



FORSKNING
FÖR SKOLAN

Bedömning för hållbart lärande

Kunskaps- och hälsofrämjande
bedömningspraktiker i skolan

Bedömning för hållbart lärande

Kunskaps- och hälsofrämjande
bedömningspraktiker i skolan

Skolverket

© 2024 Skolverket

Beställningsnr:

ISBN: 978-91-7559-615-0

Grafisk form: Typoform

Foto omslag: Getty Images

Förord

Hållbarhet handlar om att kunna möta aktuella behov utan att äventyra framtida möjligheter. Ur ett hållbarhetsperspektiv blir en positiv upplevelse av skolgången en hälsoresurs och en viktig resurs för ett livslångt lärande. Det är många aspekter som påverkar möjligheterna till en sådan skolgång. Den här kunskapsöversikten fokuserar på arbetet med bedömning och hur det kan göras på ett sätt som bidrar till ett hållbart lärande för barn och elever. Syftet med kunskapsöversikten är att inspirera till diskussion om och fördjupning i hur arbetet med en bedömning som leder till ett hållbart lärande kan utvecklas.

Kapitel 1, 4 och 5 har tagits fram av Christian Lundahl, Örebro universitet och Larissa Mickwitz och Pia Skott, båda från Stockholms universitet. Kapitel 2 har tagits fram av Anders Jönsson, Högskolan Kristianstad och kapitel tre av Håkan Löfgren och Effrosyni Terzoglou, Linköpings universitet. De medverkande forskarna har dessutom granskat varandras bidrag. Författarna svarar självständigt för urval och vetenskaplig relevans.

Materialet har bearbetats och sammanställts av en arbetsgrupp på Skolverket bestående av Helena Bergmark, Thomas Ernard och Tammi Gustafsson Nadel. En referensgrupp på Skolverket har granskat materialet och medarbetare vid Skolforskningsinstitutet och Specialpedagogiska skolmyndigheten har också läst och lämnat värdefulla synpunkter på manus.

Tommy Lagergren

AVDELNINGSCHEF

Helena Bergmark

Tammi Gustafsson Nadel

UNDERVISNINGSRÅD

Innehåll

Inledning	7
1. Vad innebär bedömning för hållbart lärande?	13
1.1 Nyckelbegrepp och definitioner	14
1.2 Avslutning: Mellan teori och praktik	24
2. Samband mellan bedömning och hälsa	28
2.1 Bedömning som orsak till ohälsa och minskat välbefinnande	28
2.2 Relationen mellan betygsättning och hälsa	31
2.3 Självkänsla och tilltro till den egna förmågan	33
2.4 Misslyckanden leder till minskat självförtroende – en negativ spiral	34
2.5 Elevernas studiestrategier och självreglerat lärande ..	35
2.6 En förklaringsmodell för bedömningsrelaterad ohälsa	39
2.7 En modell gäller inte alltid eller för alla	41
2.8 Många faktorer kan påverka	42
2.9 Avslutning: Mot en hållbar bedömningspraktik	44
3. Elevers emotioner vid bedömning i skolan	49
3.1 Emotioner – ett resultat av processer i samspelet mellan människor	50
3.2 Kontroll- och värdeteorin	52
3.3 Emotioner och stress	54
3.4 Positiva emotioner kopplade till bedömning	61
3.5 Återkoppling av summativa resultat	66
3.6 Avslutning: Kontroll, värde och trygghet	71

4. Lärarens bedömningsarbete	80
4.1 Bedömningskultur	81
4.2 Bedömarkompetens	86
4.3 Att skilja mellan bedömning för summativa och bedömning för formativa syften.	92
4.4 Att se bedömning som en del av lärandeprocessen .	101
4.5 Kommunikation: Transparens och tydlighet	105
4.6 Identifiera när stress blir negativ	109
4.7 Avslutning: Centrala aspekter för bedömningsarbetet	110
5. Att leda och utveckla bedömning för hållbart lärande	119
5.1 Ett holistiskt perspektiv – vad innebär det?	120
5.2 Det gemensamma ansvaret	124
5.3 Ett hälsofrämjande skolledarskap	129
5.4 Betydelsen av organisation och samordning	131
5.5 Skolkulturens betydelse för hälsofrämjande bedömning	133
5.6 Mot en mer holistisk syn på skolutveckling?	136
5.7 Avslutning: Mångas arbete behöver koordineras	139
Slutord	147

Inledning

Utbildningen i skolan ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Det står i skollagens paragraf 4, där vi kan läsa om syftet med utbildningen. Med andra ord skulle det här kunna uttryckas som att utbildningen ska vara *hållbar*. Hållbarhet handlar just om att kunna möta aktuella behov utan att äventyra framtida möjligheter.

Den tid barn och unga tillbringar i olika skolformer – från förskolan till gymnasieskolan eller vuxenutbildningen – präglar på många sätt deras liv. Skolan har uppdraget att ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper och värden och även att möjliggöra detta genom att främja hälsa och välbefinnande. Ur ett hållbarhetsperspektiv blir därför en positiv upplevelse av skolgången en hälsoresurs och en viktig resurs för ett livslångt lärande.

Sambandet mellan barns och ungas lärande och hälsa i skolan är väldokumenterat i forskning. Sambandet beskrivs som dubbelriktat, det vill säga att hälsa och välbefinnande är viktiga förutsättningar för lärande men också att när man lär sig så kan det bidra till hälsa och välbefinnande. Kunskapen om detta dubbelriktade samband tas upp i en tidigare titel i denna serie, *Hälsa för lärande – lärande för hälsa*.

Det är många aspekter i en ung människas skolgång som påverkar möjligheterna till utveckling och lärande, men även till hälsa och välbefinnande. I den här kunskapsöversikten fokuserar vi på arbetet med bedömning och hur det kan göras på ett sätt som bidrar till ett hållbart lärande för barn och elever och till skolans hälsofrämjande arbete. *Bedömning för hållbart lärande* handlar alltså om bedömningar som förmår möta behov och krav här och nu, men utan att kompromissa med elevernas och lärarnas möjligheter till framtida lärande och utveckling.

Varför är det här så viktigt? Hur upplever eleverna bedömning i skolan och hur kan den relateras till hälsa och välbefinnande? Hur ser en hållbar bedömningskultur ut och vilken roll spelar skolkultur och organisation? Och hur kan man utveckla bedömningspraktiker som gynnar kunskapsutvecklingen för eleverna och samtidigt är hälsofrämjande?

Forskning om bedömning, lärande, hälsa och välbefinnande kan bidra med kunskap om dessa frågor. Men forskning som har potentiell relevans för frågor som rör sambanden mellan de här aspekterna är i dag ett mångfacetterat fält. Olika perspektiv kan ge olika pusselbitar till vad som är viktigt, och hur man kan arbeta på ett hållbart sätt.

Kunskapsöversiktens syfte

En kunskapsöversikt i serien *Forskning för skolan* ska ge en översiktlig bild av ett område som är relevant för skolans praktik. Syftet är att inspirera till diskussion om och fördjupning i hur arbetet med en bedömning som leder till ett hållbart lärande kan utvecklas och hur det kan bli en del av det samlade hälsofrämjande arbetet i

skolan. Detta kan till exempel göras genom kollegiala diskussioner i arbetslag, i gemensamma reflektioner med all personal på en skola samt i planeringsarbetet på en förvaltning eller motsvarande.

Kunskapsöversikten är alltså inte en systematisk forskningsöversikt. Syftet med den är inte heller att ge en heltäckande bild av området, eftersom det är komplext och omfattar många forskningsdiscipliner.

Målgrupper för kunskapsöversikten

Översikten har en bred målgrupp. Det innebär att arbetet med en bedömning som kan lägga grunden för ett hållbart lärande är relevant för verksamma inom samtliga obligatoriska och frivilliga skolformer, eftersom det hälsofrämjande arbetet är hela skolans ansvar.

Kunskapsöversikten riktar sig särskilt till personal som möter barn och elever i skolans vardag. Den riktar sig också till skolledare som har ansvar för att skapa förutsättningar dels för skolans bedömningsarbete och måluppfyllelse, dels för elevernas hälsa och välbefinnande. Skolchefer och representanter för den politiska nivån är också viktiga aktörer och därmed också målgrupp för kunskapsöversikten.

Alla kapitel i översikten är relevanta för samtliga målgrupper, men vissa delar kan vara mer direkt applicerbara än andra.

Kunskapsunderlag

Fokus i kunskapsunderlagen till kunskapsöversikten är studier och översikter som på olika sätt berör bedömningsarbetet och arbetet med lärande, hälsa och välbefinnande samt underlag där dessa aspekter möts.

Kunskapsunderlagen är inte något entydigt forskningsfält utan det har handlat om att söka sig fram i forskningslitteraturen med flera olika termer. De forskare som har arbetat med kunskapsöversikten har gått igenom internationell och svensk forskningslitteratur utifrån en kombination av söktermer som *formative, summative assessment, assessment culture, school performance, stress, emotions, wellbeing, policy, school leadership* etc. Dessa sökningar har genererat listor på flera hundra forskningsartiklar och vetenskapliga avhandlingar, som sedan utgör underlag för översiktens kapitel.

I underlaget ingår såväl kvantitativ som kvalitativ forskning. Forskningen som lyfts fram utgår från olika forskningsdiscipliner och är relevanta för arbetet på olika nivåer i en verksamhet.

Relationen bedömning, hälsa och lärande är inte välbeforskad. Det gäller särskilt frågor om hur lärare och skolor rent praktiskt kan gå till väga med bedömning för ett hållbart lärande. I översikten har vi därför också gått igenom mer allmän och praktiskt orienterad litteratur samt rapporter från organisationer.

Forskarna som har tagit fram den här kunskapsöversikten är alla etablerade inom de forskningsområden som belyses. Med anledning av de begränsningar som formatet kunskapsöversikt innebär, har man i texten använt sig av vissa exempel och kunskap från egen forskning för att förtydliga innehållet.

I sammanhanget är det centralt vad kunskapsunderlagen kan innebära för hur man utformar och utvecklar utbildning och undervisning. Att göra en samlad värdering och relatera kunskapsunderlagen till sin egen praktik

och vardag är en central del i att arbeta utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Kunskapsöversiktens upplägg

Kunskapsöversikten inleds med ett kapitel som är tänkt att lägga grunden för förståelsen av de fyra följande kapitlen. Med rubriker som Nyckelbegrepp och definitioner, Olika former av bedömningar, Hälsa och välbefinnande i skolan, Nationell och lokal bedömning, Bedömarkompetens och Hälsofrämjande arbete – hela skolans ansvar, vill vi ringa in de grundläggande områden som tas upp senare.

De följande kapitlen går djupare in på olika perspektiv på kopplingen mellan betyg, bedömning och elevernas mående. Kapitel 2, Samband mellan bedömning och hälsa, tar upp bedömning som grund för ohälsa och minskat välbefinnande, relationen mellan bedömning och ohälsa, elevernas självkänsla och tilltro till den egna förmågan och elevernas studiestrategier och självreglerat lärande. Dessutom presenterar vi en förklaringsmodell för bedömningsrelaterad ohälsa som visar hur elevernas självuppfattning och tilltro till den egna förmågan kan påverkas av negativa bedömningar som låga betyg och upprepade misslyckanden.

I kapitel 3 tittar vi på betyg, bedömning och bedömningsituationer ur elevernas perspektiv. Hur mår de och varför? Vad skapar de emotioner som orsakar deras mående? Kapitlet inleds med en introduktion av kontrollvärdeteorin som används i många forskningsstudier för att analysera relationen mellan bedömningar och olika emotioner.

Perspektivet i kapitel 4 är undervisningen och vad som uppstår där. Bedömningskultur och bedömarkompetens diskuteras och sätts i relation till hälsa och välbefinnande. Vidare tar kapitlet upp lärares bedömningsarbete och hur prov och betyg påverkar undervisningen.

Skillnaden mellan formativ och summativ bedömning ur ett hälsoperspektiv belyses, liksom vikten av kommunikation och relationen mellan lärare och elev i bedömningssituationer. Kapitlet avslutas med att vi sammanfattar den forskning som diskuterats i kapitlet genom att lyfta några centrala aspekter att tänka på i bedömningsarbetet.

Det avslutande kapitlet tar upp vad som är centralt i att leda och utveckla ett bedömningsarbete som kan gynna hållbart lärande. Rektorns roll i bedömningsarbetet och det hälsofrämjande arbetet diskuteras, liksom ett hälsofrämjande skolledarskap och skolkulturens betydelse för att möjliggöra en bedömning för hållbart lärande.

Vad innebär bedömning för hållbart lärande?

Den här kunskapsöversikten har titeln *Bedömning för hållbart lärande*. Begreppet hållbarhet har en tydlig riktning mot framtiden. Det innebär att bedömning för hållbart lärande handlar om bedömning som ger stöd åt elevernas lärande och välbefinnande här och nu, men också främjar lärande, utveckling och hälsa på lång sikt, både för de enskilda individerna och för systemet som helhet. (Boud, 2000 och Hirsh & Lundahl 2021).

Undertiteln i kunskapsöversikten, *Kunskaps- och hälsofrämjande bedömningspraktiker i skolan*, innebär att det framåtsyftande perspektivet handlar om kunskapsuppdraget, om skolans värdegrundsarbete men också om andra delar av skoluppdraget som formar hela arbetsmiljön i skolan. Det handlar inte minst om hur bedömning, lärande och hälsa är relaterade till varandra. Forskning visar tydligt att det finns ett ömsesidigt samband mellan elevers hälsa och prestationer i skolan (Gustafsson m.fl. 2010; Skolverket 2019). Här spelar skolans bedömningar en stor roll.

Bedömning för hållbart lärande handlar därför också om hur lärare och skolledare arbetar med bedömning. Lärare behöver kunna visa professionalism och kompetens i rollen som bedömare i förhållande till högt ställda krav och förväntningar. Fokus på bedömning för hållbart lärande kan dock inte bara stanna vid eleven och läraren. Det dagliga arbetet i skolan ingår i ett större system av strukturer, regler, styrning och ledarskap där också nationella och lokala bedömningskulturer formas. Här spelar också det övergripande hälsofrämjande arbetet stor roll.

1.1 Nyckelbegrepp och definitioner

Fokus i kunskapsöversikten ligger alltså på relationen mellan bedömning, hälsa och lärande. Inga av dessa nyckelbegrepp är entydiga. Medan mycket forskning uppmärksammat relationen mellan bedömning och lärande, finns det mindre skrivet om kopplingen mellan bedömning och hälsa.

För att kunna diskutera vilka konsekvenser bedömning och betygsättning kan få för elevernas skolprestationer, självkänsla, hälsa och välbefinnande, är det viktigt att vara överens om vad dessa begrepp betyder. I det här avsnittet presenteras därför kort några av de centrala begrepp som används i översikten.

Olika former av bedömningar

Om vi börjar med begreppet *bedömning* kan det vara tve tydligt, eftersom en lärare kan genomföra en bedömning men också leverera en bedömning som utfall eller produkt. För att öka tydligheten gör därför vissa forskare, till exempel Anders Jönsson i *Prov eller bedömning?* (2023)

en skillnad mellan bedömningsom process och det *omdöme* som bedömningen resulterar i. Ett omdöme kan i sin tur vara kvalitativt och beskriva styrkor och utvecklingsmöjligheter i elevernas prestationer. Omdömet kan också uttryckas i förhållande till en skala, till exempel i form av poäng eller betygsbeteckningar.

Ett kvalitativt omdöme förknippas oftast med bedömningar för *formativa* syften, det vill säga bedömningar som genomförs för att stötta elevernas lärande. Kvantitativa omdömen används i högre grad för *summativa*, det vill säga kontrollerande eller summerande syften. Skillnaden ligger främst i att det kvalitativa omdömet innehåller mer detaljerad och användbar information för eleverna och kan användas av både elever och lärare som verktyg i arbetsprocessen, jämfört med ett omdöme i form av en bokstav eller siffra som ofta ges i slutet av ett arbetsområde.

Forskning visar också – bland andra Koenka m.fl. (2019) – att betygsliknande omdömen visserligen kan ge visst stöd för att förbättra elevernas skolprestationer jämfört med att inte få någon återkoppling alls eller otydlig återkoppling som inte är användbar för eleven. Men sådana omdömen ger betydligt sämre stöd för såväl motivation som skolprestationer jämfört med mer detaljerad återkoppling. En annan skillnad mellan kvalitativa och kvantitativa omdömen är att kvalitativa omdömen försvårar jämförelser med klasskamrater, eftersom de inte uttrycks i förhållande till någon skala. Detta kan upplevas negativt av elever som finner sin drivkraft i konkurrens och höga omdömen, men kan vara positivt för elever som vill

tillägna sig eller fördjupa sina kunskaper eller för lågpresterande elever.

För att en lärare ska kunna genomföra en bedömning krävs någon form av underlag, oftast i form av *elevprestationer*. Elevprestationer är ett samlingsnamn på saker som eleverna gör som svar på uppgifter de fått från sin lärare. Beroende på ämne kan det handla om att framställa berättande och informativa bilder, formulera sig begripligt på engelska eller att planera, organisera och utvärdera matlagning. Även om man ofta pratar i termer av "lärande" eller "kunskap" som grund för bedömningar, är detta oftast svårt att fånga med enskilda uppgifter. Däremot kan man som lärare (eller forskare) dra slutsatser om elevers lärande eller kunskaper genom att analysera elevprestationer som samlats in över tid eller utifrån resultat på mer omfattande kunskapsmätningar.

En annan viktig distinktion är mellan bedömning och *betygsättning*. Som framgått handlar bedömning om att värdera elevprestationer och formulera ett omdöme, kvalitativt eller kvantitativt. Bedömning ingår vanligen som en integrerad del i undervisningen, oftast för formativa ändamål, men kan även genomföras för att kontrollera eller summera elevernas kunskapsinhämtning i slutet av ett undervisningsavsnitt, en kurs eller en termin. Betygsättning handlar i stället om att *sammanväga flera prestationer* för att ta beslut om vilken betygsnivå som elevens samlade prestationer svarar mot. Till skillnad från bedömning är betygsättningen reglerad och utgår från formaliserade betygskriterier och betygsbeteckningar. Utfallet av betygsättningen måste alltså kommuniceras i form av en bokstav på skalan A till F.

Hur arbetet med bedömning och betygsättning iscensätts i klassrummet kallas ofta för *bedömningspraktik*. Bedömningspraktiken omfattar samma didaktiska dimensioner som undervisningen, som exempelvis *varför* man bedömer (formativa respektive summativa syften), *vad* som bedöms (vilka kunskaper och förmågor som prioriteras), *hur* bedömningen går till (skriftliga prov, praktiska bedömningar etc), *när* bedömningen sker (kontinuerligt eller enbart i slutet på arbetsområden) och *vem* som involveras i bedömningen (enbart läraren eller även eleverna). Det kan finnas stora skillnader i hur bedömningspraktiken ser ut i olika ämnen och årskurser, men det finns också likheter beroende på etablerad bedömningskultur och rådande betygssystem. Vi återkommer strax till det, men dessförinnan ska vi introducera det hälsobegrepp som vägleder översikten.

Hälsa och välbefinnande i skolan

Elevhälsoarbete är skolans gemensamma och systematiska arbete med elevers lärande, utveckling, välbefinnande och hälsa och har sin grund i skollagen och läroplanerna. Elevhälsoarbetet ska stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål. Med de senaste decenniernas fokus på mätbarhet och kunskapsresultat har dock frågor aktualiserats av typen: Är det inte skolors uppgift att fokusera på kunskaper? Och vad har bedömning med hälsa och välbefinnande att göra? Därför är det viktigt att inledningsvis definiera vad som menas med hälsa och välbefinnande och hur det går att förstå varför det blivit en allt viktigare del i skolors arbete.

Vad är då hälsa och välbefinnande? Världshälsoorganisationen (WHO) och FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur (Unesco) definierar i rapporten *Making every school a health-promoting school – Global standards and indicators* (2021) hälsa som ett tillstånd av total fysiskt, mentalt och socialt välmående, det vill säga inte endast frånvaro av sjukdom och svaghet. I anslutning till hälsa används ofta begreppet *välbefinnande*, som kortfattat innebär känslan av att må bra. Begreppet inrymmer en mängd delaspekter. OECD definierar begreppet så här i en rapport från 2017 om indikatorer på välbefinnande för tonåringar:

”den psykologiska, kognitiva, sociala och fysiska funktion och förmåga som eleverna behöver för att leva ett lyckligt och tillfredsställande liv.” (s. 8,

Med detta som utgångspunkt innefattar välbefinnande till exempel fysisk hälsa, mentalt och emotionellt välbefinnande, sociala relationer, inkluderande skolmiljöer, autonomi och självständighet, kulturella och kreativa uttryck, balans mellan skola och fritid, mening och inte minst upplevelser i relation till lärande och prestation.

Vad vi vet i dag är att ungas psykiska hälsa försämras över hela världen. Och frågan om hur skolor kan bidra till ungas välbefinnande, inte minst efter pandemin, fortsätter att vara central. Vad är det då som skolor kan, bör och ska bidra med i relation till de större komplexa och mångfacetterade frågor som hälsa och välbefinnande handlar om?

När vi i det följande fokuserar på det hälsofrämjande arbetet i relation till bedömning behöver detta förstås

mot bakgrund av de större förändringar som skett de senaste decennierna. Det blir då viktigt att förstå hälsa och välbefinnande som en del av vad det innebär att vara människa. Det går också att förstå som en rättighet. Därmed blir hälsa och välbefinnande en angelägen del av skolans arbete med lärande och bedömning, och något som också kan prägla interaktionen mellan skolans personal och eleverna.

Bedömning, emotioner och stress

När det handlar om relationen mellan bedömning och hälsa lyfter forskning i skolsammanhang fram hur bedömningar påverkar elevers självkänsla, sinnesstämning eller så kallade *emotioner*. Begreppet emotioner definieras lite olika beroende på vilken forskningstradition vi tittar på. Generellt inbegriper det känsloreaktioner med allt vad det innebär av känsloupplevelse, kroppsliga reaktioner och beteenden. I den här kunskapsöversikten definierar vi emotioner i samband med bedömningar i skolan som elevers känsloreaktioner i situationer som uppstår i bedömningsprocessen som en konsekvens av relationella och sociala faktorer i skolans bedömningspraktiker. Emotionen aktiveras i situationer som kan få oss att känna obehag eller behag – som ilska eller lycka – och den motiverar oss att handla på vissa sätt. Emotion och motivation är därför två sidor av samma mynt.

Stress är en reaktion i kroppen som ger mer kraft ett tag och då kan vara positiv, men långvarig negativ stress är skadligt på många sätt. Negativ självkänsla, prov- och prestationsångest och stress kopplas ofta till skolans bedömningspraktik och särskilt den mer summativa.

När det handlar om stress och press och självkänsla pekar flera studier, som vi tittar vidare på i nästa kapitel, på att betyg och bedömning påverkar olika elever på olika sätt. För vissa elever är pressen sporrande och för dem som lyckas kan goda provresultat förstärka självkänslan på ett för motivationen och lärandet sporrande vis. För andra blir det tvärtom. En hållning här kan vara att det är så här skolan och samhället är och något elever behöver lära sig att förhålla sig till. Men det är också tydligt att prestationskraven kan slå över i så kallad toxisk stress med negativa och rent av farliga följder för hälsan. Toxisk stress är till skillnad från sporrande höga förväntningar (ibland kallat eustress), en ohälsosam stress. Den framkallas inte enbart av höga krav utan kan vara sammansatt av flera olika faktorer som varierar mellan individer. Men att inte lyckas i skolan och hur eleven tänker om det – till exempel om man tolkar ett misslyckande som att man inte kan eller inte är nog begåvad eller om man ser det som ett utvecklingsområde – är centrala faktorer (Terada 2018). Av stor betydelse här blir den bedömningskultur som utvecklas på skolor och i vilken grad lärare och skolledning också beaktar bedömningsens socioemotionella aspekter.

Nationell och lokal bedömningskultur

På en skola finns det mer eller mindre uttalade normer, värderingar och förhållningssätt kring bedömning. Detta utgör skolans *bedömningskultur* och påverkar hur lärare och skolledare agerar i bedömningsarbetet. Bedömningskulturen i sin tur är en del i den övergripande *skolkulturen*, skolans oskrivna regelsystem.

Den bedömningskultur som utvecklas på en skola och som syns i relationen mellan personalen och eleverna är kopplad till flera olika faktorer såsom kompetens och ämnestraditioner. Här spelar också det regelverk som skolan befinner sig i stor roll, liksom även allmänhetens och politikernas förväntningar. I Sverige har betyg satta av lärare av tradition tillmätts stort värde i ansökningar till gymnasiet och till högre utbildning. Detta har bidragit till att betygen blir *high-stake* för eleverna, det vill säga får stor avgörande betydelse för vidare studier.

Även i urvalet till gymnasieskolan har elevernas betyg fått allt större betydelse genom utbildningspolitiska reformer. I den politiska retoriken har denna förändring motiverats med att det nuvarande systemet ger nya möjligheter, geografisk rörlighet och pluralism. Grundprincipen att elever fritt ska välja skola och tävla med varandra om platser utifrån sina betyg från grundskolan, har inte minst i de större städerna bidragit till stress hos eleverna då vissa skolor anses mer attraktiva än andra.

En historisk återblick

För att förstå hur den nationella bedömningskulturen har utvecklats i Sverige gör vi en kort historisk återblick och en internationell utblick.

