruvida eleven inte var tillräckligt noggrann, inte försökte ”tillräckligt” och lätt gav upp eller behövde hjälp.

En annan aspekt som lärarna försökte använda som underlag var elevernas attityder och beteende. Lärarna försökte beskriva hur eleven samarbetade med lärare och elevassistent (mer sällan med andra elever), hur eleven koncentrerade sig på skolarbetet, hur elevens motivation, arbetsglädje, nyfikenhet och intresse såg ut. Viktiga ledtrådar var också ifall eleven visade trötthet, ointresse eller framstod som omotiverad. Lärarna försökte också utröna om uppgifterna framstod som tråkiga och om mer utmanande uppgifter därför behövdes.

Att utvärdera elevens skolplacering framträdde som ett viktigt syfte med bedömningsarbetet. För lärarna var frågan om huruvida deras elever läste enligt rätt kursplan ett ständigt pågående bekymmer att förhålla sig till. I synnerhet gällde det elever som läste ämnen. Indikatorer på att en elev inte borde läsa ämnen utan byta till ämnesområden var exempelvis då lärarna upplevde att eleven inte gick framåt i sin utveckling eller att eleven inte lärde sig något. Liksom i arbetet för att identifiera om undervisningen var på rätt nivå saknade lärarna bedömningsstöd för denna aspekt av bedömningen.

I det tredje temat, *att legitimera och synliggöra skolarbetet*, framträdde att lärarna upplevde att de behövde legitimera sitt pedagogiska arbete i relation till främst föräldrarna, men också till rektor och andra lärare på skolan. För detta ändamål användes ett diagnostiskt test för matematik och ett test för läs- och skrivutveckling, det senare vanligen kallat LUS-schemat (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2001). Materialet nyttjades av lärarna med syftet att bedöma elevernas läsutveckling i slutet av varje läsår. Resultatet av bedömningen fungerade i första hand som något handfast och konkret att presentera för föräldrarna men också för att lärarna ville visa att de var ”proffsiga”.

Bedöma för vad?

Under de år då Lgrsär11 och LgySär13 introducerades 2010–2014 märktes en förändring i lärares tal om sitt bedömningsarbete. På uppdrag av Skolverket genomförde Ahlström med flera (2015) en kartläggning av lärares behov och kunskaper om utvecklingsinsatser och stöd för bedömning och betygssättning. Kartläggningen omfattade dåvarande grundskolan, gymnasieskolan och särskild utbildning för vuxna, både ämnen och ämnesområden. Fördelade på nio olika fokusintervjogrupper, tre per skolform, diskuterade 58 undervisande lärare följande frågor:

- Vad kännetecknar det konkreta bedömningsarbetet?
- Vad bedöms/vilka redskap används för bedömningsarbetet?
- Hur analyseras och dokumenteras löpande bedömning?
- Hur ser samarbetet ut med andra aktörer, som till exempel elevassistenter, i relation till bedömningsarbetet?
- Vad upplevde lärarna för behov av stöd för att bättre klara bedömningsarbetet?
- Hur tolkades och implementerades styrdokumenterna i bedömningsarbetet?

Resultatet av kartläggningen visade på stora utvecklingsbehov både i dåvarande grundskolans och gymnasieskolans arbete med bedömning. I kartläggningen synliggörs också ett tydligt skifte. Från att lärare i de tidigare studierna ställt bedömning av elevernas kunskapsutveckling mer i bakgrunden är detta nu ett tydligt fokus för lärarna. De relaterar nu sitt bedömningsarbete förutom till bedömning av elevernas sociala utveckling (som traditionen bjuder) även till bedömning av elevernas kunskapsutveckling och sitt eget arbete med bedömning, skrivning av omdömen och betygssättning (se Ahlström, Berthén & Ek, 2015; Andersson, 2011). Lärarna lyfter utmaningar, problem och konkreta behov för att få förutsättningar att lyckas med bedömningsarbetet.

Olika typer av bedömning och dokumentation skedde i båda skolformerna:

Kontinuerligt pågående vardagsbedömning, pedagogiska utredningar och bedömningar, så kallade summativa omdömen och betygssättning samt kvalitets- och utvärderingsbedömning. I båda skolformerna framträdde en vardagspraktik där bedömningsarbetet präglades av personliga kunskaper och erfarenheter från kontinuerligt arbete med eleverna. Lärarna i dåvarande grundskolan gav uttryck för att deras egen iakttagelseförmåga och egna minne utgjorde tillförlitliga källor som underlag både för bedömning av elevernas kunskapsutveckling och för planering av den egna undervisningen. Bristen på löpande skriftlig dokumentation sågs därför inte som något egentligt problem. Även i dåvarande gymnasieskolan framhöll lärarna att de hela tiden registrerade och bar med sig vad som skedde men de konstaterade också att

om de enbart behöll för sig själva vad de såg av elevers kunskapsutveckling, och inte kontinuerligt dokumenterade detta i skrift, uppstod svårigheter när elevernas kunskaper senare skulle sammanfattas, kläs i ord och kommuniceras muntligt eller skriftligt.

