

Bedömning i yngre skolåldrar

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

Bedömning – en del av att undervisa

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

Med fördel ses bedömning i yngre skolåldrar inte som något lärare gör antingen före eller efter att de undervisar, utan snarare som en ständigt pågående del av undervisningen. Detta kan beskrivas som små mikrobedömningar som läraren gör i stunden. När lärare bestämmer vilka barn som ska bilda par när elever ska samarbeta gör läraren en bedömning av vilka parkonstellationer som ger eleverna de bästa förutsättningar i förhållande till den planerade aktiviteten. När en elev ber om hjälp med en uppgift gör läraren en bedömning av vad eleven tycks ha förstått, vad eleven ännu inte har förstått och utifrån detta planerar läraren sitt stöd till eleven. När elever muntligt redogör för hur de löst en uppgift gör läraren en mikrobedömning av vilka kunskaper eleverna ger uttryck för och därmed också en bedömning av vilken aktivitet eller uppgift som eleverna lämpligen bör möta vid nästa tillfälle. Listan på situationer där lärare observerar elevers kunskapsutveckling och gör informella mikrobedömningar som en del av undervisningen kan utifrån detta synsätt göras mycket lång. Det gemensamma i bedömningssituationerna i yngre skolår är syftet att planera en undervisning som möter och möjliggör kunskapsutveckling för alla elever i riktning mot kriterier för bedömning av kunskaper i årskurs 3. För att en sådan informell bedömning och observation av kunskap ska genomsyra undervisningen behöver läraren planera vad, när och hur bedömning ska göras.

Samtidigt som bedömning är en del av att undervisa kan den informella bedömning som görs vara olika strukturerad och systematisk. Viss bedömning gör

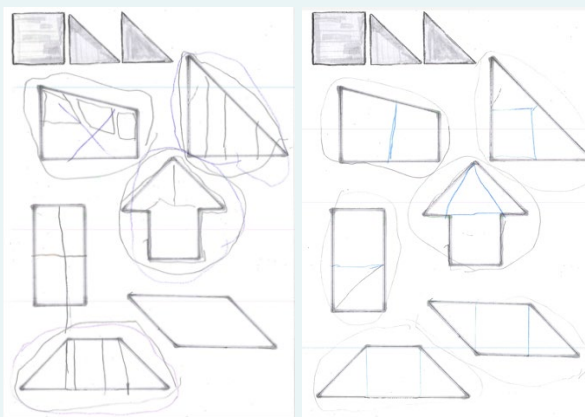
läraren, som tidigare beskrivits, i form av mikrobedömningar i pågående undervisning medan annan bedömning görs inför eller som avslut på en aktivitet eller ett arbetsområde. Oavsett om bedömningen gäller en viss elev i en specifik undervisningssituation eller om bedömningen gäller en hel klass inför ett nytt arbetsområde är syftet att identifiera elevernas styrkor och utvecklingsbehov för att kunna planera en undervisning som främjar elevernas kunskapsutveckling.

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

Exempel 1

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

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



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

Läraren i exemplet parar ihop eleverna utifrån den bedömning hen gör i den pågående situationen. Lärarens observation av elevernas kunskaper i det enskilda arbetet ger underlag för planering av den pågående undervisningen. Utifrån sådana mikrobedömningar under pågående undervisning samlar läraren ständigt in information om elevers kunskaper och utveckling, analyserar och värderar informationen, fattar beslut och agerar. Även vid andra tillfällen, till exempel inför genomförandet av kartläggningmaterialet i förskoleklass eller en muntlig

uppgift i nationella provet i årskurs 3, gör lärare liknande ställningstaganden för vilka elever som bör bilda par eller grupp för att eleverna ska ges de bästa förutsättningar att visa sina kunskaper. Sådana ställningstaganden inkluderar sociala aspekter gällande elevernas trygghet att uttrycka sig i par och grupp.