I Sverige infördes under 1990-talet en mål- och resultatstyrd skola där staten formulerade övergripande mål för skolan och kommuner och skolor kom att hållas ansvariga för resultaten. Skolors resultat började också i högre grad att följas upp, utvärderas och offentliggöras. Betyg ses som ett tillförlitligt mått för att följa upp resultat på nationell nivå och för att fördela resurser på lokal nivå. Skolor

med låga meritvärden kan till exempel få extra resurser. Betyg kan också användas av elever och vårdnadshavare som ett mått på hur bra en skola är och välja skola utifrån elevernas snittbetyg. Eftersom skolornas ekonomi påverkas av hur många elever de har och får skolpeng för, anses skolor ha incitament att ge för höga betyg för att locka till sig fler elever (se till exempel Vlachos 2019). Så om betyg tidigare främst var en angelägenhet för eleverna är betyg i dag också indirekt ett omdöme om lärarna, skolan och kommunen, vilket tillför potentiell prestationsstress på flera nivåer.

De reformer som genomfördes i Sverige under 1990-talet och ett par decennier framåt i tiden sammanfaller någorlunda väl i tid med liknande internationella trender, framför allt då med fokus på tydliga mål i läroplanen som ska nås, följt av utvärdering och ansvarsutkrävande. Vanligtvis går denna utveckling under beteckningen *New Public Management*. Internationella reformtrender syns på olika sätt i olika länder, beroende på den nationella politiken och lokala kontexter (Verger m.fl. 2019).

De nationella proven i Sverige är till exempel ganska unika i en internationell jämförelse och ingår i en svensk *high-stake*-kultur kopplad till betyg (Lundahl, Hultén & Tveit 2017). De kan därför också bidra till en form av prestationsrelaterad stress som inte uppstår i länder som saknar motsvarande prov. Även reformen med betyg från årskurs 6 med fler betygssteg än tidigare, har pekats ut som en faktor som bidrar till stress bland barn och unga, vilket diskuteras vidare i nästa kapitel (se även Högberg m.fl. 2021). Som Lundahl (2020) beskriver syftade formuleringen om tydligare kunskapskrav och betyg i tidigare

årskurser till att sätta press på lärare och elever att arbeta hårdare mot ökad måluppfyllelse, vilket både kan sporra och stressa.

I de senaste reformerna av läroplaner och om ämnesbetyg har konsekvenser av betyg och bedömning i form av till exempel stress, haft en mer framträdande betydelse än vid tidigare läroplansreformer. Lärare bjöds också in i förarbetet till läroplansreformerna på ett sätt som inte varit vanligt förut (Lundahl 2020). De långsiktiga effekterna av detta återstår att se. Oavsett utfall är det i dag mer självklart att se bedömning som en naturlig del av läroplanen och undervisningen. Det innebär att bedömning också måste ses som en självklar del av lärares professionalitet och kompetens, vilket vi återkommer till.

Bedömarkompetens

Begreppet *bedömarkompetens*, från engelskans *assessment literacy*, har på senare tid blivit alltmer centralt för att beskriva både bedömningens komplexitet och de förväntningar som ställs på professionalitet i skolans bedömningar. Det ställs krav på både lärares och skolledares bedömarkompetens i såväl formella regelverk som i informella traditioner och förväntningar. Detta tema utvecklas vidare i efterföljande kapitel. Så här inledningsvis kan vi slå fast att bedömarkompetens som begrepp brukar innefatta kunskaper, praktiker och i synnerhet lärares men även skolledares förhållningssätt till bedömningsarbetet. Det består av såväl formella kunskaper om bedömningens regelverk och praktiker som om att hantera relationer och undervisnings- och bedömningsituationer (se exempelvis Brookhart 2011).

I kapitel fyra beskriver vi olika sätt på vilka lärare kan arbeta för att utveckla sin bedömarkompetens i undervisningen, inte minst ur ett hälsofrämjande perspektiv. I kapitel fem beskriver vi vidare hur detta också är en angelägenhet i skolans ledning och skolutveckling.

Hälsofrämjande arbete – hela skolans ansvar

Kunskapsöversikten kopplar ihop bedömning med hälsa och lärande genom att fokusera på hållbarhet och betydelsen av att ha ett framåtsyftande perspektiv i skolors bedömningsarbete. Dessutom framhåller översikten både lärares och elevers perspektiv i detta arbete. Och inte nog med det, en bedömning för hållbart lärande behöver också ses som hela skolans uppgift. Då blir även frågor om skolledning och skolutveckling centralt, vilket är temat för översiktens avslutande kapitel.

Den svenska skollag som kom 2010 följer den internationella utvecklingen vad gäller förväntningar på skolors arbete för elevers välbefinnande. Där betonas att elevhälsoarbetet ska ske nära den pedagogiska processen och skapa de bästa förutsättningarna för att främja lärande hos alla elever. En huvudpoäng i den här översikten är att det hälsofrämjande arbetet hänger samman med mängder av andra aktörers arbete, på skolnivå såväl som i hela det utbildningssystem i vilket undervisningen ingår.

1.2 Avslutning: Mellan teori och praktik

All undervisning i den svenska skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det betyder inte att det finns forskning som kan informera om allt arbete i skolan och om vad som är bäst att göra.

Som framgår av denna inledning är bedömning för hållbart lärande ett mycket komplext område, som berör flera olika forskningsinriktningar om bedömning, hälsa och lärande. Det handlar om att ha såväl elev-, lärar- och skolledningsperspektiv när man arbetar med dessa frågor. Det finns inga enkla lösningar på den här typen av pedagogiska utmaningar. Översikten försöker peka ut några riktningar, vilka handlar om att arbeta med tydlig kommunikation vid bedömning men också kommunikation om bedömning. Vidare handlar översikten om att ta hänsyn till sociala och emotionella aspekter i de relationer som etableras i skolan, där bedömning är ett kraftfullt men tveeggat svärd för lärandet. Här behöver verksamma i skolan systematiskt diskutera och pröva olika förhållningssätt. I det vardagliga kvalitetsarbetet behöver skolan även utveckla och utvärdera nya förhållningssätt till bedömning för att säkerställa att också de mål som finns för hälsa och välbefinnande är vägledande i det vardagliga arbetet.

LÄSTIPS!



Skolverket (2019). *Hälsa för lärande – lärande för hälsa*. Stockholm.

Referenser

- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Brookhart, Susan M. (2013). The use of teacher judgment for summative assessment in the USA, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20:1, 69–90, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.703170>
- Gustafsson, J. E., Allodi Westling, M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S. & Persson, R. S. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review*.
- Hirsh, Å. & Lundahl, C. (2021). *Hållbar bedömning – bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete*. Stockholm: Natur och kultur.
- Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, 36, 84–106.
- Jönsson, A. (2023). *Prov eller bedömning? Att tolka och använda provresultat (2:a uppl.)*. Gleerups.
- Koenka, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K. M., Sanchez, C. E. & Cooper, H. (2019). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: a case for written feedback. *Educational Psychology*, 41, 922–947.

- Lundahl C., Hultén M. & Tveit S. (2017) *Betygssystem i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, C. (2020). The swedish assessment reform of 2011: a reform in constant need of ad hoc adjustment and clarification. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1449>
- OECD (2013), *How's Life? 2013: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264201392-en>. OECD 2015. *OECD Better Life Index*. www.oecdbetterlifeindex.org/.
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): *Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Skolverket (2019). *Hälsa för lärande – lärande för hälsa*. Stockholm.
- Terada, Y. (2018) The Science Behind Student Stress. Retrieved from edutopia.org: <https://www.edutopia.org/article/science-behind-student-stress>.
- Verger, A. et al. (2019) The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educational Review* 71(6):1–26.
- Vlachos, J. (2019). Trust-based evaluation in a market-oriented school system. *Neoliberalism and Market Forces in Education* (s. 212–30). Routledge.

Samband mellan bedömning och hälsa

I det här kapitlet presenteras forskningsstudier där man på olika sätt undersökt relationen mellan bedömning och hälsa, och hur olika faktorer i utbildningen påverkar relationen lärande – bedömning – elevers mående. Syftet med kapitlet är att ge en översiktlig bild av kunskapsläget och en förståelse för varför det är viktigt att jobba med relationen mellan bedömning och hälsa.

2.1 Bedömning som orsak till ohälsa och minskat välbefinnande

På senare år kan man se en negativ trend för svenska elevers hälsa och välbefinnande. Det visar Folkhälso-myndighetens omfattande enkätundersökning ”Skolbarns hälsovanor”, som genomförts vart fjärde år sedan 1985/1986. I den senaste datainsamlingen (2021/2022) deltog närmare 42 000 elever (11-, 13- och 15-åringar) från drygt 2 000 skolor. Resultaten visar bland annat att trivseln i skolan minskar för både flickor och pojkar i åldrarna 13 och 15 år. Endast sju procent av de 15-åriga flickorna tycker mycket bra om skolan.

Samtidigt som trivseln i skolan sjunker, ökar skolstressen för både flickor och pojkar i alla åldrarna. Bland 15-åringarna känner sig 78 procent av flickorna och 51 procent av pojkarna ganska eller mycket stressade av skolarbetet. Undersökningen visar att flickor i alla tre åldersgrupperna skattar sin tillfredsställelse med livet lägre än jämnåriga pojkar. De 13- och 15-åriga flickorna har dessutom sämre självkänsla än pojkar i samma åldrar.

Det kan finnas många olika faktorer som bidrar till den negativa trenden för svenska elevers hälsa och välbefinnande. I den här kunskapsöversikten ska vi fokusera på en specifik faktor i skolmiljön, nämligen vilka konsekvenser bedömning och betygsättning kan få för elevernas skolprestationer, självkänsla, hälsa och välbefinnande.

Att bedömning och betygsättning under vissa omständigheter kan skapa ohälsa och/eller minskat välbefinnande hos elever är inte något nytt. Förändringar i exempelvis bedömningspraktik eller betygssystem kan emellertid skapa nya omständigheter som påverkar eleverna på ett annat sätt än tidigare, vilket gör att relationen mellan bedömning och hälsa uppmärksammas i högre grad än tidigare. Det kan även vara så att man inte genomfört samma typ av undersökningar tidigare och därför inte haft samma kunskap om denna relation som vi har nu. Detta behöver inte innebära att elever inte mått dåligt av bedömningar tidigare, utan bara att vi inte vetat på vilket sätt eller i vilken utsträckning.

Det har dessutom skett förändringar i sättet att betrakta hälsa genom att inte enbart se hälsa som frånvaro av sjukdom och svaghet, utan som ett tillstånd av fysiskt, mentalt och socialt välmående. Bedömning och betyg-

sättning kan därmed skapa ohälsa genom att påverka elevernas psykiska och sociala välmående.

Ytterligare en anledning till att relationen mellan bedömning och ohälsa uppmärksammas just nu, är att det under de senaste åren har skett omfattande förändringar i skolans bedömningspraktik och betygssystem. I Sverige har man till exempel, i samband med lanseringen av läroplanen Lgr11, tidigarelagt den obligatoriska betygsättningen från årskurs 8 till årskurs 6, och från 2021 är det även tillåtet att ge betyg från årskurs 4. Läroplanen Lgr11 innehöll även betydligt mer utförliga direktiv (så kallade kunskapskrav) för vad som ska ingå i betygsättningen än tidigare, men också fler betygssteg. Dessutom har antalet nationella prov ökat och provens roll i betygsättningen har stärkts genom tillägg i skollagen.

Fokus på summativa bedömningar har alltså ökat avsevärt, vilket syns i intervjustudier med elever som uttrycker att de ständigt känner sig övervakade och bedömda (se Hirsh 2020; Pérez & Löfgren 2017). I kombination med att betygen kan vara av avgörande betydelse för elever som vill söka till attraktiva utbildningar, skapas en mycket stark press för att ständigt prestera på topp. Elever upplever sig därmed tvingade att hela tiden visa upp en oklanderlig fasad och undvika att ifrågasätta läraren, för att inte riskera att deras betyg påverkas negativt (se Löfgren & Löfgren 2016; Sivenbring 2016). Vissa elever vågar av samma anledning inte fråga läraren om hjälp (Rönn & Pettersson 2023). I ett sådant system, där konsekvenserna av att misslyckas blir tydligt kännbara för eleverna – till exempel genom att inte komma in på den utbildning man vill gå eller helt stängas ute

från fortsatta studier – blir det särskilt relevant att ställa frågor om hur skolans bedömningspraktik och betygs-system påverkar elevernas skolprestationer, självkänsla, hälsa och välbefinnande.

2.2 Relationen mellan betygsättning och hälsa

Det finns ett antal storskaliga svenska studier, som på olika sätt undersöker relationen mellan betygsättning och hälsa och välbefinnande. Björn Högberg m.fl. (2021) har till exempel utgått från enkätundersökningen ”Skolbarns hälsovanor” som nämndes tidigare. I denna studie jämförde man data från två grupper om cirka 7 000 elever vardera som samlats in 2010 och 2014, alltså före respektive efter 2011 års läroplansreform. Man kunde även göra en skillnad mellan elever i årskurs 7 som påverkades av tidigarelagd betygsättning i årskurs 6 och elever i årskurserna 5 och 9 som inte påverkades. Resultaten från studien visar bland annat att det finns en relation mellan tidigare betygsättning och ökad skolrelaterad stress och minskad självkänsla. Faktorer som stress och självkänsla har i sin tur en koppling till psykosomatiska symptom och minskad tillfredsställelse med livet, där den negativa effekten minskad tillfredsställelse med livet är större för flickor än för pojkar.

Linder m.fl. (2023) har i sin studie använt en databas (”Swedish Interdisciplinary Panel”) som täcker hela den svenska befolkningen för de som är födda mellan 1973 och 2016. Databasen hämtar uppgifter från bland annat Statistiska centralbyrån och patientregister. Detta gör

det möjligt för forskarna att jämföra hela årskullar med elever – som berörts respektive inte berörts av att betyg-sättningen tidigarelades i samband med införandet av Lgr11 – för ett antal olika diagnoser. Totalt ingick över en halv miljon individer i analysen. Analysen visar att det finns en koppling mellan en tidigareläggning av betyg-sättningen och en ökad sannolikhet för diagnosticerad ohälsa, framför allt i form av depression och ångest hos flickor.

Ytterligare en svensk studie, som utgått från förändringar i samband med införandet av Lgr11, är en undersökning av effekterna av att utöka själva betygsskalan från tre (G–VG–MVG) till fem (F–A) steg (Collins & Lundstedt 2021). Denna studie använde samma databas som ovan nämnda studie och kombinerade data från bland annat skola och högre utbildning med data från Folkhälso-myndighetens undersökning ”Skolbarns hälsovanor”. Även denna studie jämförde hela årskullar med varandra och hade ett urval på över 500 000 individer. Resultaten visar att elever som fick betyg utifrån den nya betygsska-lan tenderar att ha en lägre tilltro till den egna förmågan men också i högre grad stressrelaterad ohälsa. Huruvida förändringarna i Skolverkets Allmänna råd om betyg och provning från 2022 – som innebär att starkare kunskaper i viss utsträckning kan kompensera för svagare kunskaper för betygen A till D – gjort någon skillnad i detta avseende är ännu inte möjligt att uttala sig om.

Som framgår av dessa exempel på storskaliga svenska studier påvisar forskarna en relation mellan förändringar i betygssystem (tidigare betygssättning och utökad betygs-skala) och elevers psykiska hälsa (till exempel stress,

depression och ångest). Studierna ger dessutom en signal om hur relationen mellan betygsättning och ohälsa förmedlas, nämligen via självkänsla och tilltro till den egna förmågan att prestera bra i skolan.

2.3 Självkänsla och tilltro till den egna förmågan

Även om det är nytt att svenska forskare lyckas visa på relationen mellan betygsättning och ohälsa i storskaliga studier, är det inte någon nyhet att självkänsla och tilltro till den egna förmågan att lyckas i skolan påverkas av bedömning och betygsättning. Tvärtom finns det gott om forskning som på olika sätt visat på förekomsten av denna relation. Edward Kiefers studie från 1975 utgör ett illustrativt exempel, eftersom den både är enkelt genomförd och tydlig i sina resultat.

I här studien lät man elever i årskurserna 2, 4, 6 och 8 fylla i enkäter som handlade om deras allmänna självförtroende och deras tilltro till den egna förmågan att lyckas i skolan. Man valde dessutom att specifikt fråga elever som var antingen hög- eller lågpresterande i respektive årskurs. Genom detta upplägg kunde man undersöka skillnader mellan hög- och lågpresterande elever från tidig skolålder till tonåren. Resultaten från studien visar bland annat att det i årskurs 2 inte fanns någon större skillnad mellan låg- och högpresterande elever när det gällde tilltron till den egna förmågan att lyckas i skolan. Men medan de högpresterande elevernas tilltro låg kvar på samma höga nivå över tid, så sjönk de lågpresterande elevernas tilltro till den egna förmågan stadigt från ett

medelvärde på 6,2 i årskurs 2 till 1,3 i årskurs 8. Kurvan för det allmänna självförtroendet hade inte en lika tydlig nedåtgående trend för lågpresterande elever, utan gick lite mer upp och ner men låg konstant långt under nivån för högpresterande elever.

Det fanns även skillnader mellan pojkar och flickor där lågpresterande flickor genomgående skattade sitt självförtroende och sin tilltro till den egna förmågan lägre än pojkarna. Skillnaderna var över lag betydligt mindre jämfört med skillnaden mellan hög- och lågpresterande elever (oavsett biologiskt kön).

2.4 Misslyckanden leder till minskat självförtroende – en negativ spiral

Eftersom man inte undersökt *varför* hög- och lågpresterande elever påverkas olika av betygsättning, diskuterar vi ett antal tänkbara förklaringar till att lågpresterande elever i högre grad påverkas negativt av betygsättning. Centralt är dock att de misslyckanden som lågpresterande elever upplever (i form av låga betyg) leder till minskat självförtroende. Det i sin tur ökar risken för mindre konstruktiva studiestrategier samt minskat engagemang i skolarbetet. Dessa förändringar skapar en negativ spiral som minskar elevernas möjligheter till lärande ännu mer, med ytterligare låga eller underkända betyg som följd.

Det som dessa studier visar är alltså att låga betyg påverkar elevernas självkänsla och tilltro till den egna förmågan negativt, vilket leder till en sämre utveckling för dessa elever över tid. Och även om vissa elever kan reagera positivt på tidigare betyg, verkar den effekten tas

ut av att fler elever reagerar negativt. Studierna ger dessutom en signal om hur relationen mellan självkänsla och tilltro till den egna förmågan och försämrade prestationer tar sig uttryck, nämligen genom att eleverna förändrar sina studiestrategier och minskar sitt engagemang i skolarbetet.

Även elever som presterar bra i skolan kan uppleva stress och minskad motivation till lärande när alltför stort fokus läggs på prov och betyg (Brolin & Låftman m.fl. 2013). Linda Hiltunen framhåller till exempel i sin avhandling "Lagom perfekt. Erfarenheter av ungas ohälsa" från 2017 att för höga prestationsrelaterade krav från omgivningen, likväl som krav på sig själv, riskerar att leda till psykisk ohälsa. Hon menar att det gäller både elever som är högpresterande och motiverade och elever som inte är lika intresserade av skolan.

2.5 Elevernas studiestrategier och självreglerat lärande

Summativa bedömningsituationer innebär att eleverna löser uppgifter som läraren tilldelar dem. Därefter vägs elevernas prestationer vägs samman till ett slutresultat som värderas av läraren och tilldelas ett omdöme. I sådana situationer kommer eleverna att – medvetet eller omedvetet – utvärdera sina möjligheter att klara av att lösa uppgiften innan de sätter igång. Denna utvärdering påverkas i hög grad av elevernas tilltro till den egna förmågan. Beroende på hur allmängiltig utvärderingen av den egna förmågan är, benämns den på olika sätt i forskningslitteraturen.

Självförtroende ("self-esteem" på engelska) är till exempel en generell uppfattning om den egna förmågan som inte begränsar sig till hur väl man presterar i skolan, medan "academic self-concept" och "mathematics self-concept" är uppfattningar om den egna förmågan i skolan respektive i matematikämnet. Uppfattningen om huruvida man förmår lösa en specifik uppgift kallas "self-efficacy".

Det som är särskilt intressant med elevernas uppfattningar om sina möjligheter att klara av att lösa uppgifter, är att dessa uppfattningar påverkar vilka strategier eleverna använder för att lösa uppgifterna och med vilket engagemang. Som nämndes ovan: om eleverna inte tror att de kan lösa uppgiften, till exempel på grund av tidigare misslyckanden och minskad tilltro till den egna förmågan, så ökar risken för att de använder sig av mindre konstruktiva studiestrategier och minskar sitt engagemang i skolarbetet. Det finns ingen större anledning att anstränga sig om man ändå inte kan lyckas.

Det finns mycket forskning, till exempel Panadero m.fl. (2017), som visar att konstruktiva studiestrategier är associerat med goda studieresultat. Konstruktiva studiestrategier kan bland annat handla om att sätta upp rimliga mål för sina studier, belöna sig själv när man ansträngt sig, hålla koll på anvisningar och bedömningskriterier samt granska sina prestationer innan man lämnar in uppgifter för bedömning. I forskningslitteraturen kallas användningen av sådana strategier för "självreglerat lärande". Det handlar om hur eleverna tar sig an uppgifter i skolan.

Elever som har tillgång till flera olika strategier, och som därmed kan hantera olika situationer och uppgifter,

har bättre förutsättningar att lyckas i sitt skolarbete jämfört med elever som saknar motsvarande batteri av strategier. I utvärderingen av försöksverksamheten med betygsättning i årskurs 4, gjord av Löfgren m.fl. 2021, beskrivs till exempel hur högpresterande elever vet när de ska be läraren om en extrakopia av läxorna, be sin kusin om hjälp inför ett prov eller undervisa sina dockor för att kunskaperna lättare ”går in hjärnan och fastnar där”. Lågpresterande elever saknade däremot sådana strategier och talade i princip enbart om att de skulle ”anstränga sig mer” och ”jobba hårdare”, men de kunde inte ge några konkreta exempel på hur detta skulle gå till. Vissa elever har alltså tillgång till både konstruktiva och varierande strategier, medan andra elever saknar sådana strategier och därmed även förlorar kontrollen över sin situation, vilket påverkar deras mående (se vidare kapitel 3).

Det finns dessutom en form av negativa studiestrategier som kan minska möjligheterna att lyckas med skolarbetet. Ett exempel på sådana strategier är så kallade ”undvikandestrategier”, vilket innebär att eleven framför allt försöker undvika att misslyckas (eller undvika att visa att man saknar vissa kunskaper eller förmågor) genom att inte engagera sig i skolarbetet. Dylan Wiliam uttrycker det 2002 i ”Formative assessment in mathematics” som att ”a large number of students decide that they would rather be thought lazy than stupid, and refuse to engage with the task”.

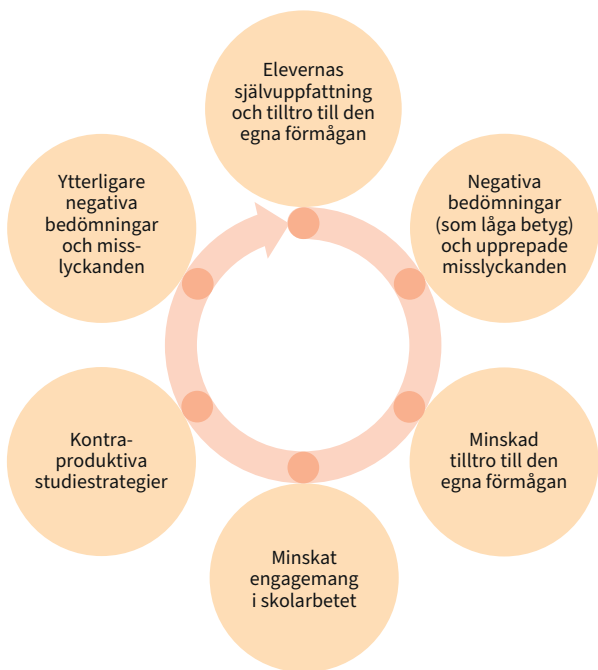
Undvikandestrategier kan alltså yttra sig som att elever säger sig ”inte orka” genomföra en uppgift för att därmed inte riskera att misslyckas eller visa sin okunskap. De kan också välja att inte slutföra eller lämna in

en uppgift. Även om sådana strategier räddar dessa elever från att visa sina svagheter i förhållande till den aktuella uppgiften, innebär det samtidigt att deras möjligheter att lära sig minskar drastiskt. Det gäller både genom minskat engagemang och genom att läraren inte uppmärksammas på elevens svårigheter och därför inte kan ge adekvat stöd. Undvikandestrategier riskerar därmed att leda in eleven i den negativa spiral som beskrevs tidigare, vilket innebär att elevernas inlärningsmöjligheter minskar med låga eller underkända betyg som följd och ytterligare försämring av tilltron till den egna förmågan.