Lärarna i båda skolformerna gav uttryck för att de i stort saknade kunskaper om hur bedömningsarbete i enlighet med läroplanerna, det vill säga Lgrsär 11 respektive GySär 13, skulle gå till. Lärarna menade att de behövde tillgång till fler bedömningsredskap och kunskaper om hur de skulle dokumentera kännetecknen på elevernas kunnande men också hur de på ett systematiskt sätt skulle kunna tolka de kännetecknen – de data – de förväntades dokumentera.

Den sammantagna bilden visar att merparten av det lärarna beskrev som kontinuerligt pågående vardagsbedömning snarare skedde intuitivt, i stunden, än systematiskt och att dokumentation därför i stort saknades. Den bedömningskunskap som lärare i den här kartläggningen gav uttryck för är således i hög grad individuell och situationsbunden.

Enligt de intervjuade lärarna var det ökade fokus på bedömning av elevers kunskapsutveckling en källa till frustration. Lärarna upplevde att prov och bedömning tog onödigt mycket tid, och att bedömningens syfte var otydligt. En ofta förekommande fråga som lärarna gav uttryck för, i synnerhet de lärare som undervisade i ämnesområden, var ”Vad bedömer vi för?” (Ahlström m fl 2015).

Sammanfattningsvis pekar kartläggningen på att lärares bedömningsarbete av elevernas kunskapsutveckling tog verklig fart i båda skolformerna runt år 2014. Samtidigt visar kartläggningen att lärarna, för att ett bra resultat skulle kunna uppnås, upplevde att det förväntade bedömningsarbetet var tidsödande och att det krävde en annan kompetens och andra redskap än vad lärarna av tradition hade erfarenhet av från tidigare bedömningsarbete.

En liknande bild synliggörs i Ineland och Silfvers (2018) enkätstudie, genomförd 2014, om bedömning och betygssättning av elever med intellektuell funktionsnedsättning. I studien, som var en del av ett större forskningsprojekt som studerade hur skola, socialtjänst och sjukvård bemöter individer med intellektuell funktionsnedsättning, skulle lärarna instämna, på en skala från ett till fyra, i en standardiserad fråga om det var viktigt att elever med intellektuell funktionsnedsättning betygsattes. Nästan två av tre lärare (71 av 115) svarade med de två lägsta bedömningarna och kan sägas vara mer negativt inställda till betygssättning av elever med intellektuell funktionsnedsättning och några ifrågasatte dessutom vitsen med betyg för elever med intellektuell funktionsnedsättning.

Lärarna skulle också, i form av en öppen fråga, beskriva i detalj vilka utmaningar de upplevde relaterade till bedömning och betygssättning av elever med intellektuell

funktionsnedsättning. Lärarna upplevde utmaningar i bedömning och betygssättning ”associerade” med bland annat elevgruppen och med lärarrollen. Drygt var tredje lärare relaterade utmaningar till den specifika elevgruppen. Det handlade bland annat om en upplevelse av att eleverna hade kognitiva begränsningar, behövde lång tid för att lära, hade ojämn lärandeprofil, svårt att kommunicera, olika förutsättningar och därför var svåra att jämföra resultatmässigt med mera. Ungefär lika stor andel av lärarna gav uttryck för utmaningar relaterade till sitt bedömningsuppdrag. Lärarna uttryckte osäkerhet kring vad som kan sägas handla om den summativa bedömningspraktiken, det vill säga hur och när och med vad bedömning och betygssättning ska ske, hur objektivitet ska nås, hur man undviker att lotsa eleven, hur man vet att eleven verkligen kan det som bedöms och så vidare. Andra upplevde svårigheter relaterade till det didaktiska hantverket som att undervisa på ett kunskapsutvecklande och anpassande sätt. Det tredje temat handlade om utmaningarna med att tolka och använda styrdokument och bedömningsredskap.

Resultatet av Inelands och Silfvers studie visar således på liknande utmaningar i bedömningsarbetet som i Ahlström med fleras (2015) kartläggning.