Gemensamt mellan exemplet med de geometriska figurerna, kartläggningsmaterialet och de nationella proven är att bedömningen utgör en del av lärarens undervisning. Informell bedömning kan vara direkt integrerad i undervisning, alternativt utgöra en del av planeringen inför eller uppföljningen efter undervisning. Gemensamt för bedömningssituationerna är att de är bedömning av lärande för lärande i syfte att främja elevernas kunskapsutveckling. När läraren samlar klassen i slutet av aktiviteten skiftar bedömningen fokus från planering av den aktuella undervisningssituationen till bedömning av elevernas kunskapsutveckling i syfte att planera kommande undervisning. Utifrån elevernas dokumentationer och muntliga redogörelser kan läraren observera vilken kunskap eleverna bedöms ha utvecklat genom aktiviteten, men elevernas redogörelser är samtidigt ett tillfälle för lärande och därmed en planerad del av undervisningen.

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

Ett exempel på hur lärare tillsammans med eleverna tillsammans kan identifiera olika lösningar och kvalitativa skillnader i formativt syfte är att dela upp kamratrespons i flera steg med fokus på process snarare än på slutlig produkt. Även om fokus i kamratbedömning är på process så är målet med uppgiften viktigt eftersom den kamratrespons som ges annars riskerar att inte vara i linje med målet med uppgiften. Om målet är att eleverna ska skriva en faktatext kan processen till exempel delas in i disposition, inledning, huvudtext och avslutning. För varje steg i kamratresponsen hjälper läraren eleverna genom att synliggöra möjliga aspekter att fokusera vid kamratbedömningen, till exempel om inledningen väcker intresse och om syftet med texten presenteras i inledningen.

Om målet i stället är att framställa en bild till faktatexten kan motsvarande process till exempel delas in i form, färg och mönster där läraren, likt tidigare exempel, stödjer eleverna med möjliga aspekter att fokusera vid de olika stegen i kamratbedömningen. Beroende på hur erfarna eleverna är av såväl uppgiften som

kamratbedömning kan det innehåll som fokuseras vara mer eller mindre detaljerat. Oavsett uppgift och detaljnivå behöver målet vara tydlig, samtidigt som fokus är på processen snarare än slutprodukten. Med ett processfokus kan eleverna både få återkoppling på styrkor och på framsteg som gjorts sedan föregående kamratrespons samt få återkoppling som leder processen framåt.

Varför, vad, hur?

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

Varför ska en bedömning göras av en elevs eller elevgrupps kunskaper? Är syftet – som i exemplet med elever som ska lägga geometriska figurer att samla in underlag – för att göra en parindelning som möjliggör bästa möjliga kunskapsutveckling för alla elever? Eller är syftet kanske att observera elevernas kunskaper inom ett visst område för att planera ett kommande undervisningsområde? Bedömningen kan vidare vara utgångspunkt för direkt återkoppling, för nästa dags undervisning, för ett helt arbetsområde eller för den överlämning som ska göras till nästa årskurs.

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

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

väljs ut för nationell bedömning styr både vilket innehåll lärare väljer ut och hur det innehållet sedan behandlas i undervisningen (Lundahl, 2017; Volante, 2004).

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

Planera för bedömning

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

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

Under pågående undervisning kan det vara svårt att skapa en helhetsbild av elevers kunskaper eftersom de kunskaper som eleverna visar i varje bedömningsituation är kopplade till den specifika situationen. Därför behöver elever ges möjlighet att visa sina kunskaper på flera olika sätt i flera olika sammanhang där viss del av bedömningen även görs systematiskt. Men – oavsett om en bedömning är summativ, formativ, formell eller informell – är den en ögonblicksbild av en elevs kunskap och ingen ”sanning” om en elevs kunskap. Detta gäller oavsett om bedömningen görs integrerat i en pågående undervisningssituation eller genom ett nationellt kartläggnings- eller bedömningsmaterial. Det är därför alltid viktigt att ta reda på elevers kunskaper på flera olika sätt och i flera olika situationer – inte exempelvis enbart genom de nationella kartläggnings- och bedömningsmaterialen.