Det är även viktigt att notera att undvikandestrategier inte nödvändigtvis är begränsade till lågpresterande elever. I utvärderingen av försöksverksamheten med betygsättning i årskurs 4 upplevde eleverna ökad stress och oro i samband med tidigare betygsättning. Detta berodde delvis på att de tvingades vara mycket mer uthålliga i sin koncentration på betygsgrundade prestationer än tidigare och hela tiden behöva ”prestera på topp”. Men det som särskilt stressade de högpresterande eleverna var att de aldrig kunde vara helt säkra på att få behålla de höga omdömen som de kämpat sig till. Löfgren m.fl. (2021) visar i den tidigare nämnda utvärderingen att stressen för dessa elever därför främst låg i att undvika att enskilda ”dåliga prestationer” skulle sänka betyget. Detta riskerar – precis som för lågpresterande elever – att leda till ”undvikandestrategier”, där eleverna undviker att svara på frågor i diskussioner, tar sig an mindre utmanande uppgifter eller är strategiskt frånvarande vid vissa bedömningsmoment.

2.6 En förklaringsmodell för bedömningsrelaterad ohälsa

Det kan låta märkligt att bedömning och betygsättning riskerar att skapa ohälsa och/eller minskat välbefinnande. Men genom de exempel på studier som vi presenterat, och resultaten de visar på, kan man skapa en förklaringsmodell för hur en sådan påverkan kan tänkas se ut. Enligt modellen påverkas elevernas självuppfattning och tilltro till den egna förmågan av negativa bedömningar (som låga betyg) och upprepade misslyckanden. En minskad tilltro till den egna förmågan kan i sin tur leda till minskat engagemang i skolarbetet och öka risken för kontraproduktiva studiestrategier som undvikandestrategier, vilket kan leda till ytterligare negativa bedömningar och misslyckanden. En sådan negativ spiral ökar risken för stress, depression och ångest. Även pressen att hela tiden prestera på topp tillsammans med den ständigt närvarande risken att sänka de höga omdömen man kämpat sig till, skapar stress och kan leda till undvikandestrategier.



Figur 1. Elevers självuppfattning och tilltro till den egna förmågan påverkas av negativa bedömningar och upprepande misslyckanden. Källa: Löfgren m.fl. 2021.

Den förklaringsmodell som skisseras ovan ger möjlighet att bättre förstå relationen mellan bedömning och ohälsa/välbefinnande, genom att visa faktorer som ingår i en tänkt orsakskedja. Modellen ger också möjlighet att tänka kring olika sätt att bryta den negativa spiralen, till exempel genom att hjälpa eleverna att bygga upp tilltron

till den egna förmågan eller genom att stötta eleverna i att använda konstruktiva studiestrategier.

Det man måste vara uppmärksam på är att modeller alltid är förenklingar. De är aldrig heltäckande utan det kan alltid finnas fler faktorer som påverkar. Detta är dock inte nödvändigtvis en svaghet, eftersom avsikten med en modell är att den ska tydliggöra det som är viktigast i sammanhanget. Man måste också vara medveten om att modeller som försöker förklara och förutsäga mänskligt beteende har en större inneboende osäkerhet jämfört med naturvetenskapliga modeller. Även om exempelvis atomer och molekyler kan bete sig på olika sätt beroende på faktorer som temperatur och tryck, är deras agerande ändå betydligt mer förutsägbart än människors.

2.7 En modell gäller inte alltid eller för alla

Människor är komplexa och det finns en stor individuell variation i både förutsättningar och erfarenheter, vilket gör att människor kan reagera väldigt olika i samma eller liknande situationer. Det är därför svårt att förutse i detalj hur enskilda individer ska agera och många vetenskapliga modeller fungerar därför främst på gruppnivå. En modell som försöker förklara hur elever reagerar på negativa bedömningar och misslyckanden i skolan ger alltså inte nödvändigtvis en träffsäker prognos för hur en enskild individ kommer att reagera. Vissa elever blir sporrade till att anstränga sig när de får ett lägre betyg än förväntat, till exempel för att de tidigare har lyckats bra i skolan, vilket gör att deras självkänsla inte påverkas nämnvärt av enstaka misslyckanden. Andra elever oroar

sig kanske inte för ett lågt betyg, eftersom de har stöd från sina föräldrar eller vet med sig att de har andra resurser som kan hjälpa dem att vända en negativ utveckling. Att det finns den här typen av variation är naturligt när det handlar om människor och det minskar inte heller värdet av modellen, eftersom flera av dessa beteenden kan förklaras med stöd av modellen.

Utöver individuella skillnader finns det även skillnader på gruppnivå. Skillnader mellan flickor och pojkar har nämnts i relation till några av studierna ovan. I studien av Björn Högberg m.fl. från 2021 där man utgick från enkätundersökningen ”Skolbarns hälsovanor”, kunde man till exempel se att flickorna påverkades mer negativt än pojkarna i termer av ökad stress och oro i samband med tidigare betygsättning. Biologiskt kön är därmed en faktor som kan moderera effekten av bedömningar. Ytterligare en relevant faktor är föräldrarnas utbildningsbakgrund, eftersom föräldrar med högre utbildning kan fungera som en resurs för eleverna i deras skolarbete.

2.8 Många faktorer kan påverka

I förklaringsmodellen för bedömningsrelaterad ohälsa och minskat välbefinnande är det främst elevernas tilltro till den egna förmågan och deras studiestrategier som är bärande komponenter. Men även om dessa faktorer är de viktigaste för att förstå hur elever reagerar på negativa bedömningar och misslyckanden, så finns det naturligtvis många andra faktorer som kan påverka. Precis som vi diskuterade i det föregående avsnittet kan dessa faktorer

finnas på såväl individuell nivå som på gruppnivå. Det finns också kontextuella faktorer som kan påverka.

Ett uppenbart exempel på individuella faktorer är allmän begåvning, som naturligtvis påverkar elevens möjligheter att hantera uppgifter i skolan. Det är dock inte nödvändigtvis så att hög begåvning innebär en hög tilltro till den egna förmågan. Ett annat exempel på individuella faktorer är den enskilda elevens så kallade mål-orientering. Eleverna har olika mål i livet, både i skolan (till exempel olika intresseområden som de vill lära sig mer om) och i framtiden (till exempel om de vill läsa vidare på högskola/universitet eller inte). Dessa mål kan påverka deras engagemang i skolarbetet, men också hur lätt de ger upp om de misslyckas. Om man verkligen vill lära sig någonting, då kan man också bli mer motståndskraftig mot misslyckanden.

Här spelar även det som kallas "attribution" in. Det handlar om hur eleven förklarar eventuella misslyckanden. Om man förklarar sina misslyckanden med bristande begåvning eller att det är lärarens fel är det svårt att påverka sin situation. Om man däremot förklarar misslyckanden med bristande ansträngning eller bristande kunskap finns det möjlighet att anstränga sig mer och/eller lära sig nya saker, som gör att man kan undvika att misslyckas i framtiden. Även om det till stor del är individuellt hur vi förklarar våra misslyckanden, kan vi lära oss att ändra detta synsätt och därmed bli bättre på att hantera bedömningar som upplevs negativt.

Kontextuella faktorer kan också ha stort inflytande på hur eleverna reagerar. Ett exempel på sådana faktorer är klassrumsklimatet där ett klassrumsklimat med fokus på

lärandeprocessen kan mildra effekten av negativa bedömningar och misslyckanden. Däremot kan ett klassrumsklimat med fokus på höga prestationer och konkurrens mellan eleverna i stället kan förstärka effekten. Återkopplingen från bedömningar är ett annat exempel. Om återkopplingen placerar elevernas prestationer längs en skala som underlättar jämförelse med andra elever, kan elever reagera annorlunda jämfört med en kvalitativ återkoppling i form av uppvisade styrkor och utvecklingsmöjligheter, men utan summering i form av poäng eller betygsliknande omdöme. Att som skola arbeta på ett medvetet sätt med bedömning (se vidare i kapitel 4 och 5) kan därmed mildra effekten av negativa upplevelser av bedömningar och misslyckanden. Det borde alltså även kunna minska den ohälsa och minskade välbefinnande som dessa negativa bedömningar och misslyckanden kan leda till.

2.9 Avslutning: Mot en hållbar bedömningspraktik

Det här kapitlet har försökt visa på sambanden mellan bedömning och hälsa och välmående för elever. Förhoppningen är att en förståelse av hur en sådan påverkan ser ut, kan fungera som utgångspunkt för en mer hållbar bedömningspraktik. Att en bedömningspraktik är hållbar innebär att bedömningen ger stöd åt elevernas lärande och välbefinnande här och nu men också främjar hållbarhet på lång sikt, både för de enskilda individerna och för systemet som helhet (se Boud 2000; Lundahl & Hirsh 2021).

För att arbeta i riktning mot en hållbar bedömningspraktik behöver man utgå från den problematik som vi skisserat (det vill säga att bedömning och betyg-sättning kan öka risken för stress, depression och ångest bland eleverna) och sätta elevernas hälsa och välbefinnande i centrum samt undvika att lägga ansvaret för eventuella förändringar på eleverna. Hur man skapar en mer hållbar bedömningspraktik och bedömningskultur är i första hand en fråga på systemnivå. I det följande kapitlet kommer vi att belysa problematiken ut ett individ-, grupp- respektive organisationsperspektiv.

LÄSTIPS!



Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M. & Petersen, S. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, 36, 84–106.

Klapp, A. (2014). Betygen i grundskolan – relationen mellan bedömning och elevers senare prestationer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19, 367–385.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). *Motivation och lärande*. 2:a utgåvan. Natur & Kultur.

Referenser

- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151–167.
- Brolin Låftman, S., Almquist, Y. B. & Östberg, V. (2013). Students' accounts of school-performance stress: a qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*, 16, 932–949.
- Collins, M. & Lundstedt, J. (2021). The long-term consequences of more informative grading. *Lund Papers in Economic Demography*, Lund University School of Economics and Management.
- Folkhälsomyndigheten (2023). *Skolbarns hälsovanor i Sverige 2021/22*. Folkhälsomyndigheten.
- Hiltunen, L. (2017). *Lagom perfekt – erfarenheter av ohälsa bland unga tjejer och killar*. Doktorsavhandling, Linnéuniversitet.
- Hirsh, Å. (2020). When assessment is a constant companion: students' experiences of instruction in an era of intensified assessment focus. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 89–102.
- Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, 36, 84–106.

- Kifer, E. (1975). Relationships between academic achievement and personality characteristics: a quasi-longitudinal design. *American Educational Research Journal*, 12, 191–210.
- Klapp, A. (2014). Betygen i grundskolan – relationen mellan bedömning och elevers senare prestationer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19, 367-385.
- Linder, A., Gerdtham U-G., & Heckley, G. (2023). Adolescent mental health: Impact of introducing earlier compulsory school grades. Preprint. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4499202>
- Lundahl, C. & Hirsh, Å. (2021). Prolog. I Å. Hirsh & C. Lundahl (Red.), *Hållbar bedömning* (sid. 12–26). Natur & Kultur.
- Löfgren, H., Alm, F., Jönsson, A., Hultén, M., Markström, A.-M., & Lundahl, C. (2021). *Betyg i årskurs 4: En studie om bedömningspraktikerna på skolor som deltagit i försöksverksamhet med tidigare betyg*. Skolverket.
- Löfgren, R., & Löfgren, H. (2016). *Att få sina första betyg: En rapport om elevers berättelser om sina erfarenheter av att få betyg i årskurs 6*. Skolverket.
- Panadero, E., Jönsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98.
- Pérez Prieto, H., & Löfgren, H. (2017). *Att ständigt bli bedömd: Elevers berättelser om betyg och nationella prov*. Studentlitteratur.

- Rönn, C., & Pettersson, D. (2023). Swedish students' everyday school life and teachers' assessment dilemmas: peer strategies for ameliorating school-work for assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Advance online publication. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-022-09400-3>
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon: Ungdomar om bedömning i skolan*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). *Motivation och lärande*. 2:a utgåvan. Natur & Kultur.
- Skolverket (2022). *Betyg och prövning. Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning*. Stockholm: Skolverket.
- William, D. (2002). Formative assessment in mathematics. I L. Haggerty (Red.), *Aspects of teaching secondary mathematics* (sid. 273–284). Open University Press.

Elevers emotioner vid bedömning i skolan

Forskning som studerar elevers upplevelser av att bli bedömda i skolan visar att elevernas känsla av kontroll är nära förknippad med hur bedömningar förbereds, genomförs och återkopplas. I det här kapitlet intresserar vi oss för vad forskningen säger om de emotioner som uppstår när elever får betyg eller får sina uppgifter bedömda.

Vi kommer att diskutera frågor som exempelvis:

- Vad gör att elever upplever negativa emotioner eller stress i samband med bedömningar och betyg?
- Vad gör att elever får positiva upplevelser i samband med bedömningar i skolan?
- Hur kan positiva upplevelser stärkas och vilken betydelse har sammanhanget i skolan och lärarens agerande?

Annan forskning som lyfts fram handlar om hur olika positiva och negativa emotioner kopplade till bedömningar kan få betydelse för elevernas framtida utveckling och lärande. Avslutningsvis dras några generella slutsatser utifrån den forskning som presenterats.

Den forskning som finns om elevers emotioner i samband med bedömningar i skolan handlar främst om summativa bedömningar, vilka ofta utgörs av ett betyg, en siffra eller en bokstav. Detta kan förklaras av att dessa bedömningar inte ger någon information om hur eleven kan utvecklas i sitt lärande utan ofta uppfattas av eleven som en bedömning av eleven själv och hens förmåga. När elever uppfattar bedömningen som riktad mot det egna jaget blir emotionerna starkare än i den formativa bedömningen där eleven får stöd i att utvecklas i sitt lärande.

3.1 Emotioner – ett resultat av processer i samspelet mellan människor

Bedömningsbegreppet togs upp i det första kapitlet av kunskapsöversikten. Det här kapitlet fokuserar främst på bedömningsprocessen, som består av faserna förberedelser, elevprestation/datainsamling (lärarperspektiv), tolkning och återkoppling av resultat. Alla dessa aktiviteter genererar emotioner hos eleverna. Emotionerna har betydelse för hur vi kan förstå varför en del elever upplever negativ stress som kan övergå i ohälsa vid bedömningar, medan andra blir motiverade och stärker sin positiva självbild som elever när de blir bedömda.

Begreppet emotioner definieras på olika sätt i olika forskningstraditioner, men vi behöver en definition som passar för alla. Psykologer betonar att det är individens känsloreaktioner såsom känsloupplevelser, beteendemässiga känsloutryck och kroppsliga reaktioner som står i centrum (till exempel Furmark & Fredriksson 2003). Emotioner aktiveras i olika situationer som kan få oss

att känna obehag eller behag som ilska eller lycka, och den motiverar oss att handla på vissa sätt.

För sociologer och pedagoger står i stället det sociala och relationella sammanhanget i centrum (Grönlund & Löfgren 2023). De betonar att emotioner uppstår som ett resultat av processer i samspelet mellan människor, till exempel i samband med att elever förbereder sig för en presentation eller när de får veta sina resultat på ett prov. Det viktiga är att försöka förstå hur och varför olika emotioner uppstår.

I den här kunskapsöversikten definierar vi emotioner i samband med bedömningar i skolan som *elevers känsloreaktioner i situationer som uppstår i bedömningsprocessen som en konsekvens av relationella och sociala faktorer i skolans bedömningspraktiker*. En sådan definition inrymmer både studier om självskattade emotioner kopplade till bedömningar och studier om hur och varför dessa emotioner uppstår. När vi i det följande skriver om emotioner använder vi ibland även det mer vardagliga begreppet känslor och avser då att de båda begreppen ska tolkas synonymt.

Emotionerna är alltså kopplade till specifika händelser och kan ha många komponenter som gör att individen får en förändrad syn på sig själv. En elev kan till exempel känna obehag inför ett prov och samtidigt oroas för ett misslyckat resultat, bli fysiskt påverkad, visa ett stressat ansiktsuttryck och vilja undvika prestationen. En annan elev kan känna sig lugn och fokuserad med stark motivation för uppgiften. Allt detta hänger samman med hur bedömningspraktiken är utformad.

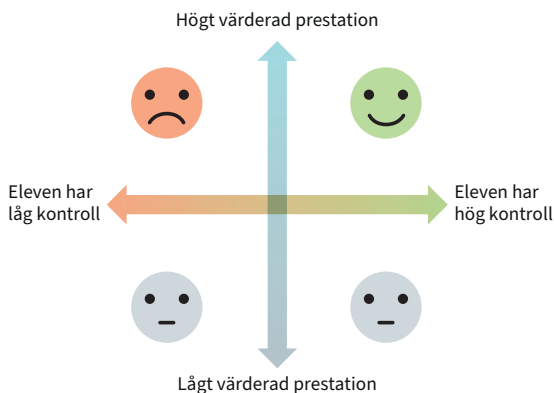
Den forskning som lyfts fram i kapitlet gör inte alltid anspråk på att ta elevernas perspektiv. Men den studerar på olika sätt och utifrån olika teoretiska perspektiv vad elever själva säger om sina emotioner i samband med bedömningar i intervjuer eller enkäter. Det är för att illustrera vad vi menar som vi lyfter fram elevernas egna röster.

3.2 Kontroll- och värdeteorin

Richard Pekrun är en framträdande forskare inom området emotioner i skolan. Hans kontroll-värdeteori (2006) används ofta för att förstå relationen mellan bedömningar och emotioner. Teorin ger oss redskap att diskutera hur bedömningar kan få betydelse för elevers emotioner och i förlängningen för deras skolprestationer, självkänsla och tilltro till den egna förmågan (se även Grönlund & Löfgren 2023). Enligt teorin uppstår emotioner när elever har eller saknar kontroll över det som sker under bedömningsprocessen eller över ett resultat som bedömts.

Som vi nämnde ovan utgörs bedömningsprocessen av en rad aktiviteter. Elever förbereder sig, de gör någon form av prestation (en redovisning, en text och så vidare) och de får återkoppling på hur det har gått. Dessa aktiviteter upplevs olika av eleverna. De kan ha mer eller mindre kontroll i de olika faserna och veta hur de ska hantera dem. Läraren är en nyckelaktör när bedömningspraktiken utformas, men även klasskamraters och föräldrars agerande påverkar elevens upplevelse av kontroll. Rätt stöd ger ökad kontroll för fler elever och vice versa. Detta är den ena parametern i teorin.

Den andra parametern handlar om vilket värde en elev tillskriver en viss prestation. Hur viktigt är det att få ett lyckat resultat? Även här spelar den sociala omgivningen roll. Vissa elever påverkas starkt av vad föräldrar, lärare och klasskamrater säger och gör, medan andra har en mer egen agenda. Elevernas värdering av en prestations värde hänger även samman med vad som värderas på systemnivå och i skolans styrdokument (Grönlund & Löfgren 2023), vilket vi återkommer till i det sista kapitlet. Men varje prestation har ett högre eller lägre värde för varje enskild elev.



Figur 2. Om eleven tycker sig ha hög kontroll över bedömningsaktiviteterna och samtidigt tillskriver prestationen ett högt värde blir emotionerna positiva om hen lyckas. Om prestationen har ett högt värde och eleven samtidigt upplever brist på kontroll eller får ett dåligt resultat är det risk att negativa emotioner uppstår. Bilden är baserad på Pekrun m. fl. 2006.

Enligt Pekrun är det i skärningspunkten mellan dessa parametrar som emotioner kopplade till bedömningar uppstår. Ju högre kontrollen är över bedömningsaktiviteterna och ju högre värde eleven tillskriver prestationen, desto starkare blir de positiva emotionerna om eleven lyckas. Däremot är riskerna stora för negativa emotioner om eleven tillskriver en prestation ett högt värde, men upplever en brist på kontroll i de olika aktiviteterna eller får ett sämre resultat än förväntat. En elev som inte värderar en prestation särskilt högt kommer enligt teorin inte heller att uppleva några starka emotioner oavsett om hen har kontroll över bedömningsaktiviteterna eller inte.

3.3 Emotioner och stress

Det finns åtskilliga studier som visar att det finns samband mellan betyg och elevers emotioner, det visar Barroso m.fl. (2021). Forskning visar även att många elever är pressade av höga prestationskrav i skolan. De många summativa bedömningarna och betygen för med sig att negativa emotioner som uppstår hos elever ibland övergår i ohälsa. Detta förekommer både i Sverige och i andra länder och har på ett övertygande sätt visats i flera studier av till exempel Pekrun och hans kolleger och av en svensk forskargruppen ledd av Björn Högberg 2021.

Begreppet stress kommer från den medicinska vetenskapen och innefattar inte bara emotioner utan även rent kroppsliga reaktioner. När vi skriver om stress i den här översikten handlar det om elevernas upplevelse av stress och de använder snarare begreppet som ett uttryck för en känsla. Högbergs studie från 2023 av svenska elever

i årskurs 9 som fått betyg i årskurs 6, som också togs upp i föregående kapitel, visar att de elever som upplevde mycket stress och ohälsa också presterade högre än de som inte var stressade. Vi vet även att många högpresterande elever – såväl pojkar som flickor – uppger att de känner sig stressade, men att särskilt pojkar som presterar mer på mellannivå har en bättre upplevd hälsa än de högpresterande eleverna. Även lågpresterande elever uppger i hög grad att de har problem med den mentala hälsan, särskilt om de befinner sig i högpresterande skolmiljöer. Det är därför viktigt att minnas att även om högpresterande miljöer ofta är gynnsamma för elevernas resultat, så kan de utgöra en risk för elevernas hälsa.

Pekrun m.fl. (2023) visar i en intressant studie att det finns ett ömsesidigt samband mellan enskilda individers emotioner och betyg, och att det är rimligt att dra slutsatser även från studier som inte beaktat individnivån. Denna studie visar att negativa emotioner ofta återspeglas i låga betyg och att låga betyg återspeglar negativa emotioner. Studien visar även att detta samband finns på lång sikt och att de emotionella effekterna av ett svagt betyg ett år spiller över på kommande år. Det är utifrån den här studien rimligt att anta att elever som får låga betyg riskerar att utveckla negativa emotioner som i sin tur bidrar till sänkt självkänsla och svagare skolprestationer i termer av låga betyg.

Det som sagts hittills om negativa emotioner kopplade till bedömningar är ganska generella slutsatser baserade på kvantitativa studier. Men genom resultaten av kvalitativa studier kan vi närma oss enskilda elevers perspektiv. Flera av dessa studier pekar på att det totala trycket på

att prestera har ökat i svensk skola och att det stressar många elever och påverkar deras vilja att fortsätta lära och utvecklas i skolan (Hirsh 2020; Pérez Prieto & Löfgren 2017).

I det följande lyfter vi fram studier som belyser hur negativa emotioner kan uppstå i samband med att summativa bedömningsuppgifter förbereds, genomförs och återkopplas. Det blir i dessa studier tydligt att negativa emotioner som kan utvecklas till ohälsa, uppstår i det sociala samspelet i klassrummet. I nästa kapitel återkommer vi till lärarens betydelsefulla roll vid utformandet av bedömningspraktiken, men i detta kapitel håller vi oss till vad eleverna själva säger.

Oklara förberedelser skapar osäkerhet hos eleverna

En viktig del i att förbereda sig för en prestation är att förstå prestationens värde. Prestationer som har betydelse för om man kommer att ta sig vidare i utbildningssystemet brukar benämnas *high-stake*. Exempel på sådana prestationer är de nationella proven, eftersom de har särskild betydelse för de betyg som avgör om en elev kommer in på ett önskat program på gymnasiet eller universitetet. Men flera studier visar att det ofta är oklart för elever vilket värde en prestation faktiskt har och att uppgifter kan bli *high-stake* för enskilda elever även om de inte har en direkt betydelse, varken för elevens betyg eller möjligheter att studera vidare. Detta innebär att en del elever upplever att allt de gör i klassrummet bedöms och är viktigt för deras betyg och framtid (Pérez Prieto & Löfgren 2017). Ett sådant förhållningssätt medför en stor anspänning och riskerar att göra eleven stressad om inte lärare

eller andra hjälper dem att förstå vad som står på spel. Det är särskilt tydligt i forskning bland yngre elever som gör sina första nationella prov och får sina första betyg att eleverna är osäkra på värdet av prestationen och hur de ska förbereda sig.

Löfgren m.fl. (2021) har i flera studier om när betyg infördes på mellanstadiet visat att eleverna hade svårt att förstå om betygen är värdefulla för dem eller inte. I dessa studier blir det tydligt att elevers upplevelse av betygens värde är nära kopplade till vad lärare och föräldrar säger och signalerar. Normer om betygens värde, om vad som är ett bra betyg och om de tidiga betygens betydelse för att lyckas i skolan i framtiden, formas i nära samspel mellan eleverna och deras lärare (Löfgren, Löfgren & Lindberg 2019) och i elevernas familjer (Löfgren & Löfgren 2017).

En elev i årskurs 4 säger så här om varför de får betyg (detta och de andra citaten från fjärdeklassare är hämtade från en forskningsrapport från Skolverket om införandet av betyg i årskurs 4):

”Egentligen så brukar det va för att man ska liksom komma in på bra alltså gymnasium och universitet, men nu har jättemånga sagt att det spelar inte så stor roll längre, så nu har jag faktiskt ingen aning om varför”.

En annan elev lägger till att det kan handla om att ”eleverna ska jobba bättre och kanske sätta lite mer press på sig själv”.

Osäkerhet skapar förvirring

En otydlighet om värdet av betyg skapar en grundläggande osäkerhet hos eleverna om vad som krävs av dem i skolarbetet. De får svårare att veta hur de ska ta

kontroll över situationen. Detta beskrivs av många elever som pressande. En del elever med migrationsbakgrund uttryckte en särskild utmaning med att deras föräldrar var vana vid andra betygssystem och att det ökade pressen på dem att förbereda sig och att lyckas med betygen från början. En rimlig slutsats av detta är att det är viktigt att eleverna tydligt får veta hur viktig en enskild prestation är. Samtidigt riskerar lärare att skapa ett *fear-message* (skrämselbudskap) om alltför stor vikt läggs vid en enskild prestation och då uppstår lätt känslor av oro och en vilja hos eleven att fly från uppgiften (Pekrun 2014).