Under den tidsperiod som ovanstående studier omfattar användes Lgrsär11 och LgySär13 med ett förändrat kunskapsuppdrag för dåvarande grundsärskolan och gymnasiesärskolan. I den konkreta bedömningspraktiken skedde en förskjutning från bedömning av sociala mål och fokus på omsorg till att starkare fokusera bedömning av kunskapsutveckling inom ämnesområden och ämnen. Studierna visar på att lärarna tog tag i bedömningsarbetet och försökte lösa uppdraget på bästa sätt men samtidigt gav lärarna uttryck för att de behövde både redskap och kunskap för att kunna lyckas.

Nya utmaningar i det konkreta bedömningsarbetet – vem ska bedöma vad och hur?

Berthén och Andersson (2019) har under 2017 och 2018 i gruppintervjuer talat med drygt 60 blivande speciallärare med specialisering mot intellektuell funktionsnedsättning. Huvudparten av de intervjuade är verksamma lärare och många av dem undervisar både i ämnen och i ämnesområden. Resultatet pekar på en bedömningspraktik stadd i förändring där talet om bedömning nu ständigt är närvarande, bland annat med fokus på att hitta redskap som möjliggör rättvisande och säkra bedömningar av elevers kunskap och kunskapsutveckling. En av studiens iakttagelser är att lärarna nu fokuserar formativ bedömning med tonvikt på elevers delaktighet i bedömningen av sina kunskaper och sitt lärande, så kallad självbedömning, och kamratbedömning.

Detta resultat stämmer med resultatet av Anderssons, Sundman Marknäs och Östlunds (2016) utvecklingsprojekt riktat mot praktiktäna utveckling av en grundsärskolas

(numera anpassad grundskola) arbete med bedömning för lärande (BFL). Syftet med projektet var att bidra med kunskap om bedömning för lärande genom att studera, följa, tolka och förstå det praktiska arbetet i fyra arbetslag under tre terminer. Eleven ses som en aktör i bedömningsarbetet som själv behöver förstå kunskapsmål, kunna självvärdera sitt lärande och kunna delta i kamratbedömning. Till skillnad från tidigare sker nu även ett gemensamt arbete mellan lärare och assistenter i skolan, med mål och resultat i fokus för undervisning både mot ämnen och mot ämnesområden. Sambedömning mellan lärare och gemensamma diskussioner om bedömning ökar också.

I Berthéns och Anderssons studie (2019) framträder formativ bedömning som ”begrepp” och börjar, enligt respondenterna, användas ungefär kring 2015 i dåvarande grundsärskolan och 2016 i dåvarande gymnasiesärskolan – och till en början enbart av enstaka lärare. Resultatet pekar på att formativ bedömning uppfattas på olika sätt av lärarna och att de använder befintliga bedömningsstöd och bedömningsredskap men att lärarna ännu inte har en riktigt klar bild av syftet. Tillgängliga bedömningsredskap har i vissa fall anpassats till de båda skolformernas kurs- och ämnesplaner och innehåll men de underlag som finns för bedömning uppfattas ändå svårtolkade, även om bedömningsredskap i matematik och svenska upplevs ha blivit tydligare och mer förståeliga för lärarna. En utmaning för lärarna i studien – och som de delar med lärarna i grundskolan och gymnasieskolan – är vari olikheterna mellan bedömningsstödjande och betygsstödjande arbete ligger. Följande avsnitt är ett försök att kort reflektera över och reda ut de centrala skillnaderna.

Didaktiska reflektioner

De utmaningar som artikeln behandlat visar på att lärare i anpassade grund- och gymnasieskolan, liksom i övriga skolformer, har ett grannliga arbete att genomföra när det gäller bedömning av elevers kunskapsutveckling. Studierna visar att bedömningsarbetet kännetecknas av ständiga försök av lärarna att lösa dilemman och behov. Ett dilemma som lärare har att förhålla sig till idag är ett balanserat bedömningsarbete. Om lärare tolkar och realiserar bedömningsarbete enbart med summativt fokus och summativ funktion riskerar relationen mellan bedömning och undervisning bli osynlig. Med formativ skapas förutsättningar för att utveckla undervisningens utformning så elevernas kunskaper kan utvecklas. Men både summativ och formativ bedömning ingår i lärarens uppdrag. Den komplexitet det kan innebära att ta sin utgångspunkt i båda dessa aspekter skulle kunna underlättas genom kollegiala samtal som blir ett stöd för den enskilda läraren. Som stödredskap för sådana kollegiala samtal skulle följande frågor kunna användas:

- Vad vet vi om elevens kunskaper och undervisningens innehåll?