I läroplanen för grundskolan står det att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket 2022). Dessa skrivningar kan relateras till bedömning i syfte att utveckla undervisning, det vill säga bedömningsformativa syfte. Här kan dock finnas risk för att bedömningen av elevers kunskaper på individnivå tar överhand och att bedömning utifrån aspekten att utveckla undervisningen på grupp- och organisationsnivå hamnar i skymundan. Planering och genomförande av undervisning ska givetvis utgå ifrån elevernas kunskaper inom det aktuella området (individnivå), men det är även viktigt att planera för hur dessa kunskaper kan komma till uttryck och utvecklas i den specifika elevgruppen (gruppnivå).

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

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

Exempel 2

Utifrån kartläggningmaterialet *Hitta språket* har läraren identifierat indikationer på att några elever i klassen riskerar att inte uppfylla de kriterier för bedömning som minst ska uppfyllas i svenska för årskurs 1 och 3. Lärarens bedömning grundar sig i att eleverna inte visar intresse för bokstäver samt att några av eleverna inte heller kan skriva sitt namn. Att visa intresse för bokstäver samt skriva sitt namn är bedömningsaspekter i två av kartläggningmaterialets aktiviteter. I samråd med skolans specialpedagog planeras ett nytt arbetsområde – *Bokstavsresan* – i syfte att uppmuntra dessa elevers intresse för bokstäver. Arbetsområdet ska genomföras på gruppnivå för att stärka hela gruppens möjligheter till lärande. Då läraren uppmärksammat att några elever inte kan skriva sitt eget namn planeras att eleverna ska ha särskilt ansvar för de bokstäver som ingår i deras namn.

Exemplet visar hur läraren inom ramarna för den ordinarie undervisningen genom aktiviteter på gruppnivå kan observera och stärka elevers lärande på individnivå. Att närma sig individnivå genom gruppnivå är ett förhållningssätt som flertalet lärare troligtvis redan arbetar utifrån när det gäller skolans sociala och demokratiska uppdrag. Men när det kommer till kunskapsuppdraget och uppdraget att bedöma elevers kunskapsutveckling har studier visat att man inte arbetar på detta sätt i lika stor utsträckning. Detta visar sig till exempel i en granskning genomförd av Skolinspektionen. Granskningen visar bland annat att få lärare utvärderar sin planering eller undervisning i syfte att identifiera vad som behöver förändras i den egna undervisningen för att elevernas ska ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling (Skolinspektionen, 2012).

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

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

Sammanfattning

Varje bedömning är ögonblicksbild av en elevs eller en grupp elevers kunskaper där frågorna varför, vad och hur är vägledande för läraren. Ögonblicksbilden ska fokusera på såväl elevernas styrkor som på utvecklingsbehov och utgöra utgångspunkt för en undervisning som främjar alla elevers kunskapsutveckling. För att kunna stödja alla elevers kunskapsutveckling parallellt behöver läraren identifiera elevernas styrkor och utvecklingsbehov i syfte att avgöra om eleverna och undervisningen är på rätt väg.

Referenser

- Appelgren, A. (2015). Error, praise, action and trait: effects of feedback on cognitive performance and motivation. Stockholm: Karolinska Institutet, Dept of Clinical Neuroscience.
- Bagger, A. (2015). Prövningen i en skola för alla. Nationella Provet i Matematik i det tredje skolåret. Umeå: Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik.
- Björklund, C. & Barendregt, W. (2016). Teachers' mathematical awareness in Swedish early childhood education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 359–377.
- Lundahl, C. (2017). Perspektiv på Nationella prov. *Utbildning och Demokrati*, 26(2), 5. OECD, 2019.
- Petterson, A. (2014). Bedömning – varför, vad och varhän? I: Lindström, L. & Lindberg, V. (red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31–42). Stockholm; HLS Förlag.
- Räty, H., Kasanen, K., Kiiskinen, J., Nykky, M., & Atjonen, P. (2007). Childrens notions of the malleability of their academic ability in the mother tongue and mathematics. *Scandinavian Journal of Educational research*, 48(4), 413–426.
- Skolinspektionen (2012). ”Vi har inte satt ord på det” En kvalitetsgranskning av kunskapsbedömning i grundskolans årskurs 1–3. *Kvalitetsgranskning Rapport 2012:8*.
- Skolverket (2022). *Läroplan, Lgr22*.
- Volante, L. (2004). Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35