Även osäkerhet om värdet av nationella prov skapar förvirring och bristande kontroll i elevernas förberedelser. I en studie om elevers berättelser om nationella prov visar Löfgren m.fl. (2018) att lärare förberedde sina elever på helt olika sätt och att det hade betydelse för elevernas upplevelser. I en del klassrum gjordes inga förberedelser och i andra klassrum gjordes mycket noggranna förberedelser. I båda dessa typer av klassrum var eleverna relativt trygga, eftersom lärarna signalerade att de hade kontroll över situationen. I de klassrum där det i stället rådde osäkerhet om hur man skulle förbereda sig, eller om man över huvud taget skulle göra det, blev eleverna osäkra och beskrev att de saknade kontroll över situationen. I sådana situationer är det stor risk att elever utvecklar negativa emotioner och undvikandestrategier.

Märkligt nog bedrivs det ganska lite forskning om hur elever upplever förberedelser inför viktiga skolprestationer. Därför redovisar vi här forskning främst om yngre elevers erfarenheter och emotioner i denna fas av bedömningsprocessen. En mindre studie från en gymnasieskola

(Löfgren m.fl. 2023a, 2023b) visar dock att elever kände sig stressade av att de inte hann med att förbereda sig inför de många prestationer som skulle ligga till grund för deras betyg. Under vissa perioder blev elevernas arbets-situation mycket ansträngd när olika lärare behövde få in underlag till sina betygsbedömningar.

Osäkerhet vid elevprestationerna

Att genomföra en bedömningsuppgift som till exempel ett prov eller en redovisning, har också betydelse för elevernas känsla av kontroll eller brist på kontroll. Men det finns inte så mycket forskning om elevers upplevelser när en prestation ska genomföras.

Några studier visar att elever som är noviser på att genomföra examinationer som de sätter stort värde på blir väldigt påverkade av hur lärarna agerar (Bagger 2015; Löfgren m.fl. 2019). De yngre eleverna är vana vid att lärarna undervisar och stödjer dem, men i bedömnings-situationer börjar lärarna bete sig på nya sätt där de övervakar, kontrollerar och bedömer i stället. De yngre eleverna uttrycker en osäkerhet om deras lärare tänker stödja dem under examinationen och blir stressade och osäkra.

Även äldre elever har behov av att bedömnings-uppgifter genomförs på ett sätt där de kan ha kontroll över situationen och känner sig trygga. Detta blir tydligt när en gymnasielev – som säger sig ha prestationsångest vid muntliga prestationer inför hela klassen – föreslår att ”det skulle vara skönare att välja dem man presenterar framför för att kunna känna sig trygg”. Eleven upplever att andra elever i klassen är dömande och kommer med ”dryga kommentarer” och att detta skapar negativa

emotioner i onödan. Berättelsen är hämtad från ett projekt om emotioner vid bedömningar på en gymnasieskola (Löfgren m.fl. 2023a, 2023b). Även andra berättelser från gymnasiet som tas upp nedan är hämtade från detta projekt.

Ett budskap från eleverna i de få studier som lyssnar på elevers erfarenheter av bedömning kan sammanfattas med att det vore bra om lärare i högre grad var lyhörda för elevers oro i bedömningsituationer. De äldre eleverna pekar även på stora behov av att planera bedömnings-tillfällena då fler lärare ska samla in betygsgrundande data.

Återkoppling som sänker

Nästan all forskning som handlar om återkoppling intresserar sig för formativa bedömningspraktiker. Men som vi skrev inledningsvis i detta kapitel så genererar sådana återkopplingar troligen färre negativa emotioner, eftersom de öppnar för fortsatt utveckling och lärande. Aktuell forskning visar dock att återkoppling av summativa bedömningar, i synnerhet sammanfattande betyg, har stor betydelse för elevernas emotioner (se särskilt Pekrun m.fl. 2023).

Återkopplingar väcker ofta negativa emotioner som kan få stor betydelse för enskilda elevers syn på sina prestationer och på sin framtid. Det gäller särskilt när betygen är lägre än vad eleven förväntat sig. Löfgren (2022) visar att det är ytterst viktigt att elever och vårdnadshavare är väl informerade i god tid innan betygen delas ut när unga elever får sina första betyg. Annars riskerar eleven att förlora både tilltro till sin förmåga och till sin framtid.

Andra studier visar att det har stor betydelse för elever hur det går till när de får veta sina betyg. Detta sker på olika sätt i olika skolor. Det är vanligt att eleverna får ett preliminärt besked vid ett utvecklingssamtal (tillsammans med vårdnadshavarna) eller vid ett betygssamtal med en lärare. Tenglet har i flera studier (2022, 2023) visat att lärare och ibland föräldrar kopplar emotioner till de resultat eller betyg som kommuniceras vid sådana samtal. Dessa emotioner ger eleverna indikationer på om de har lyckats eller om de behöver höja sin ambitionsnivå för att uppnå en önskvärd framtid. När parterna i samtalet inte är överens hamnar eleverna i en osäker situation och detsamma gäller om eleverna får veta att de behöver prestera bättre utan att de får redskap för att veta hur det ska gå till.

Forskning visar även att yngre elever påverkas av hur det går till när de får sina betygsomdömen. Då betyg lämnas ut i klassrummet uppstår ibland emotionellt laddade situationer när elever jämför betyg med varandra. När det blir tydligt för en elev att andra fått bättre betyg eller när de visar sin besvikelse över ett betyg i klassrummet, uppstår lätt oro eller andra negativa emotioner bland fler elever.

3.4 Positiva emotioner kopplade till bedömning

Trots att det är viktigt att uppmärksamma elevernas negativa emotioner och konsekvenserna av dessa, är positiva emotioner kopplade till bedömningar i skolan något som borde få mer uppmärksamhet som en möjlighet att

lära av det som enligt eleverna går bra. Mycket av den kvantitativa forskning som belyser positiva emotioner ger en spegelvänd bild av den forskning som belyser de negativa emotionerna. I linje med det vi skrivit om Pekrun m.fl. (2023) studie tidigare, så finns det ett samband mellan positiva emotioner och betyg och även detta samband är långsiktigt.

Elever som får bra betyg upplever som regel positiva emotioner och deras betyg utvecklas generellt sett positivt över tid. Även annan forskning stödjer detta samband (för en översikt se Camacho-Morales m.fl. 2021). Pekrun m.fl. visar i studien *Positive Emotions in Education*, genomförd 2002 bland gymnasieelever, ett samband mellan skolprestation och känslor av tillfredsställelse och njutning. Forskarna pekar här på betydelsen av att ge utrymme och tid för eleverna att hantera sitt arbete och vara kreativa, vilket enligt studien resulterar i bättre skolprestationer. Detta samband är dock inte självklart för alla elever och det är viktigt att även uppmärksamma att en god utveckling i termer av höga betyg över tid kan vara grundad i känslor av nervositet och stress. Det blir tydligt i följande citat från en elev i mellanstadiet:

Men förut när jag fick låga betyg då kände jag inte så här jättemycket press på mig att jag måste höja det här betyget. Men nu när jag fått ett högt betyg, då tänker jag "jag måste hålla kvar det, jag kan ju inte sänka det här nu". Det känns som jag är lite, jag kommer nog va ännu nervösare nästa gång för att, för att hoppas att inte jag ska sänka, att den inte har sänkts.

För att förebygga negativ stress som kan uppstå även av goda resultat är det viktigt att lärare uppmärksammar elevernas känslor när de återkopplar betyg och summativa bedömningar. Om lärare inte är observanta på elevernas emotioner även i samband med goda resultat riskerar de positiva emotionerna en elev känner att övergå till negativ stress. I värsta fall kan det leda till undvikandestrategier eller psykisk ohälsa. På ett generellt plan framstår det som det viktigt att försöka ge eleverna så god kontroll som möjligt i hela processen enligt de studier som tar elevers perspektiv. Det är därför bra att göra skillnad mellan lärande- och bedömningssituationer (Frenzel & Stephens 2013) och att betona vikten av att anstränga sig (Goetz & Bieg 2016). Även när det gäller positiva emotioner är det viktigt att reflektera över de emotioner som uppstår i bedömningsprocessens olika faser.

Tydliga förberedelser ger eleverna kontroll

Pekrun & Stephens (2012) menar att en tydlighet med vad man som elev förväntas göra som förberedelse inför en prestation och tydliga tidsramar och instruktioner om hur bedömningen ska genomföras, bidrar till goda förutsättningar för positiva emotioner. Det kan också vara betydelsefullt att vara tydlig med vilket värde prestationer har och att ge möjlighet att visa motsvarande kunskaper vid ett senare tillfälle för att hjälpa eleverna att skapa kontroll.

Betydelsen av bra lärare och undervisning som förbereder eleverna på den prestation som de ställs inför är något som elever talar mycket om. Detta blir tydligt i den berättelse från en gymnasieelev som i det följande

illustrerar hur positiva emotioner kan uppstå i bedömningsprocessens alla faser, även då bedömningsuppgiften är riktigt svår och utmanande. Eleven berättar att hen ”lärde sig väldigt mycket under lektionerna och att ”min svensklärare var väldigt duktig och jag kände att jag hade lärt mig väldigt mycket från honom”. Den här eleven pekar på betydelsen av att man får öva på en uppgift som liknar den som kommer att bedömas summativt. I citatet framgår även att övningsuppgiften kan avdramatisera den examinerande uppgiften.

Vi skulle även göra ett PM innan som träning, men även som en grund att sedan bedömas på ifall det inte skulle gå lika bra på det andra PMet vilket gjorde så att jag kände mig mer avslappnad.

Ett annat stöd för att elever ska utveckla positiva emotioner vid bedömningar i skolan är att hjälpa dem att utveckla realistiska förväntningar så att de bättre kan stå emot eventuella krav från omgivningen (Vogl & Pekrun 2016). Elever som känner sin förmåga och sina kunskaper i ett ämne uttrycker ofta ett lugn inför bedömningsuppgifter. En elev på mellanstadiet säger att ”om jag har ganska bra i nåt ämne och sen har vi nåt prov som jag tycker så här att jag pluggat bra till, då kan jag bli lite taggad liksom för jag vet att jag kanske höjer mig ännu mer liksom”.

Varierade bedömningsuppgifter

Lärare kan aktivt jobba med elevernas emotioner när en uppgift som ska bedömas genomförs. Grönlund & Löfgren visar att elever ofta är lyhörda för hur lärare agerar

under en bedömningsituation och att det är särskilt viktigt hur de talar om en uppgift. Genom att betona elevens långsiktiga lärande eller peka på att en uppgift bara är en del av det som bedöms, kan betydelsen av en viss uppgift avdramatiseras. Gymnasieeleven ovan som pekade på betydelsen av att få öva på PM-skrivande beskriver att när hen väl skulle genomföra ”det ’riktiga’ PMet så kände jag mig lugn eftersom jag redan visste vad jag kunde och jag kände att jag kunde klara av det här på en bra nivå”.

I en studie av Reschly m.fl. från 2008 med ungdomar som deltagare, framhålls att det är viktigt att i högre grad ha elevers olika personligheter och intressen i åtanke för att de ska utveckla positiva emotioner kopplade till bedömningar. Att elever reagerar väldigt olika när de ska genomföra en uppgift som de upplever har stor betydelse för dem bekräftas även i flera svenska studier.

En elev säger:

Jag har alltid känt mig lite smått stressad av att prestera i skolan, men jag tror att jag inte påverkats lika mycket som mina klasskompisar eftersom jag tror på min förmåga att prestera. Jag tror att den förmågan utvecklats från andra tävlingssammanhang, men också att jag studerat tillräckligt för att inte känna pressen. Ju mer jag tränar, desto mer tur har jag!

Citatet från denna gymnasieelev illustrerar hur vissa elever genom sina intressen och tidigare erfarenheter, utvecklat förmågor att hantera pressen i skolan på ett konstruktivt sätt. Men citatet visar även att man inte ska ta för givet att alla elever kan hantera sin stress.

Grönlund & Löfgren tar i sin bok om emotioner vid bedömningsituationer upp några ytterligare faktorer som kan stärka positiva känslor hos eleverna. De menar till exempel att ge läxor i stället för prov kan ge eleverna en känsla av större frihet att organisera sin tid och sitt utrymme, vilket i sin tur ökar deras möjligheter att ta kontroll. När det gäller testformat verkar flervalsoalternativ enligt många elever fungera bra, eftersom känslan av kontroll kan öka något. Enligt en annan studie (Jansson, Thorsten & Löfgren 2021) är meningsfullhet en viktig faktor för att elever ska prestera bättre, alltså att det bör finnas något i uppgiften som eleverna kan knyta an till och göra till sitt.

Då elever har olika tidigare erfarenheter av att bli bedömda, har olika personligheter och olika preferenser, framstår det som klokt att variera bedömningsuppgifter och ge elever flera möjligheter att visa vad de lärt sig.

3.5 Återkoppling av summativa resultat

När det gäller återkoppling av summativa resultat visar Pekrun och andra forskare att elever som får bra betyg generellt sett får positiva emotioner och att det leder till att de fortsätter att få bra betyg. Denna positiva spiral kan generera långsiktigt positiva effekter som får elever att vilja fortsätta att utvecklas och lära. Detta bekräftas av vår gymnasieelev som lyckades med sitt PM.

Hen uttrycker sin tacksamhet över att läraren förberedde uppgiften så väl och säger att ”När jag fick tillbaka uppgiften så hade jag fått ett bra betyg som jag var nöjd med” och ”Eftersom han valde att ha ett tränings-PM

innan som jag även fick bra betyg på så var jag mer lugn när jag skrev det andra PMet och jag tror att det var därför som jag presterade”. Eleven avslutar sin berättelse med att hen vill fortsätta att prestera på lång sikt och att ”jag kan bara hoppas på att jag får lika bra lärare som honom senare i livet”.

Denna berättelse och många andra elevberättelser pekar på betydelsen av att man som elev får erfarenheter av att lyckas och att man får det bekräftat. Det framstår därför som viktigt att skolan ger elever erfarenheter av att lyckas med prestationer som är viktiga för dem, eftersom det ger positiva emotioner kopplade till bedömningar. Det kan få positiva konsekvenser genom en stärkt motivation att fortsätta lära och prestera i skolan.

Sammanhangets betydelse för de emotioner som uppstår i samband med bedömningar

Bedömningspraktiken i ett klassrum påverkas av fler faktorer än av de lärare och elever som befinner sig i klassrummet, såsom den övergripande skolkulturen som vi tar upp i kapitel 5. En viktig faktor är också den skolpolitik som bedrivs.

I Sverige har det genom flera skolpolitiska reformer under många år riktats mer uppmärksamhet mot summativa bedömningar och betyg. Flera studier som tar elevers perspektiv har visat att många elever upplever detta som pressande (se exempelvis Krogh 2023; Hirsh 2020; Pérez Prieto & Löfgren 2017). Pressen hanteras på olika sätt av olika elever. Vissa elever triggas av pressen och talar om ett ”pirr” när de får sina första betyg och om förväntningarna infrias kan en positiv betygsspiral uppstå. Andra

elever utvecklar starkt negativa emotioner kopplade till betyg i tidig ålder och med det följer risker för ohälsa. Vi återkommer även till skolpolitikens roll och skolans organisering i kapitel 5.

Den specifika skolmiljön och prestationskulturen på en skola påverkar också elevernas emotioner och resultat. På klassrumsnivå har forskning visat att lärare inte bara påverkar elevernas kognitiva utan även känslomässiga tillstånd. Fredrick m.fl. (2004) fokuserar på vad som orsakar till exempel oros känslor i klassrummet och de visar att elevernas intresse för skolan och deras relation till sin lärare och klasskamrater är starkt sammankopplade.

När vi lyssnar på en gymnasieelev som just börjat på en skola där kraven framstår som höga blir det tydligt att hen känner en stark press att prestera och att det till en början är hämmande för lärandet. Eleven säger att ”jag visste dock att flera av mina klasskamrater var smartare än mig och därför fick jag nästan direkt ångest över att befinna mig där. Vid varje examination fokuserade jag på vad andra var bra på och inte jag själv. Det var svårt för mig att kunna prestera mest på grund av min omgivning”. Eleven berättar sedan att både lärare och familj hjälpte till att stärka självkänslan och att fokusera på det egna lärandet snarare än på omgivningen och att hen nu känner sig ”mycket tryggare i att kunna prestera på min egen nivå och inte på någon annans”.

Berättelsen visar att det finns ett samband mellan det som ibland i forskningen kallas akademisk stress, det vill säga stress kopplat till lärande och utbildning samt klassrumsklimat (se kap. 4) och det bekräftas av flera studier. Särskilt hos flickor är stressnivåerna högre i klass-

rum som upplevs präglade av ett prestationsklimat än i klassrum där det råder ett klimat präglat av sakkunskap (Tharaldsen m.fl. 2022).

Ett positivt klimat i klassrummet präglat av kunskapsorientering, tydliga instruktioner och flexibla prov och bedömningar verkar bidra till positiva känslor hos eleverna (Grönlund & Löfgren 2023). Det är därför viktigt att ta hänsyn till skolans förhållningssätt kopplat till bedömningar och betyg när man ser till elevernas emotioner i skolan. Ett starkt fokus på betyg och på individers prestationer riskerar att resultera i dålig psykisk hälsa (Krogh 2023). Men när bedömningspraktiker utformas mer utifrån varje skolas behov, värderingar och demografi, uppnår eleverna inte bara högre betyg utan lyckas också behålla lägre stressnivåer (Granvik Saminathen m.fl. 2021). En annan studie (Garcia-Moya m.fl. 2023) betonar betydelsen av att se till att eleverna inte utvecklar ett prestationsundvikande beteende, eftersom de blir stressade av att försöka undvika prestationer kopplade till mål de inte tror att de kan uppnå.

Flera studier visar även att det finns könsskillnader när det handlar om elevers emotioner kopplade till bedömningar och välbefinnande i klassrummet. En nyligen genomförd studie från 2021 av Högberg m.fl. om nya betygssystem och ökad användning av tester för yngre tonårselever, visar en signifikant ökning av stress och lägre självkänsla bland flickor.

Ett annat sammanhang av betydelse är hemmet och vårdnadshavarna som har stort inflytande över elevernas värderingar och emotioner. Det finns relativt lite forskning om bedömning som undersöker vårdnadshavarnas

roll för elevernas emotioner, utifrån ett elevperspektiv. Vi har pekat på Löfgrens (2022) och hans kollegors studier (Löfgren & Aman 2020; Tenglet m.fl. 2022; Tenglet 2023) som visar att vårdnadshavarna har betydelse för hur eleverna värderar sina betyg och andra prestationer, men fler studier behövs.

Några slutsatser så här långt är att vårdnadshavarna ibland bidrar till ökad stress och att lärare behöver dämpa deras iver att eleverna ska få höga betyg. En nyckelsituation där betygens värde och elevens upplevda kontroll står på spel är utvecklingssamtal, där de tre parterna möts och har synpunkter på såväl resultat som ambitionsnivåer i elevens skolarbete. Se kapitel 4 för vidare diskussion om vikten av kommunikation i relation till bedömningspraktik.

Elevers olikheter och lärarens betydelse

En utmaning med att studera och beskriva forskning om emotioners betydelse i samband med bedömningar i skolan, är den stora variationen av elevers erfarenheter och upplevelser av att ha blivit bedömda. I den här översikten har vi främst lyft fram studier som visar generella drag och samband, men många kvalitativa studier visar på betydelsefulla undantag. Det är till exempel inte självklart att en elev som lyckas få ett bra betyg tidigt i sin skolgång utvecklar positiva emotioner kopplat till bedömningar vare sig på kort eller lång sikt (se till exempel Löfgren m.fl. 2021; Pérez Prieto & Löfgren 2017).

En annan utmaning som vi lyfter fram i kapitel 4 är att lärare agerar på så många olika sätt att det är svårt att dra några tydliga slutsatser om hur de bör agera, även om

vi försökt lyfta fram goda exempel. Det är till exempel inte ovanligt att lärare i sin iver att tona ner betydelsen av tidiga betyg (årskurs 6 och 4) i stället uppfattas av eleverna som väldigt fokuserade vid betygen och tekniska detaljer i hur de sätts (se t.ex. Löfgren m.fl. 2021; Pérez Prieto & Löfgren 2017).

3.6 Avslutning: Kontroll, värde och trygghet

Vilka slutsatser kan då dras av den forskning om elevers perspektiv på bedömning och emotioner som redovisats här och vad kan den få för betydelse för lärares arbete med bedömningar?

Forskning som tar ett elevperspektiv visar att elevernas känsla av kontroll är nära förknippad med hur bedömningar förbereds, genomförs och återkopplas (Pekrun m.fl. 2023). Ansvaret för hur bedömningsprocessen genomförs vilar tungt på lärarna (se kap. 4) men är också starkt beroende av hur skolan leds och organiseras (se kap. 5). Men redan här kan vi dra några slutsatser om vad som är viktigt att tänka på om vi vill skapa bedömningspraktiker som kan leda till ett hållbart lärande ur elevernas perspektiv.

De individuella variationerna i elevernas emotionella reaktioner vid bedömningar och olikheterna i lärarnas agerande vid bedömningar innebär visserligen att vi måste vara försiktiga med att dra slutsatser eller komma med enkla råd. En viktig slutsats kan vi ändå dra. Det är i samspelet mellan elever och lärare många av emotionerna uppstår, eftersom det är där elevernas upplevda kontroll eller brist på kontroll över bedömningen uppstår. Det är även i samspelet som värdet av det som bedöms

kommuniceras och förhandlas. Slutsatsen blir därför att lärare och ansvariga för skolan behöver vara mycket lyhörda för emotionella aspekter av bedömningar när de utformar sina bedömningspraktiker. Det lärarna gör vid bedömningar får stor betydelse för elevernas emotioner och i förlängningen för deras lärande och hälsa. Några mer handfasta råd till dem som på olika nivåer arbetar med bedömning är följande:

1. Var medveten om att summativa bedömningar och betyg väcker mycket känslor hos eleverna och ta med det i planeringen och i kollegiala samtal. Var aktsam om eleverna i bedömningens alla faser och ge eleverna redskap att få **kontroll** över så mycket som möjligt i bedömningspraktiken.
2. Var medveten om att det finns säkerställda samband mellan dessa emotioner och elevens framtida betyg, syn på sig själva och sin hälsa. Elever som lyckas uppnå betyg som de värderar högt upplever ofta positiva emotioner och kommer sannolikt att fortsätta få bra betyg, men riskerar att bli stressade. De som inte lyckas få så bra betyg upplever ofta negativa emotioner och riskerar att fortsätta få låga betyg. Det har därför stor betydelse hur skolan kommunicerar summativa bedömningar och betyg och tillskriver dem **värde**.
3. Värdet av något som bedöms skapas gemensamt av eleven, läraren, andra elever och vårdnadshavare. Ett gemensamt arbete på skolan ger goda möjligheter att bidra till att skapa realistiska förväntningar hos alla parter. Detta förutsätter att den som bedömer

har god kännedom om eleverna och om deras sammanhang (främst yngre elever) och förmåga att använda styrdokument för undervisningen och kriterier för bedömningar på ett omdömesgillt sätt. Känner eleverna **trygghet** ökar chansen att de emotioner som uppstår är positiva och att bedömningspraktiken blir så hållbar som möjligt.

LÄSTIPS!



Grönlund, A. & Löfgren, H. (2023). *Prestationer och emotioner i skolan: verktyg för en hållbar bedömningspraktik*. Lund: Studentlitteratur AB, 2023.

Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M. & Petersen, S. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, 36(1), s. 84–106.

Pekrun, R., Marsh, W. H., Suessenbach, F., Frenzel, A. C. & Goetz, T. (2023). School grades and students' emotions: Longitudinal models of within-person reciprocal effects. *Learning and Instruction*, vol. 83B.

Referenser

- Bagger, A. (2015). *Prövningen av en skola för alla. Nationella provet i matematik i det tredje skolåret* [Doktorsavhandling]. Umeå universitet: Umeå.
- Brolin Låftman, S., Almquist, B. Y. & Östberg, V. (2013). *Students' accounts of school-performance stress: a qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden*. *Journal of Youth Studies*, 16(7), s. 932–949. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.780126>
- Camacho-Morles, J., Slemp, G.R., Pekrun, R. (2021). *Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-analysis*. *Educ Psychol Rev* 33, 1051–1095. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Fredricks, A. J., Blumenfeld, C., P. & Paris, H. A. (2004). *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. *Review of Educational Research*, 74(1), s. 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Frenzel, A.C. & Stephens, E.J. (2013). Emotions. I: N.C. Hall & T. Goetz (red.), *Emotions, motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Bradford: Emerald Publishing Limited, s. 1–56.
- Furmark, T. & Fredriksson, M. (2003). Affekter och emotioner. I: Nyman, H. & Bartfai, A. (red.) (2023). *Klinisk neuropsykologi*. (Tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur, s. 57–70.