- Vad förväntade vi oss att eleven skulle kunna och vad förväntade vi oss att undervisningen skulle möjliggöra för kunskapsutveckling?
- Vad har vi fått reda på om elevens kunnande genom våra observationer och med hjälp av befintliga bedömningsredskap? Vad har vi fått reda på om undervisningens upplägg, innehåll och möjligheter?
- Vad har vi inte fått reda på?
- Vad behöver vi veta mer om?

En analys av svaren på dessa frågor leder till den framåtsyftande frågan:

- Hur kan vi utveckla undervisningen?

Ytterligare frågor skulle kunna ställas för att vidga synen på vad eleverna kan. Frågorna bör då formuleras för att dels relatera till det kunnande och de kunskaper eleverna får möjlighet att visa, dels relatera till undervisningens upplägg och genomförande. Frågor som ligger till grund för formativ bedömning i lärarens vardagliga arbete med elevers kunnande i läs- och skrivutveckling kan exempelvis ställas till det kunnande som eleverna visat:

- Vad säger de svar som eleverna ger om hur de uppfattar ett visst område eller ämne?
- Förstår eleverna kanske mer av uppgifter och texters innehåll än de får tillfälle att visa? Hur får vi reda på det? På vilket sätt behöver vi arbeta då?
- Vilka ytterligare möjligheter kan eleverna få att visa vad de förstår?
- Tyder elevernas oväntade svar på att eleverna missuppfattat något i texten?
- Hur kan samtal om de uppgifter och de texter eleverna möter synliggöra sådana missuppfattningar?

Genom att man som lärare med formativt syfte och på ett systematiskt och återkommande cykliskt sätt använder sig av den information om elevers kunnande som man kan få genom olika typer av bedömningsunderlag, kan man designa och kvalificera både sitt bedömningsarbete och sin undervisning för kunskapsutveckling.

Referenser

Ahlström, M., Berthén, D., & Ek, U. (2015). *Behovs- och kunskapsinventering av bedömningsstöd i särskolan*. Skolverket – Intern rapport. Stockholm: Skolverket.

Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001). *Nya Lusboken – En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Alm, M., Berthén, D., Bladini, K., & Johansson, I. (2001). *Komplicerad skolsituation: Elever med utvecklingsstörning och deras lärare* (Karlstad University studies, nr. 2001:20). Forskningsrapport, Karlstad: Karlstads universitet.

Andersson, F. (2011). *Kunskap och bedömning*. Arbetsrapport till Botkyrka kommun.

Andersson, L., Sundman Marknäs, S., & Östlund, D. (Red.) (2016). *Hur ska vi göra då? Praktisknära utveckling av en grundsärskolas arbete med bedömning för lärande*. Pedagogisk Inspiration i samarbete med Malmö högskola och Förskoleförvaltningen: Malmö stad.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad university studies 2007:19.

Berthén, D. (2009). *Att hitta rätt nivå – om bedömningsarbete i särskolan*. Full paper presenterat vid Pedagogisk bedömning från förskola till högskola: lokalt, nationellt och internationellt. Andra årliga FoU-konferensen. Nationella forskarskolan i pedagogisk bedömning - ett samarbete mellan Stockholms universitet, Göteborgs universitet, Malmö högskola & Umeå Universitet. Stockholm, 20–22 oktober 2009.

Berthén, D., & Andersson, F. (2019). Utmaningar i det formativa bedömningsarbetet i grundsärskolan och gymnasiesärskolan. I V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (red.), *Formativ bedömning – utmaningar för undervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.

Ineland, J., & Silfver, E. (2018). Bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning – attityder och erfarenheter från pedagogers perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23 (1–2), s. 107–126.

Skar, G. (2018). Svenskämnet: stofffrängsel samt bredd och djup i bedömningen. I V. Lindberg, E. Eriksson & A. Pettersson (red.), *Lärares bedömningsarbete: Förutsättningar–Villkor–Agens*, s. 93–112. Stockholm: Natur & Kultur.

Skolverket (2017). *I mötet mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskola. En rapport om samläsning*. Rapport 462. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskolan, Lsär11*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *Läroplan för gymnasiesärskolan, GySär13*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2022). *Betyg och provning – kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och provning*. Stockholm: Skolverket.

SOU 2011:8. *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Betänkande av Gymnasiesärskoleutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (1994a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (1994b). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.