- García-Moya, I. & Paniagua, C. (2023). *Stress of school performance among secondary students: The role of classroom goal structures and teacher support*. *Journal of School Psychology*, 99, s. 101–222.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.05.005>
- Goetz, T. & Bieg, M. (2016). *Academic Emotions and Their Regulation via Emotional Intelligence*. I: A.A. Lipnevich, F. Preckel & R.D. Roberts (red.), *Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century: Theory, Research, and Practice*. Springer International Publishing AG, s. 279–298.
- Granvik Saminathen, M., Plenty, S. & Modin, B. (2021). *The Role of Academic Achievement in the Relationship between School Ethos and Adolescent Distress and Aggression: A Study of Ninth Grade Students in the Segregated School Landscape of Stockholm*. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(6), s. 1205–1218.
<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01199-w>
- Grönlund, A., Löfgren, H. (2023). *Prestationer och emotioner i skolan: verktyg för en hållbar bedömningspraktik*. Lund: Studentlitteratur AB, 2023.
- Hirsh, Å., (2020). *When assessment is a constant companion: students' experiences of instruction in an era of intensified assessment focus*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:2, 89–102, DOI:
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1756192>

- Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M. & Petersen, S. (2021). *Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform*. *Journal of Education Policy*, 36(1), s. 84–106. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1686540>
- Högberg, B. (2023) *Academic performance, performance culture, and mental health: an exploration of non-linear relationships using Swedish PISA data*. *Scandinavian Journal of Educational Research* 0:0, pages 1–16.
- Jansson, M., Thorsten, A. & Löfgren, H. (2021). *Elevers berättelser om meningsfullt skrivande i skolan*. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2), s. 57–76. <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2511>
- Krogh, S. C. (2023). "It's Just Performance all the Time": *Early Adolescents' Accounts of School-Related Performance Demands and Well-Being*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67 (3), s. 463–476. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021446>.
- Löfgren, H. & Löfgren, R. (2017). *Grades in the eyes of our parents: A narrative approach to educational resilience in pupils' stories of getting their first grades*. *Nordic Journal of Studies in Education Policy* 3(2), 165–178 DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1343624>
- Löfgren, H., Löfgren, R., & Pérez Prieto, H. (2018). *Pupils' enactments of a policy for equivalence: Stories about different conditions when preparing for national tests*. *European Educational Research Journal* 17(5), 676–695. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474904118757238>

- Löfgren, R., Löfgren, H., & Lindberg, V. (2019). *Pupils' perceptions of grades: A narrative analysis of stories about getting graded for the first time*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593104>
- Löfgren, H., & Aman, R. (2020). *A double pressure to perform? Pupils talk about grades and parents in a multicultural school setting in Sweden*. *Education Inquiry* 13(1), 86–103. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1831287> .
- Löfgren, H., Alm, F., Jönsson, A., Markström, A-M., Lundahl, C. & Hultén, M., (2021). *Betyg i årskurs 4. Ett forskningsunderlag om bedömningspraktikerna på skolor som deltagit i försöksverksamhet med tidig betygssättning*. Stockholm: Skolverket.
- Löfgren, H. (2022). *Betyg och prestationsemotioner – en bullrig tystnad i berättelser om en elev i årskurs fyra*. *Pedagogisk Forskning Sverige*, 27(1).
- Löfgren, H., Faleström, C., Råbesjö, L., Stafstedt, B., Strömberg, L. Finnberg, P., Selberg, J., Hallqvist, A. & Grönlund, A. (2023a). *Att studera gymnasieelevers prestationsemotioner genom berättelser*. Venue. <https://venue.ep.liu.se/issue/view/381>
- Löfgren, H., Faleström, C., Råbesjö, L., Stafstedt, B., Strömberg, L. Finnberg, P., Selberg, J., Hallqvist, A. & Grönlund, A. (2023b). *Starka känslor: en studie om gymnasieelevers erfarenheter av viktiga skolprestationer*. Venue. <https://venue.ep.liu.se/issue/view/381>

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry R./ed. by Frydenberg, E. (2002). *Positive Emotions in Education*. First publ. in: Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges. Oxford: Oxford University Press, s. 149–173.
- Pekrun, R. (2006). *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice*. Educational Psychology Review, 18, s. 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2012). *Academic emotions*. I: K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J.M. Royer & M. Zeidner (red.), *APA handbooks in psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, s. 3–31.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning. Educational Practices Series*. Belley, France: International Academy of Education.
- Pekrun, R., Marsh, W. H., Suessenbach, F., Frenzel, A. C. & Goetz, T. (2023). School grades and students' emotions: Longitudinal models of within-person reciprocal effects. *Learning and Instruction*, 83, 101626. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101626>
- Pérez Prieto, H. & Löfgren, H. (red) (2017). *Att ständigt bli bedömd*. Lund: Studentlitteratur.

- Reschly, A. L., Scott Huebner, E., Appleton, J. J., Antaramian, S. (2008). *Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning*. *Psychology in the Schools*, 45 (5), s.419–431. <https://doi.org/10.1002/pits.20306>
- Stentiford, L., Koutsouris, G., Allan, A. (2021). *Girls, mental health and academic achievement: a qualitative systematic review*. *Educational Review*, 0:0, s. 1–31. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2007052>
- Tenglet, E. (2023) *Quiet in class? Exploring discourses on verbal participation*, *Educational Research*, 65:2, 230–247, DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2203138>
- Tenglet, E., Löfgren, H. & Markström, A-M. (2022). *Beyond Reporting Grades in Grade Talk: Narratives About Students' Paths in Year Four*. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021438>
- Tharaldsen, K. B., Stabel Tvedt, M., Caravita, S. C. S., Bru, E. (2022). *Academic stress: links with emotional problems and motivational climate among upper secondary school students*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 0:0, s. 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116480>
- Vogl, E. & Pekrun, R. (2016). *Emotions that matter to achievement: Students feelings about assessment*. I: I G.T.L. Brown & L.R. Harris (red.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*. Routledge, s. 111–124.

Lärarens bedömningsarbete

Hur kan lärare arbeta med bedömning på ett mer hälsofrämjande och hållbart vis? Forskning som fokuserar på lärares bedömningspraktiker och skolors bedömningskultur lyfter fram både risk- och friskfaktorer när det kommer till frågor om hälsa och välbefinnande kopplat till bedömning. Riskfaktorer i bedömningsarbetet kan öka stress och minska motivation till lärande. Friskfaktorer kan stärka elevers motivation och välbefinnande eller motverka negativa konsekvenser som bedömning riskerar att leda till. I detta kapitel diskuterar vi vad man som lärare kan göra för att minska riskfaktorer i bedömningsarbetet och hur friskfaktorer kan stärkas.

Bedömningsarbetet präglas av komplexitet. I kapitlet presenteras en modell för hur man kan förstå denna komplexitet som olika dimensioner av lärares bedömar-kompetens. Samtidigt sker bedömning alltid i en viss kon-text både vad gäller tid och plats. Exempelvis skiljer det sig åt mellan skolor hur stor vikt man lägger vid olika aspekter av bedömning och vilken bedömningskultur som råder i skolan som helhet likväl som i klassrummet.

4.1 Bedömningskultur

Skolans bedömningskultur och hur arbetet i skolan organiseras har stor betydelse för vilka möjligheter läraren har att arbeta hälsofrämjande i sitt bedömningsarbete. Som vi såg i kapitel 1 så påverkas bedömningskulturen på en skola av olika faktorer som traditioner, kompetens, regelverk och även förväntningar utifrån. Det handlar alltså om de värderingar, normer och gemensamma rutiner för bedömning som utvecklas på en skola över tid. Bedömningskulturen syns också i relationen mellan lärare och elever. Innan vi går närmare in på lärares bedömarkompetens – som är en viktig del av deras professionsutveckling – följer därför först en diskussion om kontextens betydelse för hur bedömning kommer att praktiseras och vilka konsekvenser den kan få för hälsa och välbefinnande.

När bedömningskulturen blir ohälsosam

Skolor med många elever runt de lägsta betygen och skolor med flertalet elever runt de högsta betygen utvecklar sannolikt olika sätt att se på prestationer och bedömningsroll i undervisningen och i förhållande till elevernas skolarbete. Till exempel visar Mickwitz & Skott (2021) hur elever och lärare på en högpresterande skola samkonstruerar en specifik bedömningskultur som är väldigt inriktad på elevers prestationer, och där formativ bedömning får ett tydligt summativt syfte. På denna skola är eleverna väldigt angelägna om att få mycket feedback, men de vill att den riktas just mot hur de ska få de högsta betygen. Bedömningen blir då närmast något som kan liknas vid att ”lotsa mot A”.

Om denna typ av bedömningskultur börjar redan i grundskolan finns risk att elever tidigt dras in i ett stressande prestationsklimat. Om eleverna aldrig lär sig att misslyckande är en del av lärandet och om de aldrig lär sig vikten av balans och återhämtning, kan de i värsta fall utveckla stressrelaterade problem. Detta kan undvikas till exempel genom metakommunikation kring bedömning, det vill säga att läraren samtalar med eleverna om skillnaden mellan bedömning för betyg och bedömning för lärande. Lärarna kan även kommunicera hur eleverna kan använda sig av den bedömning de fått i sitt fortsatta lärande. Längre fram återkommer vi till frågan om kommunikation som en viktig del i en hälsofrämjande bedömningspraktik.

Ett annat exempel på bedömningskulturer som är inriktade på prestation finns i en etnografisk studie av Göran Nygren (2021). Studien visar hur några högstadielklassers under hela skoltillvaron präglas av ett betygs- och resultatorienterat tänkande. I undersökningen framgår att poängen med skolgången för de flesta elever – oavsett resultatnivå – tycks vara att uppnå höga provresultat och betyg för att kvalificera sig till en önskad gymnasieutbildning. Deras skoldagar strukturerades av ett betygssystem som involverade konstanta prestationer, utvärderingar, bedömningar och betygsättningar. Centrala drag var individuellt ansvar, självständighet, disciplin och konkurrens.

I undersökningen framkom också att elever med höga betyg hade ett större antal komplexa strategier för sitt skolarbete och en större förmåga att verbalisera, visualisera, reflektera över och konkretisera sina strategier. De ansåg att språkkunskaper var viktiga och lade mycket tid

och energi på skolarbetet, i skolan och hemma. Vårdnadshavarnas stöd till deras skolarbete var också omfattande och de kommunicerade engagemang, motivation och strävan till sina barn som stöd för deras utbildning och framtid. Nygren argumenterar för att svensk skola, i linje med internationella strömningar, utvecklats mot en kultur inriktad på akademisk prestation där barn som har föräldrar som kan orientera sig i denna gynnas resultatmässigt.

Det finns tydliga skillnader i uppfattningar och synsätt mellan olika lärare och mellan olika elever, beroende på vilken bedömningskultur de ingår i. Menucha Birenbaum visar i en studie (2016) att mycket av vad som ingår i en bedömningskultur påverkas av lärares allmänna inställning till bedömning, undervisning och professionell utveckling. En bedömningskultur kan också vara mer eller mindre formativ eller summativ, vilket vi ska titta närmare på i exemplet nedan.

Fokus på bedömning eller på prov – exempel på bedömningskulturer

I litteraturen ser man ibland en åtskillnad mellan termerna *assessment culture* och *testing culture* (Tarras 2005; Birenbaum 2016). I översättning till svenska används ofta begreppen *bedömningskultur* visavi *provkultur* (Jönsson 2017) men då med en snävare innebörd av begreppet *bedömningskultur* än i dessa kapitel. Vi använder i exemplet nedan därför de engelska begreppen och förkortningarna för att visa hur olika bedömningskulturer kan ta sig uttryck på skolor.

Nedan utgår vi från de engelska begreppen *assessment culture* (AC) för att beskriva en bedömningskultur där skolans och undervisningens fokus ligger på lärandet och *testing culture* (TC) för en bedömningskultur där fokus ligger på betyg och kontroll, inte minst bland eleverna. I en svensk kontext befinner sig troligen de flesta skolor på en skala mellan AC och TC, men tabell 1 kan synliggöra olika aspekter av bedömningskulturer och hur de kan ta sig uttryck.

AC: ASSESSMENT CULTURE Bedömningskultur med fokus på återkoppling och lärande	TC: TEST CULTURE Bedömningskultur med fokus på prov och betyg
Bedömning som återkoppling, vilken stärker eleven	Bedömning som objektiv mätning av kunskaper och för att visa vad som är rätt och fel
Olika typer av bedömningar för att möta behoven hos olika elever	En typ av bedömning för alla elever
Tro på elevens utvecklingsförmåga	Tro på relativt fasta förmågor
Bedömning integrerad i planering och genomförande av undervisning	Bedömning frikopplad från undervisning
Större vilja till professionell utveckling	Mindre vilja till professionell utveckling

Tabell 1. Skillnader mellan olika skolors bedömningskultur med fokus på återkoppling och lärande respektive fokus på prov och betyg. Källa: Fritt utifrån Birenbaum 2016.

I en bedömningskultur präglad av AC ses värdet med bedömning ligga i en återkoppling som stärker eleven (eng. *empowerment*, Birenbaum 2016). Lärare i en AC ser att olika bedömningar behövs för olika kunskapsområden och för olika elever och de tror mer på varje individs

utvecklingskapacitet. Dock kan även en AC bli prestationsinriktad och med det uppfattas som stressande, vilket vi kommer att diskutera längre fram i detta kapitel.

I en bedömningskultur präglad av TC finns – i Birenbaums undersökningar – i stället stor tilltro till att prov kan mäta kunskaper på ett objektivt vis och att bedömningen är ett sätt för läraren att på ett auktoritativt sätt visa vad som är rätt och fel. Lärare inom en TC tenderar i detta exempel att anta att det räcker med en typ av bedömning som passar alla elever. Inte sällan har de uppfattningen om eleverna att de har relativt fixerade förmågor.

Dessa föreställningar hör slutligen också ihop med hur lärare ser på planering och genomförande av sin undervisning, där bedömningen i en TC ses som något frikopplat från undervisningen. Skolor som kännetecknas mer av TC tenderar också att skapa mer stress kring nationella prov och liknande bedömningar. Birenbaum (2016) menar att i TC-skolor klagar eleverna över mängden prov och läxor, och lärare klagar över press från skolledningen att hinna täcka upp de delar av läroplanen som tas upp i proven. De klagar också över stressiga arbetsförhållanden och känslan av att stå ensamma i arbetet utan kollegialt stöd och med en känsla av potentiell ansvarsutkrävning. I AC-skolor, menar Birenbaum, har inte *high-stake*-prov samma påverkan på klassrumsklimatet, eftersom de inte nämnvärt påverkar den ordinarie undervisningen (se också kapitel 1).

Lärare i en AC integrerar bedömningen i undervisningen (eng. *alignment*), medan läraren i en TC ser bedömning som frånskild undervisningen. Samma mönster finns gällande den professionella utvecklingen

där lärare i en TC i mindre grad är villiga att utveckla sina bedömningar, sin undervisning eller sitt professionella lärande (Birenbaum 2016). Att utveckla bedömarkompetens kan mot denna bakgrund ses som något som också handlar om professionsutveckling i en vidare mening.

Även om Birenbaums beskrivning bygger på empiriska studier är det kanske mer rimligt att tänka sig att skolors bedömningskultur snarare hamnar längs en skala från provdominans till bedömning. På samma sätt är det även rimligt att tänka sig att nationell policy och externa kunskapsmätningar – eller bara förväntningar på resultat – skapar olika grader av stress på skolor beroende på vilken bedömningskultur de odlat eller upprätthåller. Att utveckla lärares bedömarkompetens behöver därför ses som något relativt till både den nationella och lokala bedömningskultur de befinner sig i. Här är det fullt möjligt att tänka sig att en kultur med såväl mycket fokus på prov och betyg som fokus på verbal feedback och till exempel frånvaro av betyg på prov, kan skapa olika typer av stress hos både lärare och elever.

4.2 Bedömarkompetens

Som vi beskrev i början av detta kapitel har den summativa bedömningen kommit att bli en allt större del av lärarens professionalism och en större del av skolans praktik, exempelvis genom fler och tidigare nationella prov. På liknande sätt har kunskapsuppdraget stärkts även för lärare verk samma på fritidshem och förskola. I dag poängteras också vikten av att uppmärksamma behov av extra anpassningar och särskilt stöd i undervisningen i tidig ålder.

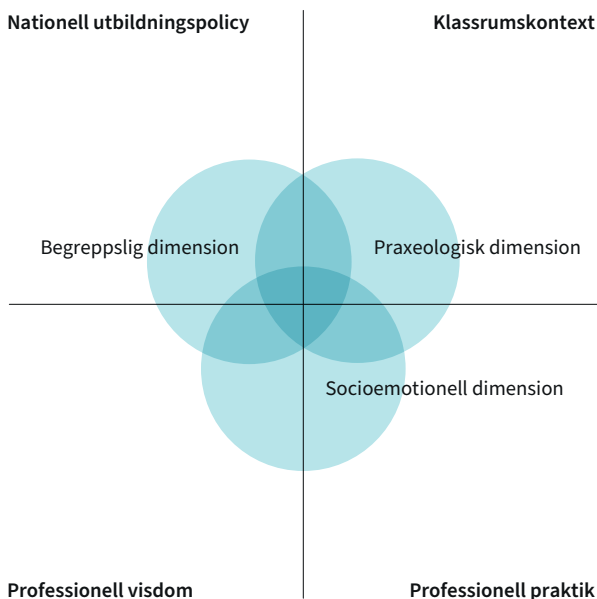
Ett ökat fokus på skolresultat och lärarens bedömning har också medfört mer forskning om bedömning. I dag finns även en del forskning om hur lärares bedömarkompetens kan definieras. Bedömarkompetens som begrepp brukar innefatta kunskaper, praktiker och lärarens förhållningssätt till bedömningsarbetet. Det består av såväl formella kunskaper om bedömningens regelverk och praktiker som att hantera relationer och undervisnings- och bedömningssituationer (se exempelvis Brookhart 2011).

Bedömarkompetens brukar ofta associeras med huruvida läraren behärskar bedömningens formella regelverk och praxis. Sociala och emotionella frågor som exempelvis elevens hälsa och välbefinnande lyfts inte fram i samma utsträckning när man talar om lärarens kompetens inom bedömning (Andrades & Pastore 2019; Leighton m.fl. 2018). I den modell av bedömarkompetens som vi beskriver i nästa avsnitt framhålls ändå denna dimension som viktig att ta hänsyn till. Värt att notera är att modellen inte tar hänsyn till relationen bedömning, extra anpassningar och särskilt stöd. Det finns väldigt lite forskning om denna relation. Det kan tyckas märkligt, eftersom det kan ses som särskilt värdefullt att lyfta socioemotionella frågor i dessa fall.

En modell för bedömarkompetens

En modell för bedömarkompetens är Andrades & Pastores *Three Dimensional Model for assessment literacy* (2019), som kan fungera som ett tankeverktyg när vi relaterar bedömning till elevens hälsa och välbefinnande. Modellen kan användas som utgångspunkt för att tillsammans med kollegor synliggöra och diskutera bedömningsarbetets

komplexitet och vad som är i fokus i den egna bedömningspraktiken. Modellen utgår från en utförlig genomgång av bedömningsforskning och lyfter tre områden inom bedömning som artikelförfattarna menar att lärare förhåller sig till när de arbetar med bedömning: den begreppsliga dimensionen av bedömarkompetens, den praxeologiska dimensionen samt den sociala och emotionella dimensionen (se figur 3). Modellen lyfter fram vad lärare behöver kunna i sitt bedömningsarbete.



Figur 3. Bedömarkompetensens dimensioner består av olika områden som lärare förhåller sig till och behöver kunna vid bedömningsarbete. Källa: Andrade & Pastore 2019.

Den *begreppsliga dimensionen* handlar om sakkunskaper inom bedömning och kunskaper om hur regelverken ser ut, till exempel läroplanen och de allmänna råden om betyg och prövning.

Den *praxeologiska dimensionen* handlar om klassrums-situationen och praktiker inom bedömningsarbetet. Det kan handla om sambedömning med kollegor och kommunikation med elever och vårdnadshavare. Även formativ bedömning hör huvudsakligen till den här dimensionen, eftersom den kan användas för att förändra och utveckla undervisningen.

I den *socioemotionella dimensionen* synliggörs bedömningens betydelse för hälsa och välbefinnande. Om vi tittar närmare på modellen ser vi att denna dimension hör till det som görs i undervisningen och till lärarnas ibland tysta kunskaper och erfarenheter, här kallad *professionell visdom*. Med professionell visdom menas alltså här ett yrkeskunnande byggt på erfarenhet och på ackumulerade teoretiska, praktiska och etiska insikter. Till den socioemotionella dimensionen hör frågor som handlar om provängslan, prestationsrelaterad stress och motivation. Här ingår också relationen mellan läraren och eleven och hur bedömning kommuniceras. Inom denna dimension gör läraren ofta komplexa avväganden som kan handla om att hantera dilemman, visa medkänsla och ha empati.

Den begreppsliga dimensionen

- Validitet och reliabilitet (giltighet och tillförlitlighet).
- Att förhålla till storskalig bedömning (till exempel nationella prov).
- Dataanalys och kunskap om användning av data.
- Betydelsen av klasskamraterna för resultat.
- Synen på kunskap och lärande.
- Kunskap om felkällor i bedömning och uppmärksamhet på bedömningens kvalitet.
- Betydelsen av kulturella inslag i bedömningsarbetet och uppmärksamhet på konsekvenser av bedömning.
- Bedömningens koppling till undervisningen.

Den praxeologiska dimensionen

- Rapportera bedömningsresultat till elever, vårdnadshavare och/eller administratörer.
- Använda dokumentation och annat underlag på elevens lärande för att anpassa undervisning.
- Stötta eleverna i själv- och kamratbedömning.
- Anpassa bedömningen till kunskapsmål/lärandemål och dataanvändning.
- Samarbeta med andra kring bedömning (vårdnadshavare, andra lärare, administratörer) genom till exempel utvecklingssamtal och sambedömning.
- Förändra undervisningen utifrån bedömningsresultat.

Den socioemotionella dimensionen

- Elevernas engagemang.
- Förståelse för den känslomässiga dynamiken i bedömningen ur elevernas perspektiv (och kanske även ur lärarnas).
- Uppmärksamhet på socioemotionella faktorer som påverkar lärande och/eller representerar viktiga resultat (till exempel uthållighet, tålamod, noggrannhet).
- Förhållandet mellan motivation, lärande och prestation.
- Värnandet om elevernas integritet.
- Provångest/utvärderingsoro.

Dessa tre dimensioner går givetvis in i varandra, något som modellen också synliggör. Mycket av det som kan placeras i den socioemotionella dimensionen påverkar till exempel hur vi ser på validitet och reliabilitet inom den begreppsliga dimensionen. Elever som känner stor provstress kommer troligtvis inte ha samma förutsättningar att visa sin kunskap. Det påverkar validiteten i provet, det vill säga att resultatet på provet inte återspeglar elevens kunskaper på ett rättvist sätt. Synen på kunskap och lärande har vidare betydelser för hur lärare använder bedömningarna rent praktiskt i sin undervisning etc.

Den socioemotionella dimensionen av bedömning visar aspekter som ofta i mindre grad kopplas till lärares bedömningskompetens, jämfört med kunskap om regelverk och förordningar. Modellen visar hur socioemotionella aspekter hänger samman med elevers hälsa

och välbefinnande i ett bedömningssammanhang. Den visar också hur komplext bedömning är.

När vi vidare i kapitlet beskriver forskning om lärares arbete med bedömning är dessa tre olika dimensioner närvarande.

4.3 Att skilja mellan bedömning för summativa och bedömning för formativa syften

Lärares bedömningsarbete har kommit att bli en alltmer uppmärksam del av läraruppdraget och anses i dag vara centralt när vi talar om lärarens professionalism. Det är också föränderligt på så sätt att de praktiker läraren utför ändras utifrån bedömningens syfte och kontext (Hirsh 2019). Bedömarkompetens som vi har beskrivit det tidigare i kapitlet inkluderar lärarens förhållningssätt, kunskaper och praktiker i relation till bedömningsarbetet.

I dag avsätter många skolor tid för att kontinuerligt arbeta med att utveckla lärarnas bedömarkompetens, exempelvis i samband med förändringar i styrdokumentet. Det här avsnittet fokuserar på lärares summativa och formativa bedömningsarbete ur ett hållbarhetsperspektiv såväl för elever som för lärare.

Summativ bedömning och *high-stake*-prov

Forskning om betygsättning har ökat stadigt i Sverige. I andra delar av världen är det vanligare att undersöka hur så kallade *high-stake*-prov påverkar hälsoaspekter som stress och motivation. I Sverige kan de nationella proven ses som *high-stake*, eftersom resultaten särskilt

ska beaktas i betygsättning enligt en förändring i skollagen 2018.

I en studie av Skolverket (2016) om de nationella provens effekter på lärare och skolans arbete i grundskolans årskurs 6 och 9 framkommer att lärare och rektorer visserligen upplever att de nationella proven kan fungera som ett stöd i undervisningen, men att proven tar mycket tid i anspråk och att de skapar stress.

Skrivningen i skollagen om att resultat på nationella prov särskilt ska beaktas vid betygsättning var ett sätt att försöka öka likvärdigheten i betygsättningen mellan skolor och lärare. En rapport av Riksrevisionen (2022) visar dock att detta hittills har haft liten påverkan på likvärdigheten i betygsättning.

När likvärdighet i bedömning diskuteras är det framför allt mellan lärares och skolors betygsättning och om elevernas betyg överensstämmer med resultaten på de nationella proven. Det har samtidigt medfört att avvikelser kan leda till att lärarens professionalism ifrågasätts i bedömningsarbetet (Mickwitz 2015). Kravet kan också bidra till osäkerhet om regelverket, vilket kan bidra till bekymmer både för lärare och elever (jämför med Sandberg 2021).

Lärare avsätter mycket tid åt att dokumentera och samla in betygsunderlag för att ha på fötter om de blir ifrågasatta i sin bedömning (se till exempel Hultén m.fl. 2015). Exempel på det kan vara att lärare fokuserar på betygsgrundande uppgifter i undervisningen eller att man samlar på sig en väldigt stor mängd bedömningsunderlag med följderna att antalet prov och inlämningar ökar (Mickwitz & Skott 2021).

I dag finns en hel del forskning om de nationella provens negativa påverkan utifrån socioemotionella faktorer, särskilt för elever som misslyckas på dessa (Diamond & Persson 2016). Det finns också studier som visar att högpresterande elever, särskilt kvinnliga, är den grupp som uppger sig vara mest stressade inför *high-stakes*-bedömningar (Banks & Smyth 2015; Låftman m.fl. 2013). Många lärare är i dag mer medvetna om att elevens hälsa och välbefinnande riskerar att påverkas negativt av prov och betyg, men upplever att de är tvungna att lägga ner undervisningstid och fokus på att förbereda eleverna för både de nationella proven och kommande betygsättning (Vogt 2022). Med en undervisning som har ett för stort provfokus riskeras dock att elever med lägre skolresultat upplever sig mindre delaktiga i lärandet.

Formativ bedömning – fördelar och risker-

I Sverige slog formativ bedömning och dess betydelse för elevens lärande och motivation igenom stort en bit in på 2000-talet (Hirsh & Lindberg 2015). Det finns flera stora forskningsöversikter och metastudier om formativ bedömning kopplat till elevers lärande. Genom ett formativt förhållningssätt kan lärare aktivt arbeta med att stärka elevernas delaktighet för att minska stress (Harlen & Deakin Crick 2002), till exempel genom att ge kontinuerlig återkoppling och därigenom synliggöra och medvetandegöra eleven om sin egen lärandeprocess (Hattie & Timperley 2007; Hattie 2009).

Ett exempel som har fått stort genomslag är Dylan Williams fem nyckelstrategier för bedömning (Black & William 2009). Dessa strategier går ut på att tydliggöra

undervisningens mål och hur man som elev kan lyckas med lärandet. Det handlar om att skapa aktiviteter för lärande, ge återkoppling som för lärandet framåt och att få eleverna att ta kommandot över sitt eget lärande. Men det handlar även om att aktivera elever som resurser för varandra i lärandeprocessen.

Att formativ bedömning synliggör vad som ska bedömas och förväntningar på kvaliteter i elevernas arbete kan fungera både prestations- och hälsofrämjande. Panadero och Jönsson (2013) har exempelvis gjort en översikt om användandet av bedömningsmatriser i formativt syfte där totalt 21 studier ingick. De fann flera olika sätt på vilka matriser kunde leda till förbättrade elevprestationer, som att öka transparensen och tydliggöra för eleverna vad som förväntas av dem. På så vis kan elevernas ”prestationsångest” reduceras.

Men det finns också vissa risker med att i det formativa bedömningsarbetet utgå från en alltför tydlig målorientering. När det formativa arbetet riktas mot bedömningsarbetets summativa praktiker som prov och betyg, riskerar det inte bara att skapa stress utan också om att skapa ett instrumentellt förhållningssätt till lärandet.

Skolkulturen påverkar bedömningsarbetet

Summativ bedömning och formativ bedömning har olika syften och mål. Ur ett hållbarhetsperspektiv är det viktigt att vara medveten om skillnaderna mellan att arbeta med bedömning som ett pedagogiskt verktyg riktat mot den individuella elevens kunskapsutveckling, och när bedömningen är en myndighetsutövning som syftar till att kategorisera elever inför vidare studier på gymnasium

och högre utbildning. Ett sätt att uttrycka det på är att det ibland handlar om att den begreppsliga dimensionen inom bedömarkompetensen inte kan medföra att det formativa bedömningsarbetet endast riktas mot bedömningskriterierna.

I nästa kapitel kommer vi att titta närmare på vad som inryms i en skolkultur och skolkulturens betydelse för arbetet med bedömning för hållbart lärande. Här tittar vi först närmare på hur förhållningssätt och normer – som en del av kulturen – påverkar det konkreta arbetet och situationen för eleverna. I skolkulturer där elever, lärare och föräldrar framför allt är inriktade på höga skolresultat är risken särskilt stor att instruktioner och återkoppling främst riktas mot betygen, snarare än att fokusera på lärandet (Berry 2011).

I ett utvecklingsprojekt om hållbart lärande i högpresterande skolor i Stockholm framkom att det fanns risker för stress när lärare i ett tidigt stadium av undervisningen presenterade målen och vad som krävdes för att uppnå höga resultat (Björkström m.fl. 2022). När skolprestationer blir formellt uttalade och möjliggör jämförelse med andra som vid betygsättning, triggas också möjligheter till konkurrens och social jämförelse. Det i sig riskerar att skapa känslor av misslyckande och en negativ självbild (Högberg m.fl. 2021).

I kapitel 3 har vi diskuterat hur elevers emotioner på olika sätt påverkas av bedömning och hur den genomförs. I Harlen & Deakin Cricks kunskapsöversikt om bedömningens påverkan på motivation från 2002 framhålls också sambandet mellan olika bedömningspraktiker och elevens självkänsla och motivation i skolan. Det är inte

bara konsekvenserna av eventuella skolmisslyckanden som riskerar att minska motivationen till lärande. Om undervisningen riktas mot att utveckla sådan kunskap som krävs för att klara proven, missgynnas elever som presterar sämre i skolan. En av orsakerna till det är att läraren ändrar undervisningen på så vis att elevens delaktighet i lärprocessen minskar, vilket särskilt missgynnar svagare elevgrupper. Ytterligare en risk är att ett målfokuserat bedömningsarbete missgynnar de elever som behöver mer individanpassad undervisning.

Motsättningar beroende på bedömningens syfte

Återkoppling som är alltför specifik och föreskrivande i relation till en uppgift riskerar också att motarbeta ett djupare lärande (Hargreaves 2011). Även Panadero & Jönsson (2013) lyfter risker med formativ bedömning som blir alltför målfokuserad och påpekar att matriser och matrisanvändande ibland kritiserats för att leda till ett instrumentellt lärande. Det är därför viktigt att skilja på bedömningsmatriser riktade mot betygsättning och de som är mer riktade till den individuella elevens eller elevgruppens lärandeprocess. Samtidigt, menar Panadero och Jönsson, är en viss instrumentell syn på lärande oundviklig från ett elevperspektiv, vilket inte heller behöver vara negativt så länge uppgifterna är väl genomtänkta och välkonstruerade. Forskningen tycks alltså ge delvis motstridiga budskap om bedömningsarbetets fördelar och nackdelar för elevernas lärande.

Flera studier pekar på att olika barn påverkas på olika sätt av betyg och bedömning och att det finns strukturella skillnader över social klass och kön. Exempelvis har

betyg i lägre åldrar mer negativa effekter på pojkar från lägre socialgrupper, samtidigt som betyg upplevs mer stressande för flickor (Klapp 2015; Högberg m.fl. 2021). Bilden är alltså komplex. Det man kan säga är dock att motsättningar i hur bedömning påverkar elever ofta beror på bedömningens olika syften och att olika bedömningspraktiker riktas mot skilda aspekter av elevernas kunskapsutveckling.

En viktig faktor bakom bedömningspraktiker som främjar ett hållbart lärande är att kunna se till helheten i bedömningsarbetet. Det handlar exempelvis om att se till elevens behov och förutsättningar i linje med den socio-emotionella dimensionen av bedömarkompetensen och samtidigt hantera de summativa bedömningspraktiker som är en del av lärarens bedömaruppdrag.

Det handlar också om en förståelse för hur strukturella skillnader som kön och social bakgrund har betydelse för hur bedömningar påverkar lärandet. Detta är en viktig komponent i lärarens bedömarkompetens. Att i bedömningsarbetet arbeta med varierade, autentiska bedömningsuppgifter med hög kvalitet framkommer också som en friskfaktor. Och framför allt att se bedömning som ett lärandetillfälle.

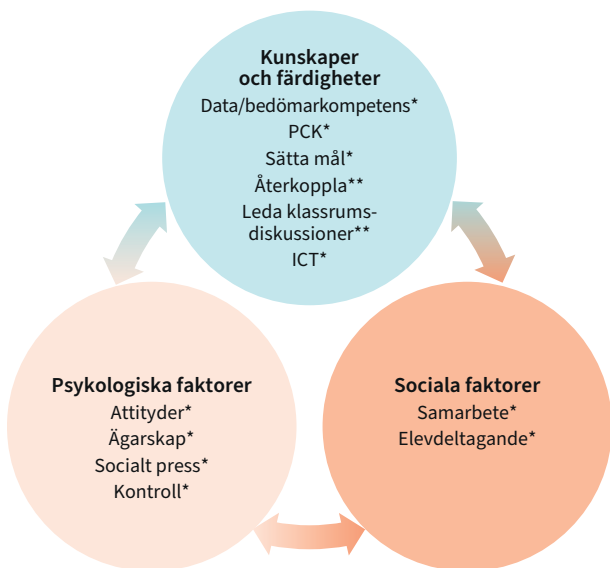
Bedömningsarbete: kunskap, psykologiska- och sociala faktorer

Formativ bedömning riskerar att öka elevernas stress om de upplever att de ständigt granskas inför betygsättningen. Men om den formativa bedömningen fungerar som det är tänkt, det vill säga att vara en del av en dialog i en pågående process som syftar till att hjälpa eleverna

att lära sig, kan effekten i stället bli stresslindrande. Det är därför viktigt att man som lärare är tydlig med att man bedömer för att kunna stötta eleven i sitt lärande. Men för att detta ska vara verkligt effektivt kan det också krävas förändringar av den vidare skolkulturen i vilken undervisningen ingår och där bedömningens hjälpande funktion också framhålls på skolhuvudmannanivå. Det återkommer vi till i det avslutande kapitlet.

Schildkamp m.fl. (2020) har studerat vad formativ bedömning förutsätter ur ett lärarperspektiv. De skiljer mellan två former, eller funktioner, av formativ bedömning.

Den första kallar de för *data-based decision making* (DBDM) där fokus ligger på resultat och resultatanalys för att utveckla undervisningen. Den andra är *Assessment for learning* (AFL) där fokus ligger på kvaliteter i lärandet och lärandeprocessen och inte särskilt på resultaten. Båda dessa komponenter är centrala i formativ bedömning, men är tidskrävande att arbeta med och kan därför skapa stress i lärarkåren. Schildkamp m.fl. menar dock att de viktigaste förutsättningarna för att lärare ska kunna arbeta bra med formativ bedömning är kompetens, samarbete och en bedömningskultur som är positiv mot det sättet att arbeta med bedömning (figur 4).



Figur 4. Kritiska faktorer för att lärare ska kunna arbeta effektivt med formativ bedömning. Faktorer markerade med * har formen av *data-based decision making* (DBDM) där fokus ligger på resultat och resultatanalys. Faktorer markerade med ** har formen av *Assessment for learning* (AFL) där fokus ligger på kvaliteter i lärandet och lärandeprocessen. Källa: Schildkamp m.fl. 2020.

Modellen i figur 4 adderar ytterligare komplexitet till vår tidigare modell om bedömarkompetens genom att också lyfta in psykologiska och sociala faktorer kopplade till lärarna. Hur lärare kan arbeta kunskaps- och hälsofrämjande med bedömning handlar utöver deras praktiska

och begreppsliga kunskaper om bedömning, om attityd till bedömning, grad av autonomi, sociala krav, upplevd kontroll och inte minst samarbete med både andra kolleger och eleverna.

Många lärare upplever dilemman i bedömningsarbetet. Det kan handla om vilket betyg som är rimligt att sätta eller påtryckningar från vårdnadshavare och i vissa fall även från rektorer. Denna press kan i värsta fall bidra till en negativ arbetsmiljö. Kravet på insyn i betygsättningen och medvetenheten om att ett satt betyg kan behöva motiveras, kan vara en av orsakerna till att lärare, upplever stress i samband med bedömningsarbetet. En ytterligare risk är att lärare, av rädsla att bli ifrågasatta, börjar samla in mer betygsunderlag än vad som behövs, för att ha ”ryggen fri”, vilket leder till onödigt många prov och inlämningsuppgifter för eleverna (Mickwitz & Skott 2021).

Men ett ökat fokus på lärarens betygsättning måste också förstås utifrån den betydelse betygen har för elevernas framtida studier.

4.4 Att se bedömning som en del av lärandeprocessen

Att lärare har goda kunskaper i hur man planerar, genomför och organiserar god undervisning är viktigt både för elevens lärande och för att främja hälsa, välbefinnande och minska risker för att prestationsrelaterad stress uppstår. I det avseendet är inte minst det kontinuerliga kollegiala lärandet centralt. I lärandegemenskaper har lärarna, ofta i samarbete med olika personer från elevhälsan, inte bara möjligheten att utveckla sin bedömarkompetens

utan också stärka de kollegiala relationerna (Lundahl, Mickwitz & Skott 2021).

Ett exempel är utvecklingsarbete med att skapa ökad samsyn i bedömningsarbetet, det vill säga inte endast sambedömning av den färdiga elevprodukten, ett område som har potential att stärka lärarnas bedömningspraktiker (Jönsson & Thornberg 2014). I kollegiala samtal där olika synsätt och förståelser av styrdokument, undervisning och bedömningsverktyg diskuteras, finns möjlighet att främja en god bedömningskultur på skolan som helhet. En slutsats som kan dras är att en stödjande och positiv bedömningsmiljö är centralt för att minska stress och ohälsa samt för att främja elevers motivation och engagemang i sitt lärande. Genom att skapa en positiv och inkluderande klassrumsmiljö, etablera goda relationer och erbjuda stödjande resurser för en rättvis bedömning, kan stress och oro minska och välbefinnandet öka.

Vi vet i dag att framför allt positiv återkoppling är gynnsam för elevernas fortsatta lärandeprocess. Formativ bedömning, som uppmärksammar framsteg och ger framåtsyftande återkoppling, kan också bidra till att minska elevers stressnivåer. Framför allt är det centralt att fokusera på *lärandeprocessen* snarare än enbart slutresultatet om en mer hälsofrämjande bedömningskultur ska etableras i undervisningen. En första åtgärd kan vara att se till att återkopplingen inte endast ses som ett medel att minska avståndet mellan elevprestation och kunskapsmål, det som i engelskan kallas *closing the learning gap*. I stället bör återkopplingen fungera som ett lärtillfälle, i en interaktiv process för att påverka det pågående lärandet (Ninomiya 2016). Att lärare använder varierade bedöm-

ningsmetoder för att ta hänsyn till elevernas olika behov och förmågor kan vara ett verktyg för detta syfte. Likaså är det viktigt att elever förstår och upplever att bedömningen är rättvis och transparent. När återkoppling är konstruktiv och hjälper dem att förstå och förbättra sitt lärande, stärks självkänslan och stressen minskar.

En modell för att tala om bedömning

Exempel på hälsofrämjande bedömningspraktiker beskrivs av lärare i ett skolutvecklingsprojekt kallat *Hållbart lärande* som bedrivits på så kallade högpresterande skolor i Stockholm (Björkström m.fl. 2022). En viktig lärdom var att man som lärare redan i planering och undervisning behöver tänka på hur man arbetar med bedömning och dess konsekvenser för elevernas hälsa och välbefinnande med avseende på stress. Lärarna identifierade särskilt uppstarten av ett arbetsmoment som stressande för vissa elever. Elever efterfrågar tydlig information om syfte, förväntningar, en övergripande planering, hur området ska examineras och att hela kunskapskravet som ingår i momentet blir examinerat.

Lärargruppen fann dock att olika elever hade olika önskemål om detta. För vissa elever var det mer stressande att få se kunskapskraven direkt medan andra ville det. Lärarna valde här exempelvis att bara visa var de elever som ville sätta sig in i detta direkt kunde göra det. Övergripande fann lärarna att det som var av mest avgörande betydelse för att reducera elevers känsla av stress, var upprätthållandet av en god metakommunikation med dem om syfte, planering, lärande och bedömning samt att eleverna gavs möjlighet till inflytande över

sin arbetssituation. Det var något som lärarna i sin tur kunde koppla till Skolverkets kunskapsöversikt *Delaktighet för lärande* från 2015 som beskriver ett samband mellan elevens möjlighet till inflytande och kunskapsresultat och välmående.

En modell som väl sammanfattar mycket av det vi har lyft fram här som hälsofrämjande bedömningspraktiker – och som knyter an till problematiker som lyftes i kapitel 3 – finns i figur 5 nedan (Grönlund och Löfgren 2023, s. 88).



Figur 5. Metakommunikation runt bedömning är en viktig del av en hållbar och hälsofrämjande bedömningspraktik. Källa: Grönlund & Löfgren 2023, s. 88.

Som vi ser sätter modellen fingret på metakommunikationen runt bedömning, det vill säga att göra både mål och metoder transparenta samtidigt som också samtalet under bedömningstillfällena präglas av trygghet och rimliga krav. Modellen betonar också hur viktigt det är att i dessa samtal ha fokus på det långsiktiga lärandet och att det är skillnad på övning och prövning. Centralt är också att förhålla sig till såväl de analoga som de digitala plattformar där resultat kommuniceras.

4.5 Kommunikation: Transparens och tydlighet

En nyckelaspekt av lärares bedömarkompetens är kommunikationen kring bedömningar, oavsett om det gäller summativ eller formativ bedömning. En stor longitudinell studie av gymnasieelever på Irland visar på vikten av en god kommunikation mellan läraren och eleven och hur denna kan vara ett verktyg för att minska stress inför stora prov (Banks & Smyth 2015). Särskilt poängteras att stress inte bara går att förklara med individuella faktorer och att lärare därför har många möjligheter att minska risken för att stress uppstår vid summativa bedömningar. Det handlar inte minst om att försöka avdramatisera bedömningens betydelse, även när den de facto *har* stor betydelse. Ett sätt är att få eleverna att kommunicera och berätta hur de tänker och känner inför avgörande prov och betygstillfällen.

Hur läraren kommunicerar bedömning har betydelse för elevens upplevelse (Banks & Smyth 2015). Att anpassa sitt språk och kommunicera bedömningen på ett

för eleven begripligt sätt kan minska stress. I Sivenbrings avhandling (2016) där hon intervjuat elever i årskurs 9 om hur bedömning påverkar dem, framkommer att de ofta upplever att lärare talar ett byråkratiskt och svårbegripligt språk. Det finns också en risk att lärare fastnar i att kommunicera brister, såsom antal fel på prov i stället för antal rätt (så kallad rödpennamentalitet). Detta kan leda till en upplevelse av misslyckande och en rädsla för att göra fel (Hofvendahl 2006).

Att tänka bedömarkomptens som bestående av olika dimensioner inom bedömningsarbetet betyder inte att de ska beaktas var för sig. Tvärtom hänger de samman i de flesta fall. Att redan i undervisningen vara transparent och tydlig med vad som är målet med lärandet och hur bedömningen av elevernas kunskaper kommer att gå till, framhålls ofta vara en friskfaktor med avseende på stress. Det är dock alltid risker med råd och riktlinjer, eftersom dessa tolkas olika och behöver förankras i den skolkontext som man arbetar i som lärare. Att tydliggöra kunskapsmål genom att visa upp kursplanen och lyfta fram betygskriterier kan få motsatt effekt. Det visade exempelvis Björkström m.fl. (2022) i sin studie av högpresterande elever där praktiken att gå igenom kriterier för bedömning när ett nytt moment i undervisningen introducerades, riskerade få konsekvensen att elever upplever ökad stress.

Även om forskning påtalar vikten av att skapa delaktighet och att synliggöra formella bedömningsgrunder, samverkar alltså den begreppsliga dimensionen av bedömarkompetensen med den socioemotionella. Samtidigt som den begreppsliga dimensionen av bedömning

idag framhålls som en central del av lärarens professionalism, handlar den i praktiken om mer komplexa samband.

Att kommunicera med elever och vårdnadshavare

En god relation mellan lärare och elev är en viktig friskfaktor med avseende på stress. Att elever känner tillit till läraren kan medföra ett ökat engagemang och högre studieresultat, men det har också visat sig viktigt för elevers välbefinnande (Leighton 2018). I det avseendet kan prov och betyg skapa dilemman när läraren å ena sidan ska etablera en bra pedagogisk relation till eleven och uppmuntra i lärandeprocessen, och å andra sidan utgå från standardiserade och objektiva kriterier när de bedömer elevarbeten (Klapp Lekholm & Cliffordsson 2008).

Lärare behöver också kunna hantera oroliga elever och vårdnadshavare inför betygsättning och bemöta besvikelse och frågetecken när bedömningen är genomförd. Det har lärare alltid behövt göra, men det är tydligt att detta har ökat över tid. En stor del av kommunikationen mellan skola och elev/vårdnadshavare sker också i dag via webbplattformer. Kommunikationen har samtidigt blivit allt mer formaliserad i form av olika dokument och kontrakt som alla parter ska skriva under (Asp-Onsjö 2012). Dialogen om elevens kunskaper har med andra ord blivit ”förpapprad” (Hofvendahl 2006).

Elever uppmanas ofta att genomföra självutvärderingar om sin läroprocess, sociala förmåga och sin förmåga att ta ansvar, något som också påverkar elevens vardag utanför skolan. Dessa kanaler riskerar på så vis att transformera ett verktyg för självdisciplinering (Andreasson 2014; Sjöberg 2015) och skapa normer där en ”mönster-

elev” konstrueras (Mårell-Olsson 2012). Idealet att ta ansvar för sin egen skolframgång och nå sin fulla potential men uppleva att man inte lyckas, riskerar få psykosociala konsekvenser (Fejes & Dahlstedt 2013).

Både före och efter bedömningstillfället är det dock centralt att kommunikationen mellan lärare och elev har en tydlig förankring i lärandeprocessen och att det aldrig är ”kört” att lära sig och att lyckas i skolan. En nyckelfaktor som lyfts i forskning om bedömning i relation till hälsa och välbefinnande är således vikten av att ha en god kommunikation med elever och vårdnadshavare. Det gäller exempelvis när proven är, vad de handlar om, vad dessa betyder för eleverna och eventuellt också att ”lugna” vårdnadshavarnas inställning till proven.

I vissa fall är dock vårdnadshavaren en bidragande orsak till att elever upplever stress i skolan, något lärare ofta behöver kunna förhålla sig till. Så länge betygen har en så pass stor betydelse inför gymnasiet och högre studier som i dag, kan vi inte komma ifrån att betygen för många elever och vårdnadshavare ses som det mest centrala för de framtida livschanserna. En medvetenhet om detta – och strategier att hantera eventuell stress och ohälsa i arbetet med den summativa bedömningen – behöver därigenom inkluderas i bedömningsarbetet i skolan och lärarutbildningen.

I efterföljande kapitel kommer vi att gå närmare in på hur hela skolan kan stärkas med avseende på bedömningsarbetets risk- och friskfaktorer.

4.6 Identifiera när stress blir negativ

Ett övergripande problem avseende skapandet av en mer hållbar bedömningspraktik är att många lärare inte har särskilt mycket utbildning om stress eller mer precist den långvariga, ihållande stress som får negativ påverkan i skolan. Det handlar både om att lära sig känna igen den och att veta hur man kan hantera den. Om detta finns det en del internationell forskning (se exempelvis Bucci m.fl. 2016; Oberle & Schonert-Reichl 2016; Sigler 2016). Denna ihållande negativa typ av stress (ibland kallad toxisk stress) är till skillnad från sporrande höga förväntningar (ibland kallat eustress) en ohälsosam stress. Den framkallas inte enbart av höga krav utan kan vara sammansatt av flera olika faktorer som varierar mellan individer. Men att inte lyckas i skolan och hur eleven tänker om det – exempelvis i termer av bristande begåvning eller som ett utvecklingsområde – är centrala faktorer (Terada 2018).

Läraren har med andra ord ett tydligt tveeggat svärd i den kunskapsbedömande delen av sin profession. Rätt använt kan det sporra och hjälpa eleven i dess lärande men fel använt – både avseende den summativa och formativa funktionen – kan skapa både ångest och stress hos eleverna. Därför är det så viktigt att förstå bedömning som en sammansatt kompetens och avgörande komponent i lärares professionalism. Samtidigt är det också viktigt att förstå att både lärares och elevers hållning till bedömning påverkas av en skolkultur som de i sin tur präglar och präglas av. Här blir det kollegiala och reflekterade samtalet om bedömning något som hela tiden måste hållas levande.

4.7 Avslutning: Centrala aspekter för bedömningsarbetet

Avslutningsvis vill vi sammanfatta några centrala aspekter att tänka på i bedömningsarbetet.

Bedömarkompetens är komplext, något modellen av bedömarkompetensens olika dimensioner har som avsikt att synliggöra. I det här sammanhanget har vi särskilt velat framhålla den socioemotionella dimensionens betydelse i bedömningsarbetet. Orsaken är att socioemotionella frågor om stress, provångest och hur bedömning påverkar elevernas självkänsla och motivation behöver få vara en del av de professionella avvägningar som görs i bedömningsarbetets olika skeden: planering, undervisning och utarbetande av bedömningsverktyg. Men även själva bedömningssituationen och återkopplingen har betydelse för hur elever mår efteråt och vad de sedan kan göra med återkopplingen i sitt kommande lärande.

Att lyfta fram den socioemotionella dimensionen av bedömning syftar till att synliggöra bedömningens koppling till hälsa och välbefinnande likväl som dess sociala aspekter. I en rapport från OECD (2017) om välbefinnande bland tonåringar visades exempelvis att skolstress är en tydlig riskfaktor, medan intresse och motivation fungerar som friskfaktorer för välbefinnande.

I samband med vår genomgång av bedömningsarbetets komplexitet för hälsa och välbefinnande har framför allt riskfaktorer lyfts fram. Riskfaktorer handlar om praktiker kopplat till bedömning som ökar elevs stress, provångest, upplevelser av misslyckande, vilka riskerar att skapa en negativ självbild. Dessa har i forskningen främst

framhållits vara kopplade till den summativa bedömningen. Friskfaktorer är då det motsatta – sådant i lärarens bedömningsarbete som motverkar de negativa konsekvenser bedömning riskerar leda till. Ett exempel vi lyft är att skapa en bedömningskultur där bedömning kopplas till lärandeprocessen. Här kan vi se att det formativa bedömningsarbetet har en viktig roll att fylla.

Samtidigt är det tydligt att även om den formativa bedömningen har potential att fungera som friskfaktor, kan bedömningsverktygen och hur bedömning kommuniceras övergå till att i stället öka stressen och minska motivationen. Det gäller framför allt om de riktas för mycket och ensidigt mot den summativa bedömningen.

Vad kan då lärare göra för att minska riskfaktorer i bedömningsarbetet som till exempel bedömningsrelaterad stress, ohälsa och minskad motivation till lärande? Och hur kan friskfaktorer stärkas?

I detta kapitel har vi lyft fram några områden som är centrala. Det handlar om att skilja mellan bedömning för summativa och bedömning för formativa syften, att se bedömning som en del av lärandet, att kommunicera kring bedömning på ett tydligt sätt och att kunna identifiera när stress blir ihållande och negativa för eleverna. Mycket av det vi pekat på handlar om metakommunikation, förhållningssätt, planering och hur man som lärare relaterar till elever och deras lärande i undervisningen.



Hargreaves, E. (2011). *Teachers' Feedback to Pupils: "Like so Many Bottles Thrown Out to Sea"?*. I Berry, A. & Adamson, B. (Red), *Assessment Reform in Education, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer.

Hirsh, Å. & Lundahl, C. (2021). *Hållbar bedömning – bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete*. Stockholm: Natur och kultur.

Wahlström, N., Bossér, U., & Vogt, B. (2023). Teaching as a pedagogical responsibility: an introduction. *Journal of Curriculum Studies*, 55(1), s. 1–7.

Referenser

Andrades, S. & Pastores, H. (2019). Three-dimensional model of assessment literacy. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 84, s.128–138.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>

Andreasson, I. (2014). *Individuella utvecklingsplaner – en bedömningspraktik i tiden*. Pedagogisk forskning i Sverige. Årg 19 nr 4–5.

Asp-Onsjö, Lisa (2012). *Elevdokumentation, föräldra- inflytande och motstånd i den svenska skolan*. *Utbildning och demokrati*, 21(3), 71–90.

Banks J.& Smyth, E. (2015). *Your whole life depends on it': academic stress and high-stakes testing in Ireland*. *Journal of youth studies*. 18(5), s. 598–616.

- Berry (2011). *Assessment trends in Hongkong: seeking to establish formative assessment in an examination culture*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(2), 199–211.
- Björkström, E., Kypengren, J., Ravik, A. & Rung, A. (2022). *Elevstress*. I: Lundahl, C. Mickwitz, L., Skott, P. (red.) (2022). *Skolutveckling för hållbart lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Boud, D. (2000). *Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society*. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Birenbaum, M. (2016). *Assessment culture versus testing culture: The impact on assessment for learning*. I: *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*, 275–292. Springer International Publishing.
- Brookhart, Susan M. (2013) *The use of teacher judgement for summative assessment in the USA*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20:1, 69–90, DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.703170>
- Bucci, M., Marques, S.S., Oh, D. & Harris, N.B (2016). *Toxic Stress in Children and Adolescents*. *Advances in Pediatric*, 63(1), pp. 403–428.

- Fejes & Dahlstedt (2013). *The confessing society: Foucault, confession and practices of lifelong learning*. Routledge, Abingdon and New York.
- Grönlund & Löfgren (2023). *Prestationer och emotioner i skolan: verktyg för en hållbar bedömningspraktik*. Studentlitteratur.
- Hargreaves, E. (2011). Teachers' Feedback to Pupils: "Like so Many Bottles Thrown Out to Sea"?. I: A. Berry & B. Adamson (Red), *Assessment Reform in Education, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1). I: *Research evidence in educational library*. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Vetenskapsrådet.
- Hirsh, Å. (2019). *Undervisningsutvecklande bedömning: Bedömningsformer för validitet i gymnasieskolan & vuxenutbildningen*. Skolverket.
- Hirsh, Å. & Lundahl, C. (2021). *Hållbar bedömning – bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete*. Stockholm: Natur och kultur.

- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts och utvecklings-samtal*. (Doktorsavhandling. Institutionen för språk och kultur, 338) Linköpings Universitet. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K. & Strand, M. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, 36(1), 84–106.
- Jönsson, A. & Thornberg, P. (2014). Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 19 nr 4–5.
- Jönsson, Anders (2017 [2018]). *Prov eller bedömning?: Att tolka och använda provresultat och omdömen*. Första upplagan Malmö: Gleerups.
- 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, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Studentlitteratur.
- Leighton, J. P., Man-Wai Chu, Qi Guo & Tang, W. (2018). A pedagogical alliance for academic achievement: Socio-Emotional effects on assessment outcomes. *Educational Assessment*, 23:1, 1–23, DOI: <https://doi.org/10.1080/10627197.2017.1411188>

- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A. & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi [Elektronisk resurs] forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt. Delrapport från skolforsk-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a3a/1555422955412/Betygens-geografi_VR_2015.pdf*
- Lundahl, C. Mickwitz, L., Skott, P. (2022). *Skolutveckling för hållbart lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Låftman, S. B., Y. B. Almquist, & V. Östberg (2013). Students' accounts of school-performance stress: A qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*. 16. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.780126>
- Mickwitz, L. (2015). *En reformerad lärare: Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Diss. Stockholms universitet.
- Mickwitz, L. & Skott, P. (2021). *Hälsofrämjande bedömningspraktiker*. I: Hirsh, Å. & Lundahl, C. (red.) (2021). *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete. (Första utgåvan)*. [Stockholm]: Natur & Kultur.
- Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. Umeå: Umeå Universitet.

- Ninomiya, S. (2016). The Possibilities and Limitations of Assessment for Learning: Exploring the Theory of Formative Assessment and the Notion of "Closing the Learning Gap". *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 79 No. 10, March, 2016. s. 79–91.
- Nygren, G. (2021). *Jag vill ha bra betyg: En etnologisk studie om höga skolresultat och högstadielevs praktiker*. Diss. Institutionen för kulturanthropologi och etnologi.
- Oberle, E. & Schonert-Reichl, K.A. (2016). *Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students*. *Social Science & Medicine*, June 2016, 159, s. 30–37.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Panadero, E. & Jönsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144.
- Riksrevisionen (2022). *Statens insatser för likvärdig betygssättning: skillnaden mellan betyg och resultat på nationella prov*. Stockholm: Riksrevisionen.
- Sandberg, E. (2021). *Att särskilt beakta ett nationellt prov. En kvalitativ studie om hur lärare uppfattar och tillämpar förordningen om att särskilt beakta provresultatet vid betygssättning*. Examensarbete i didaktik, Uppsala universitet.

- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602.
- Sigler, M.K. (2016). Expanding Transition: Redefining School Readiness in Response to Toxic Stress. *Voices in Urban Education*, 43, pp. 37–45.
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon: ungdomar om bedömning i skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2016.
- Sjöberg, L. (2015). Confessions of an individual education plan. I Fejes, A. & Nicoll, K. (red) (2015). *Foucault and a Politics of Confession in Education*. London: Routledge.
- Skolverket (2015). *Delaktighet för lärande*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9. En intervjustudie med elever, lärare och skolledare*.
- Tarras, M. (2005). *Assessment-Summative and Formative-Some Theoretical Reflections*. University of Sunderland. Volume 53, No 4.
- Terada, Y. (2018) The Science Behind Student Stress. <https://www.edutopia.org/article/science-behind-student-stress>.
- Wahlström, N., Bossér, U. & Vogt, B. (2023). Teaching as a pedagogical responsibility: an introduction. *Journal of Curriculum Studies* 55(1), 1–7.

Att leda och utveckla bedömning för hållbart lärande

I det här kapitlet lyfter vi kunskap om vad som är centralt i att leda och utveckla ett bedömningsarbete som kan gynna hållbart lärande. Kapitlet betonar vikten av ett holistiskt perspektiv på de uppdrag som skolan har enligt de styrande dokumenten, där bedömning är en viktig del och där hälsa och välbefinnande också ingår. Vi tar upp rektorns centrala roll och ringar in betydelsen av bedömarkompetens och hälsokompetens. Som centrala delar i dessa kompetenser ingår att leda hela organisationen och skolkulturen i önskvärd riktning. Vi länkar detta till resonemanget om bedömningskultur från föregående kapitel. Kapitlet avslutas med några exempel på hur utvecklingen av bedömningsarbetet kan kopplas till skolutveckling i vidare mening. Syftet med det här kapitlet är framför allt att visa att arbetet med att utveckla bedömningspraktiker, som ska leda till hållbart lärande, är ett gemensamt ansvar.

5.1 Ett holistiskt perspektiv – vad innebär det?

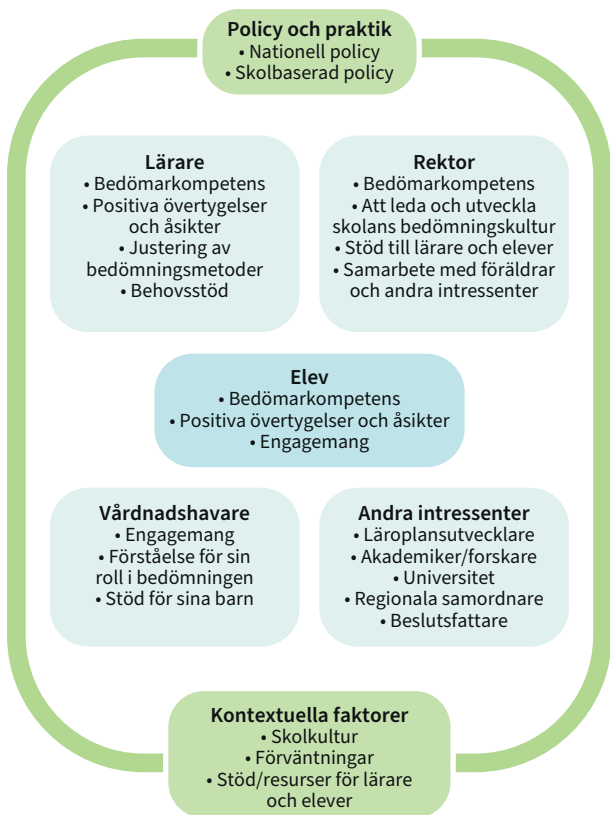
I tidigare kapitel identifierade vi hälsa och välbefinnande som en integrerad del av vad det innebär att vara människa. Det är något som i skolans verksamhet kan och bör kopplas till undervisning, lärande och därmed också till bedömning. I detta kapitel kommer vi se att ett bedömningsarbete som ska fungera hälsofrämjande och bidra till hållbart lärande är en del av en större helhet och hänger samman med mängder av andra aktörers arbete, på skolnivå såväl som i hela det utbildningssystem i vilket undervisningen ingår.

För att illustrera hur olika delar i skolans verksamhet hänger ihop skulle man kunna säga att ett holistiskt perspektiv är viktigt. Med holistiskt menas att helheten är något mer än summan av delarna. Delarna är integrerade i varandra, de adderas inte bara till varandra. Vad innebär då det här i relation till bedömning och hälsa?

Vi inleder med en beskrivning av vad man inom bedömningsforskning lyfter fram om betydelsen av holistiska synsätt och fortsätter därefter med hur man till detta också kan komplettera med hälsoperspektiv.

Bedömningsarbete ur ett holistiskt perspektiv

Bedömningsarbete inkluderar inte endast lärare och elever, även om dessa båda aktörer självfallet är centrala och behöver utveckla bedömarkompetens. Bedömningsarbetet hänger också samman med en större helhet. Det här visar en forskningsöversikt där författarna Zin Oo m.fl (2023) använder följande illustration för att visa på faktorer som påverkar bedömningsarbetet.



Figur 6. Faktorer som påverkar bedömningsarbetet.
Källa: Zin Oo m.fl., 2023.

I bilden syns betydelsen av den nationella utbildningspolitiken formulerad i lagar, läroplaner och andra förordningar. Även kontextuella faktorer är viktiga förutsättningar, till exempel skolkulturen som vi tar upp längre fram i kapitlet. En central aktör i skolornas utveckling av bedömningsarbetet är rektorn, som behöver ha både bedömarkompetens och förmåga att stödja lärarnas arbete med att utveckla sin undervisning. Man kan här tala om ett holistiskt perspektiv på bedömningsarbetet som också involverar vårdnadshavare och andra intressenter, som till exempel aktörer på huvudmannanivå och universitet.

Illustrationen tydliggör helheten utifrån ett renodlat bedömningsperspektiv, men den är också ett exempel på utmaningen i att prata om helhet i skolans komplexa vardag. Med utgångspunkt i den här bilden kan vi bredda perspektiven på vad som blir viktigt då det handlar om att arbeta med *hälsofrämjande bedömningspraktiker*. I bilden finns inte de hälsofrämjande aspekterna och det multiprofessionella arbetet mellan lärare och elevhälsan med. Eftersom detta vidgade perspektiv kan ses som avgörande för att utveckla hälsofrämjande bedömningspraktiker inom den svenska kontexten, tar vi därför ett steg till. Vi lägger till forskning och kunskap från såväl hälsofältet, skolledarskapet och skolutvecklingen. Genom det kan vi synliggöra vad en bredare holistisk ansats kan bidra med i arbetet med att utveckla hälsofrämjande bedömningspraktiker.

Hälsofrämjande arbete ur ett holistiskt perspektiv

Precis som bedömningsforskningen pekar på vikten av att se helheter har även hälsoforskningen betonat att ett holistiskt perspektiv är viktigt. Med andra ord skulle det gå att teckna motsvarande karta som i bilden ovan. Vi ska nedan fokusera på helheten inom det som kallas ”hälsofrämjande skolor” och det gemensamma ansvaret. Men innan dess behöver vi också nämna vikten av att skolor ingår i större ”hälsofrämjande utbildningssystem”. För detta tar vi hjälp av internationella organisationer och hur de ringat in betydelsen av helhet.

Det finns ett stort *internationellt* intresse av att skolor också ska verka för elevers hälsa och välbefinnande. Inte minst gäller detta då den psykiska ohälsan bland unga ökar över hela världen. Intresset syns i skrifter från organisationer som WHO, Unesco & OECD (OECD 2013; 2017; Unesco 2021).

WHO/Unesco beskriver i en översikt från 2021 att ”hälsofrämjande skolor” är skolor som aktivt strävar efter att skapa säkra och hälsofrämjande miljöer för undervisning, lärande och arbete. I detta utgör bedömningsarbete en naturlig del. För att möjliggöra detta arbete behövs också ”hälsofrämjande utbildningssystem”. Och för att synliggöra vad det handlar om har man tagit fram globala standarder och indikatorer som behöver finnas i ett hälsofrämjande utbildningssystem.

Dessa standarder inkluderar nationell utbildningspolitik, läroplaner, skolpolitik, socioemotionella miljöer i skolor, styrning och ledarskap, fysisk miljö i skolor, samverkan med närsamhället och elevhälsa. Det är med andra ord många aspekter i en helhet som inrymmer olika

organisatoriska nivåer, som behöver beaktas och koordineras för att det hälsofrämjande arbetet ska ha förutsättningar att lyckas. Vi ska nedan använda oss av styrdokument från nationell nivå för att synliggöra den svenska helheten. Vi ska också kommentera huvudmannanivån. Vårt fokus kommer emellertid att ligga på skolnivå.

I de nordiska länderna har det funnits forskning om hälsofrämjande insatser i skolor under flera decennier (Kokko m.fl. 2018). I den forskningen har ett av de främsta resultaten varit just vikten av ett hela skolan-perspektiv (*”a whole school approach”*) där det hälsofrämjande arbetet ses som en del av skolors helhetsarbete (Parsons m.fl. 1997; Green & Tones 2010; Carlsson 2016).

5.2 Det gemensamma ansvaret

Om man fokuserar enbart på lärarens roll i bedömningsarbetet är det lätt att tappa bort att såväl lagar som läroplaner också identifierar rektorns roll i bedömningsarbetet och hela skolans ansvar i det hälsofrämjande arbetet.

Rektorns ansvar för bedömning

Enligt skollagen (2 kap. § 9–10) ska det pedagogiska arbetet vid en förskole- eller skolenhet ledas och samordnas av en rektor. Rektorn ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas. Det är också rektorn som beslutar om sin enhets inre organisation och ansvarar för att fördela resurser inom enheten efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov. I läroplanen tydliggörs därtill att rektorn som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan, har det övergripande ansvaret

för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen, kriterierna för bedömning av kunskaper och betygskriterierna. Rektorn har också ansvaret för skolans resultat (se till exempel Lgr 22). Utöver detta är rektorn dessutom ansvarig för kvalitetsarbetet på skolenheten och att detta sker under medverkan av lärare, förskollärare, övrig personal och elever (4 kap. § 4).

Vad vet vi då om rektorers bedömningsarbete? Enligt den forskningsöversikt av Zin Oo m.fl. (2023) som nämndes ovan finns det en avgörande faktor för hur bedömningsarbetet på skolor utvecklas. Det handlar om huruvida rektorerna själva har bedömarkompetens och förmåga att leda bedömningsarbetet inom skolan mellan lärarna. Rektorn behöver också uppmuntra samarbete mellan lärare och med föräldrar. Samarbetet kan underlätta för rektorer och lärare att analysera och använda resultaten för att utveckla stöd till eleverna i lärandet.

Dessvärre har rektorer inte alltid den kompetens de behöver för att kunna leda lärarna i detta viktiga arbete. I en svensk kontext har Ärlestig (2017) låtit rektorer svara på hur de stödjer lärarna i bedömningsarbetet. En slutsats hon drar är att rektorerna visserligen är engagerade i och har förtroende för lärarnas bedömningsarbete, men att de flesta framför allt fokuserar på enskilda elevers utveckling och inte lärarnas bedömningsarbete i professionella samtal med lärarna. Många av rektorerna i Ärlestigs studie upplever också osäkerhet kring bedömningsarbetet och även de mest delaktiga rektorerna uppgav att de skulle behöva kompetensutveckling inom bedömning.

Sammanfattningsvis behöver alltså rektorn utveckla sin egen kompetens för att kunna utveckla hela skolans arbete med bedömning. Detta gäller bedömningsarbete i allmänhet, men hälsofrämjande bedömningspraktiker ställer ännu högre krav på en breddad bedömarkompetens hos skolledare. För att ringa in vad detta inrymmer behöver vi först lyfta blicken från bedömning till det hälsofrämjande arbetet enligt nationella regleringar.

Gemensamt elevhälsoarbete

Skolans ansvar enligt skollagen är att främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära, ta hänsyn till barns och elevers olika behov och ge stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt (1 kap. § 4). Skollagens skrivningar om elevhälsoarbete har förtydligats de senaste åren.

Sedan 2023 tydliggör skollagen att elevhälsans uppdrag är att stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål. Detta arbete ska bedrivas på individ-, grupp- och skolenhetsnivå och ske i samverkan med lärare och övrig personal. Elevhälsan ska vara en del av skolans kvalitetsarbete och arbetet ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande (2 kap. § 25). Elevhälsan ska också vara en del av skolans kvalitetsarbete och vid behov samverka med hälso- och sjukvården och socialtjänsten.

I den proposition (2021/22:162) som ledde fram till de här förtydligandena identifierades elevhälsans delaktighet i det systematiska kvalitetsarbetet som ”ett fundament för hälsofrämjande skolutveckling” (s. 103). Elevhälsans professioner ansågs kunna bidra med ett hälsofrämjande förhållningssätt. Elevhälsoarbetet hänger

alltså samman med den holistiska ansatsen, ett hela skolan perspektiv, där olika professioner tillsammans förväntas bedriva både ett dagligt arbete och ett framåtriktat skolutvecklingsarbete. Samtliga delar av det här gemensamma arbetet är betydelsefullt för arbetet med hälsofrämjande bedömningspraktiker. Vi ser därmed att skollagen – på motsvarande sätt som de internationella organisationerna ovan – betonar helheten. Kopplat till bedömning betyder det att lärarna behöver ha en bred bedömarkompetens och elevhälsans personal behöver aktiveras i bedömningsarbetet. Elevhälsoarbete blir med denna utgångspunkt inget vid sidan av de pedagogiska processerna dit eleverna hänvisas för åtgärder när bedömningen indikerar problem. Det förebyggande och hälsofrämjande arbetet handlar om skolans gemensamma och systematiska arbete med elevers lärande, utveckling, hälsa och välbefinnande. I detta ingår bedömning.

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet uttrycks det så här:

Omsorgen om den enskilda elevens hälsa, välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. (Lgr 22)

Utmaningar i att leda bedömningsarbete för hållbart lärande

Det vi har sett i kapitlet hittills visar på vikten av ett gemensamt ansvar och ett holistiskt perspektiv när det gäller vad som ska bidra till hållbarhet i skolans bedöm-

ningsarbete. Skolans samlade uppdrag innehåller en mängd delar som alla är lika centrala för verksamheten. Det är därför naturligt att det finns utmaningar i att hålla ett holistiskt perspektiv på de frågor som kunskapsöversikten lyfter.

En övergripande utmaning är att vad som behöver inrymmas i bedömningsarbetet inte är självklart. Att stå upp för ett breddat perspektiv kan vara svårt om aktörer på andra systemnivåer reducerar bedömningsarbetet till att handla om alltför snäva kunskapsmål och där de hälsofrämjande aspekterna ofta får stå tillbaka för avgörande frågor om till exempel rättssäker bedömning. I studier av Mickwitz & Skott (2021) uttrycker lärare till exempel att de upplever sig tvingade att sätta ett betyg om elever fått detta på det nationella provet, eftersom de nationella proven uppfattas som överordnade, trots att de under läsåret sett elevers övriga kunskaper. Detta stressar i sin tur eleverna. Här kan de nationella provens dominans bli ett hinder för ett hälsofrämjande arbete med elevers lärande. De nationella proven som är viktiga ur *ett* perspektiv, kan därmed bli en hälsorisk ur *ett annat*. Det finns en risk att det uppstår en dissonans mellan olika mål.

En stor utmaning handlar enligt Lundahl m.fl. (2022) om att få alla involverade att förstå att det hälsofrämjande arbetet sker *samtidigt* som övrigt arbete och på alla nivåer, inte vid sidan om. För att lyckas med detta blir rektorn viktig som en möjliggörare i att föra samman skolans professionella och utveckla det hälsofrämjande arbetet. I detta ingår arbetet med hälsofrämjande bedömningspraktiker. Vi återkommer till vad detta innebär mer i detalj.

En annan utmaning är att samtidigt som lag och läroplaner är tydliga med att skolor ska bedriva ett hälsofrämjande arbete, så står det mindre om *hur* detta ska ske. Det står till exempel inget om att en förutsättning är att det sker en samordning inom elevhälsan som tvärprofessionellt team, mellan elevhälsan och övriga professionella, mellan skolnivå och skolhuvudmannanivå och inom huvudmannanivåns olika delar (Skott 2021).

5.3 Ett hälsofrämjande skolledarskap

Från forskningen om skolledarskap vet vi en hel del om vad framgångsrika skolledare gör (Leithwood m.fl. 2019). Det handlar väsentligen om att ange riktning, utveckla organisationen till att stödja det önskade arbetet, bygga samverkande kulturer och distribuera ledarskap i organisationen, stimulera professionell utveckling och att utveckla undervisningen. Däremot uttalas sällan vikten av att leda bedömningsarbetet och det hälsofrämjande arbetet.

Tidigare skolledarskapsforskning har däremot lyft vad ett *hållbart* skolledarskap behöver inrymma, exempelvis i en sammanställning av Hargreaves & Finck (2004). Det handlar om att utveckla ett hållbart lärande, ett lärande som betyder något, som varar och som engagerar eleverna intellektuellt, socialt och känslomässigt. Långsiktighet betonas, liksom bevarande av det bästa ur tidigare kunskaper för att bygga vidare framåt. Det är inte endast prestationsresultaten utan även lärandet bakom dem som är viktigt. Det hållbara ledarskapet blir viktigt i det hälsofrämjande arbetet, även om detta inte nämns specifikt

av författarna. Vad är då ett hälsofrämjande skolledarskap och hur ser detta ut mer specifikt i relation till bedömning?

De senaste åren har det publicerats flera studier, både internationellt och i Sverige, som uppmärksammar skolledarens betydelse för det hälsofrämjande arbetet. Men för att hitta dessa behöver man gå till hälsoforskningen. I en systematisk genomgång av hälsofrämjande skolledarskap av Adams m.fl. (2023) visar resultaten att en avgörande faktor för hur framgångsrikt det hälsofrämjande arbetet blir, handlar om rektorers attityder och beteende. Dessa är i sin tur beroende av den kunskap rektorer har. Rektorer kan inte leda och inspirera något de inte själva har kunskap om och förstått betydelsen av. Dadaczynski m.fl. (2020a) har till exempel visat att skolledare generellt har en begränsad så kallad hälsokompetens, *health literacy* (jämför också Betschard m.fl. 2022). Det handlar då inte i första hand om den egna hälsan utan om att förstå vikten av det hälsofrämjande arbetet och att kunna initiera och genomföra hälsofrämjande aktiviteter i skolan.

Hälsokompetens plus bedömarkompetens

För att kunna utveckla arbetet med hälsofrämjande bedömningspraktiker behöver rektorer ha såväl hälsokompetens som bedömarkompetens. Kombinerar vi dessa båda ser vi att det betyder att rektorer också behöver utveckla kunskaper om hälsoaspekter av bedömningsarbetet. Detta är en utmaning då vi i tidigare kapitel uppmärksammat att till exempel den socioemotionella dimensionen av bedömningsarbetet är outvecklat inom såväl skolor som forskningen. Det förutsätter att rektorer

tar andra professioner till hjälp för att till exempel undersöka vad som stressar elever i samband med bedömning. Med skolledarens stöd kan också ett multiprofessionellt arbete nära klassrummet bli möjligt.

Med mer kunskap kan skolledare på ett mer nyanserat sätt ta ansvar för och väva in hälsoaspekter i bedömningsarbetet och i det övriga skolutvecklingsarbetet (se till exempel Ekornes 2015; Gardner & Ollis 2015; Kitching & Van Rooyen 2020). Förutom skolledarnas egen kunskap om såväl bedömning som hälsoaspekter av bedömning finns det förenklat två väsentliga delar i rektorernas arbete som behöver utvecklas för att kunna bedriva ett hälsofrämjande bedömningsarbete. Det ena handlar om att kunna bygga, leda och utveckla sin organisation. Det andra handlar om att utveckla skolkulturen (Adams m.fl. 2023).

5.4 Betydelsen av organisation och samordning

I den ovan nämnda forskningsöversikten (Adams m.fl. 2023) betonas vikten av att se till att alla nödvändiga kompetenser finns på plats i organisationen och kan fungera tillsammans (McIsaac m.fl. 2015). Detta är ett omfattande arbete och behöver ledas. Samtidigt som rektor är avgörande, som helhetsansvarig, visar sammanställningen på betydelsen att skolledare tar hjälp av andra med att förverkliga den inriktning man beslutat om i det dagliga arbetet (se till exempel Cassar m.fl. 2020).

I Skotts studier (2021) av framgångsrikt ledarskap av det hälsofrämjande arbetet i svenska skolor, betonas

bland annat vikten av att rektor leder utvecklingen av elevhälsoteamet och etablerar en samordning mellan elevhälsoteamet och den pedagogiska personalen (se också Hylander & Skott 2018). Graden av samordning spelar i sin tur roll för kvaliteten i det hälsofrämjande arbetet. På de skolor som kommit långt i det som kan kallas det multiprofessionella bedömningsarbetet är flera professioner ur elevhälsoteamet delaktiga i anslutning till lärarnas undervisning och bedömning (Lundahl m.fl. 2022). Inte bara den specialpedagogiska kompetensen utan också kuratorers, skolsköterskors och psykologers kompetens nyttjas för att förstå mer om vad vi behöver ta hänsyn till och utveckla i bedömningsarbetet. Man kan här tala om en *multiprofessionell bedömarkompetens*. För att detta ska kunna bli verklighet är den ovan nämnda förståelsen och viljan hos skolledaren viktig (jämför med Dadaczynski m.fl. 2020a).

Huvudmannens roll

I Sverige ingår alla skolor också i ett huvudmannasammanhang. Detta sammanhang påverkar också hur man ser på bedömning, om man har en snävare syn eller om man ser till en vidare helhet. Huvudmannasammanhanget påverkar också det hälsofrämjande arbetet. Även skolchefer, elevhälsochefer och kvalitetsansvariga på huvudmannanivå behöver därför utveckla sin förståelse för den vidare holistiska synen på det hälsofrämjande bedömningsarbetet som möjliggör ett hållbart lärande. De behöver också samordna arbetet, så att det lokala arbetet med hälsofrämjande bedömning går att bedriva. De behöver också koppla detta till den övergripande

skolutvecklingen. Det kan handla både om tillgång till kompetenser i teamen, men även om vad som blir viktigt att följa upp med mera (Skott 2022).

5.5 Skolkulturens betydelse för hälsofrämjande bedömning

I föregående kapitel beskrev vi hur olika bedömningskulturer kan påverka lärares arbete med bedömning. En bedömningskultur kan ses som en del i en övergripande skolkultur, som då kan beskrivas som en skolas oskrivna regelsystem. Den kommer till uttryck i mer eller mindre etablerade normer, värderingar och förhållningssätt genom till exempel bemötande, handlingsmönster, traditioner, vanor och idéer. Skolkulturen på en skola är närvarande i alla delar av verksamheten, inklusive i klassrumsarbetet och i bedömningspraktikerna. Därför är det viktigt att rektorer förutom att kunna bygga organisationer, också kan leda kulturförändringar (Roberts m.fl. 2016; McIsac m.fl. 2015, 2017).

Kontextuella faktorer som personal, geografisk placering och resurser kan sätta gränser för möjligheterna till hälsofrämjande arbete. Men detta kan kompenseras av en stödjande skolkultur. Eftersom vi i den här kunskapsöversikten fokuserar på arbetet med att utveckla hälsofrämjande bedömningspraktiker för ett hållbart lärande blir det viktigt att förstå hur kulturen hänger samman med elevernas upplevelse av skolan.

Lipscomb m.fl. (2023) beskriver hur viktigt det är att skolor är medvetna om att elevernas erfarenheter av kultur och klimat påverkar hur de kommer att engagera sig

i skolan, både socialt och akademiskt. De summerar att medan kulturen handlar om gemensamma antaganden, övertygelser, normer och värderingar inom skolan, så handlar *klimatet* om elevernas uppfattningar om eller erfarenheter av skolkulturen och den större helheten. Deras uppfattningar kan handla om "det akademiska", det vill säga kopplat till undervisningen. Det kan också handla om sociala relationer med mera eller upplevelsen av emotionell och fysisk säkerhet samt den institutionella helheten (som till exempel elevhälsan och vilka resurser som finns).

Barker m.fl. (2023) har fördjupat sig i skolkulturers och skolklimatets betydelse för arbetet med psykisk hälsa på högstadiet och menar att det är viktigt att se att de hänger ihop. De summerar att för att uppnå ett "hela skolanperspektiv", så behöver välbefinnande vara en del av skolans röda tråd. Det gör också att eleverna bättre kan hantera akademiska utmaningar.

Även Storey m.fl. (2016) menar att det hälsofrämjande arbetet ytterst handlar om att etablera förändringar i skolkulturen och att därigenom kunna göra eleverna mer aktiva. I figuren ovan såg vi ju också att även elever behöver utveckla bedömarkompetens. Med andra ord blir det viktigt att skolkultur, och även bedömningskultur, inte skapas för elever utan också i samspel med elever. Redan 1999 argumenterade Person m.fl. för att en skolkultur inte går att förstå utan att titta på eleverna som det handlar om. Det innebär också att utvecklandet av en hälsofrämjande bedömningskultur behöver ta hänsyn till vilka som ingår i den. I studier av de högpresterande sammanhang som tidigare nämnts, stressas till exempel elever av risken

att få B och inte komma vidare i utbildningssystemet (Lundahl m.fl. 2022: Mickwitz & Skott 2021), medan andra elever stressas av att inte få E.

Skolkulturen syns i bedömningspraktikerna

I skolans vardag handlar arbetet med skolkulturen till stor del om att utveckla förhållningssätt i det klassrumsnära arbetet bland både elever och personal, så att nya praktiker kan etableras – däribland bedömningspraktiker. Här kan skolledare visa föredömlighet i hur grundvärderingar finns med när man exempelvis pratar om elevers beteenden och prestationer. En artikel av Ärlestig (2017) visar på skillnader i hur rektorer leder lärares bedömningsarbete. Skillnaderna kan både handla om kunskap om bedömning och förhållningssätt till lärarnas arbete med bedömning. En utmaning hon särskilt lyfter fram är att inte fastna i att fokusera på brister och tillkortakommanden i samtalen med lärarna, utan i stället fokusera på det som fungerar bra och vad som behöver utvecklas. Även här lyfts skolkulturen och vikten av att skapa ett klimat där det är högt i tak och lärarna kan ifrågasätta och stödja varandra i bedömningsarbetet på ett konstruktivt sätt. Det behövs också en vilja och ett engagemang i att etablera det multiprofessionella elevhälsoarbetet (Skott 2021) i vilket bedömning alltså ingår som en väsentlig del.

5.6 Mot en mer holistisk syn på skolutveckling?

Kunskapsunderlagen i det här kapitlet visar att det är viktigt att förstå utvecklingsarbetet med bedömning som del i den övergripande skolutvecklingen. Därför behöver vi också uppmärksamma om och hur den holistiska och hälsofrämjande ansatsen kan länkas till forskning om just skolutveckling. Denna forskning är inte enhetlig utan har olika inriktningar. Vissa lägger mer vikt vid effekter av insatser och mätbara förbättringar av resultat. Andra inriktningar fokuserar mer på olika typer av insatser för att förbättra elevers lärande, men också på skolors förmåga att hantera olika förändringar. När det gäller arbetet med att utveckla en bedömning för hållbart lärande är denna distinktion viktig.

Att intressera sig för resultaten är i sig inte negativt. Men det handlar om gränsdragningar om vad som menas med resultat. I en snäv tolkning läggs kanske fokus på mätbara resultat, medan man i en vidare tolkning ägnar mer uppmärksamhet åt vad som ligger bakom resultaten ur ett helhetsperspektiv (jämför med Pashiardis & Johansson 2016). I detta ryms även frågor om vad som leder till hälsa och välbefinnande för elever och personal.

Ett exempel på hur detta kan ta sig uttryck i ett bedömnings-sammanhang ges i en studie av Lundahl m.fl. (2022). De visar genom studier att det kan finnas stora utmaningar på skolor där många elever har de allra högsta betygen, inte minst vad gäller elevernas hälsa och välbefinnande. Om alla elever har A i allt är det inte resultaten i sig som behöver förbättras. Lärare behöver då inte bli mer

”effektiva” i sin undervisning. Här är det snarare den bakomliggande frågan om vilka lärprocesser som eleverna ges möjlighet att delta i och vad eleverna sammantaget utvecklar i termer av livskvalitet genom att ”gå i skolan” som blir viktigt att titta vidare på.

Under de senaste decennierna har forskningen visat att skolutveckling handlat mycket om resultat (se till exempel Håkansson & Sundberg 2016), även om man också har betonat vikten av att skolledare organiserar och skapar förutsättningar för förändringar som gynnar elevers utveckling och lärande. Men den holistiska ansatsen har saknats. Möjligen är det så att mer holistiska perspektiv på elevers lärande, hälsa och välbefinnande är på väg att komma mer i fokus. De internationella perspektiven, med sina holistiska ansatser, liksom de svenska satsningarna på elevhälsoarbete tyder på det. Vi har pekat på dessa rörelser redan i tidigare kapitel och hit hör givetvis också en syn på bedömning som är nära kopplad till både lärande och hälsa.

Fyra kärnstrategier i skolutveckling för hållbart lärande

En av dem som identifierat förändringarna inom skolutvecklingsarbetet är den brittiske forskaren David Hopkins. I *The Past, Present and Future of School Improvement and System Reform* (2017) pekar han på fyra kärnstrategier i framtida skolutveckling: personifierat lärande, professionalisering, intelligent ansvarsutkrävande (*accountability*) och nätverk/samarbete. Vi kan länka slutsatserna från genomgången ovan till dessa strategier.

Ett personifierat lärande handlar om att sätta eleven i centrum. Det är inte nytt, men vad som kan betraktas som nytt är bland annat att tydligare utveckla elevernas olika förmågor och samtidigt främja elevernas hälsa och välbefinnande. Det handlar också om att motivera till ett självständigt, livslångt och hållbart lärande. Genom den kunskap som vi lyfter fram i den här översikten kan vi sätta det här i relation till det holistiska perspektivet, det vill säga att skolor kan vända blicken mot hela individen och hens möjligheter till ett mer hållbart lärande som också riktar blicken mot annat än betyg och urval.

En **professionaliserad utbildning** där lärare tillsammans med andra professioner lär sig mer om vad eleverna behöver för att kunna lära. Det innebär vidare att de hela tiden utvecklar sin professionella repertoar av pedagogiska strategier för att kunna anpassa sin undervisning där bedömningsarbetet ingår. I detta arbete behöver hälsa och välbefinnande inkluderas. Detta ligger också i linje med den multiprofessionella skola vi identifierat ovan.

Ett **intelligent ansvarsutkrävande** handlar om den komplexitet som vi beskrev i det förra kapitlet när det gäller bedömarkompetens. Det handlar om att balansera kraven på extern granskning med ett ökat intresse att utveckla det interna arbetet. Här blir det till exempel viktigt hur lärare själva arbetar med sina undervisnings- och bedömningspraktiker. Det blir också viktigt att skolor sätter upp balanserade mål för vad framgång kan vara och hur de kan mätas. Här aktualiseras frågan om hur man i en kultur där mätbara prestationer i form av prov och betyg är viktiga, också kan utveckla elevernas upplevelser av lärande i såväl nuet som i framtiden.

Slutligen behöver skolor **etablera nätverk och samarbete**. Det handlar om hur skolor kan stimulera och sprida innovation och samarbeta med andra, trots att de är självständiga och konkurrerar med varandra. För att klara detta krävs att skolledare tar ett större ansvar än enbart för den enskilda skolan.

5.7 Avslutning: Mångas arbete behöver koordineras

Det här kapitlet har riktat blicken mot att det är en komplex utmaning att etablera såväl strukturer och kulturer som bidrar till ett hållbart bedömningsarbete. Mångas arbete på olika systemnivåer behöver koordineras för att det som finns inskrivet i lagar och läroplaner ska kunna omsättas i det dagliga arbetet och ytterst påverka elevens möjlighet till ett bättre liv.

En viktig utmaning i detta är att få alla involverade att förstå att det hälsofrämjande arbetet sker *samtidigt* som övrigt arbete och på alla nivåer, inte vid sidan om. Det handlar om att se arbetet med hållbar och hälsofrämjande bedömning som en del av det större utbildningsuppdraget. Genomgående handlar det också om att det är människor som befinner sig i undervisning och som också är involverade i bedömning.

Det här kapitlet har visat på att bedömarkompetensen i sig måste breddas och även omfatta skolledare. Det är de som har det yttersta ansvaret för att det holistiska perspektivet kan etableras. De professionella måste få tydliga signaler och möjlighet att fatta kloka beslut i vardagen.



Adams, D., Lok Tan, K., Sandmeier, A & Skedsmo, G. (2023) School leadership that supports health promotion in schools: A systematic literature review. *Health Education Journal* 1–15.

Lundahl, C, Mickwitz, L & Skott, P. (2022). *Skolutveckling för hållbart lärande. Teoretiska och praktiska perspektiv*. Studentlitteratur.

World Health Organization. UNESCO (2021). *Making every school a health-promoting school: global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. Geneva: World Health Organization and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; 2021.

Referenser

Adams, D., Lok Tan, K., Sandmeier, A. & Skedsmo, G. (2023). School leadership that supports health promotion in schools: A systematic literature review. *Health Education Journal* 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1177/00178969231180472>

Barker, R., Hartwell, G., Egan, M. & Lock, K. (2023). The importance of school culture in supporting student mental health in secondary schools. Insights from a qualitative study. *British Educational Research Journal*, 49, 499–521. <https://doi.org/10.1002/berj.3853>

- Betschart, S., Sandmeier, A., Skedsmo, G., Hascher, T., Okan, O., Dadaczynski, K. (2022). *The importance of School Leaders' Attitudes and Health Literacy to the Implementation of a Health-Promoting Schools Approach*. *Int. J. Res. Public Health*, 19, 14829. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214829>
- Carlsson, M. (2016). Conceptualization of professional competencies in school health promotion. *Health Education*, Vol. 116 No. 5, pp. 489–509, Emerald group.
- Cassar S, Salmon J, Timperio A., et al. (2020) A qualitative study of school leader experiences adopting and implementing a whole of school physical activity and sedentary behaviour programme. *Transform-Us! Health Education* 122: 267–285.
- Dadaczynski K., Rathmann K., Hering T, et al. (2020a). The role of school leaders' health literacy for the implementation of health promoting schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(6):1855.
- Dadaczynski K., Jensen BB., Vii NG, et al. (2020b). Health, well-being and education: Building a sustainable future. The Moscow statement on Health Promoting Schools. *Health Education* 120 (1): 11–19.
- Ekornes, S. (2015). Teacher perspectives on their role and the challenges of inter-professional collaboration in mental health promotion. *School Mental Health* 7(3): 193–211.

- Gardner B. & Ollis D. (2015). Change in schools it's more like sort of turning an oil tanker. *Creating readiness for health promoting schools. Health Education* 115(3-4), 377-391.
- Green, J. and Tones, K. (2010). *Health Promotion: Planning and Strategies*. Sage Publications, London.
- Hargreaves, A. & Finck, D. (2004). The Seven Principles of Sustainable Leadership. Educational Leadership. *In Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N. E. A.,* 61(7), 8-13.
- Hopkins, David (2017). The William Walker Oration 'The Past, Present and Future of School Improvement and System Reform' *ACEL Monograph series*, no 56.
- Hylander, I. (2018). Perspektiv på yrkesroller och teamutveckling i elevhälsan. I: C. Löffberg (red). *Vad kan elevhälsokompetens vara? Specialpedagogiska skolmyndigheten*.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling*. Natur & Kultur.
- Kitching AE. & Van Rooyen, B. (2020) Key aspects for the sustainable coordination of a process to facilitate holistic well-being in South African schools. *Health Promotion International* 35(4): 692-701.
- Kokko, S., Liveng, A. & Torp, S. (2018). 20 years of health promotion research in the Nordic countries: health, wellbeing and physical activity. *Scandinavian Journal of Public Health*, Vol. 46 20_suppl, pp. 3-6.

- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019), Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, Vol. 40, doi: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>.
- Lipscomb, S., Swander, W. & Mason, E. (2023). Building Cultures of Care in Schools: Centering Relationships at the Intersection of TraumaInformed Education and Restorative Practices. I: *Contemporary School Psychology* <https://doi.org/10.1007/s40688-023-00481-5>
- Lundahl, C, Mickwitz, L. & Skott, P. (2022). *Skolutveckling för hållbart lärande. Teoretiska och praktiska perspektiv*. Studentlitteratur.
- McIsaac JLD., Mumtaz Z., Veugelers PJ., & Kirk (2015). *Providing context to the implementation of health promoting schools: A case study*. *Evaluation and Program Planning* 53: 65–71.
- McIsaac, JLD., Read, K., Veugelers, P.J & Kirk, S. (2017). Culture matters: A case of school health promotion in Canada. *Health Promotion International* 32(2): 207–217. doi: <https://doi.org/10.1093/heapro/dat055>
- Mickwitz, L. & Skott, P. (2021). *Hållbart lärande genom hälsofrämjande bedömningspraktiker*. Hirsch, I. Å. & Lundahl, C. (red). *Hållbar bedömning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- OECD. 2013. *How's Life? (2013): Measuring Well-being*. Paris: Author. OECD. 2015. OECD Better Life Index. www.oecdbetterlifeindex.org/

- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD. Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Parsons, C., Stears, D., Thomas, C., Thomas, L. & Holland, J. (1997). *The Implementation of ENHPS in Different National Contexts*. Centre for Health Education and Research, Canterbury. Christchurch College, Canterbury.
- Pashiardis, P. & Johansson, O. (Eds) (2016). *Successful School Leadership*. International Perspectives. Bloomsbury Academic.
- Persson, A., Andersson, G. & Nilsson-Lindström, M. (1999). *Forskningsprogram: Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer*. Lund: Sociologiska institutionen.
- Proposition 2021/22:162. *Elevhälsa och stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning*.
- Roberts, E., McLeod, N., Montemurro, G., et al. (2016). *Implementing comprehensive school health in Alberta, Canada: The principal's role*. Health Promotion International 31(4): 915–924.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. (Upplaga 1 (2022). [Stockholm]: Skolverket

- Skott, P. (2018). *Samordning – en väsentlig aspekt av skolors elevhälsokompetens*. I C. Löffberg (red). *Vad kan elevhälsokompetens vara?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Skott, P. (2021), Successful health-promoting leadership – A question of synchronization. *In Health Education*. 122(3): 286–303. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/HE-09-2020-0079/full/html>
- Skott, P. (2022). *Forskningsrapport: Huvudmannens roll i elevhälsoarbetet*. Dnr: 1 STY-2022/486. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Storey KE., Montemurro, G, Flynn, J., Schwartz, M., Wright, E., Osler, J., Veugelers, PJ., Roberts, E. (2016). *Essential conditions for the implementation of comprehensive school health to achieve changes in school culture and improvements in health behaviours of students*. BMC Public Health. 2016 Nov 2;16(1):1133. doi: <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3787-1>. PMID: 27806692
- World Health Organization. UNESCO (2021). *Making every school a health-promoting school: global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. Geneva: World Health Organization and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; 2021. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Zin, Oo., C., Alonzo, D., Asoh, R., Pelobillo, G., Lim, R., Mo Hline San, N. & O'Neill, S. (2023). *Implementing school-based assessment reforms to enhance student learning: a systematic review*. In Educational Assessment, Evaluation and Accountability. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09420-7>

Ärlestig, H. (2017). *Om rektor och utmaningen i att leda lärares arbete med bedömning och betyg i Att leda skolor med stöd i forskning: exempel, analyser och utmaningar/ [red] Rönnström, Niclas & Johansson, Olof (2017). Stockholm: Natur och kultur, 2017, s. 265–295.*

Slutord

Den här översikten har försökt visa hur bedömning som kan leda till ett hållbart lärande kan utvecklas. Förhoppningen är att förståelsen av sambanden mellan bedömning och hälsa och välbefinnande för eleverna kan fungera som utgångspunkt för att utveckla en mer hållbar bedömningspraktik i skolans vardag.

Ur ett hållbarhetsperspektiv är en positiv upplevelse av skolgången en hälsoresurs och en viktig resurs för ett livslångt lärande. Skolan har i den kunskapsbedömande delen av uppdraget ett tveeggat svärd som rätt använt kan sporra och hjälpa eleverna i deras lärande, men som fel använt kan skapa negativa emotioner och stress hos eleverna. Slutsatsen blir därför att lärare och ansvariga för skolan behöver vara lyhörda för emotionella aspekter av bedömningar när de utvecklar sina bedömningspraktiker. Det skolan gör i samband med bedömningar får stor betydelse för hur eleverna mår och för deras möjligheter till ett hållbart lärande.

Vi har i översikten sett att bedömarkompetens är en avgörande komponent i lärares och skolledares professionalism. Samtidigt är det också viktigt att förstå att både lärares, skolledares och elevers hållning till bedömning präglas av den övergripande skolkultur man befinner sig

i och som bedömningskulturen i sin tur är en del av. För att utveckla detta blir det kollegiala och reflekterade samtalet om bedömning något som hela tiden måste hållas levande.

En hälsofrämjande bedömning i skolan är allas angelägenhet och ansvar, men hur man skapar en mer hållbar bedömningspraktik och bedömningskultur är i första hand en fråga på systemnivå. Ledare på olika nivåer behöver skapa möjligheter och visa vägen mot en hållbar bedömning som förmår möta nutidens behov, utan att kompromissa med elevernas möjligheter till framtida lärande och utveckling.

För att bryta negativa trender i barns och ungas hälsa behöver kunskapen om vad som gynnar hälsa och välbefinnande öka i hela samhället. Kunskapsöversikten lyfter fram att det möjligen är så att mer holistiska perspektiv på elevers lärande, hälsa och välbefinnande är på väg att komma i fokus generellt i skolutvecklingsforskningen. De internationella perspektiven med sina holistiska ansatser, liksom de svenska satsningarna på elevhälsoarbete tyder också på det. Hit hör givetvis också en syn på bedömning som är nära kopplad till både lärande och hälsa.

Hållbarhet handlar om att kunna möta aktuella behov utan att äventyra framtida möjligheter. Ur ett hållbarhetsperspektiv blir en positiv upplevelse av skolgången en hälsoresurs och en viktig resurs för ett livslångt lärande.

Den här kunskapsöversikten fokuserar på arbetet med bedömning och hur det kan göras på ett sätt som bidrar till ett hållbart lärande för barn och elever. Hur upplever eleverna bedömning i skolan och hur kan det relateras till hälsa och välbefinnande? Hur kan man utveckla bedömningspraktiker som gynnar kunskapsutvecklingen för eleverna och samtidigt är hälsofrämjande? Vilken roll spelar skolkultur och organisation? Syftet med *Bedömning för hållbart lärande* är att inspirera till diskussion och egen fördjupning i hur arbetet med en bedömning som leder till ett hållbart lärande kan utvecklas.