

Bedömning i skolan – vad och varför?

Åsa Hirsh, Jönköping University och Göteborgs universitet

Alla lärare ägnar sig åt bedömning, oavsett årskurs eller skolform man arbetar i. Denna artikel syftar till att reflektera över innebörden i begreppet som sådant, problematisera varför man gör bedömningar i skolan, samt diskutera olika syften med bedömning för olika målgrupper.

Är bedömning nödvändigt?

Om jag säger att skolan är en plats för lärande skulle nog de flesta instämma. Om jag lägger till att skolan inte är den enda platsen för lärande, utan att lärande kan ske var som helst och när som helst livet igenom, är det nog inte heller så många som skulle protestera. Lärande är helt enkelt inte något som är exklusivt reserverat för skolan. En anledning till att problematisera bedömning i skolan är att klargöra att skolan har en särskild roll när det gäller lärande. Skolan är nämligen en del av ett formellt utbildningssystem, där poängen inte bara är lärande hur som helst eller vilket som helst, utan lärande av *något specifikt*, som *någon specifik* organiserar och möjliggör i *specifika syften* (jfr Biesta, 2012).

Med mer eller mindre all formell utbildning finns ett antal syften. Syftet med den svenska skolan (precis som med många andra skolor i världen) är i grund och botten att barn och unga ska ”inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Skolverket, 2011, s 7). Det innebär att de kunskapsmässigt ska kvalificeras för livet efter skolan och socialiseras in i de normer och värden som vårt demokratiska samhälle bygger på. För såväl normer och värden som kunskaper finns övergripande mål beskrivna i läroplanen, och för varje skolämne finns specifikt innehåll beskrivet. Lärande i skolan – oavsett årskurs – handlar alltså inte om vilket lärande som helst, utan om lärande som är riktat mot något specifikt. Lärarna finns där för att undervisa och på olika sätt möjliggöra lärande, och försöka säkerställa att varje elev i slutändan faktiskt lämnar skolan rustad för vad livet efter innebär ur såväl kunskaps- som värderingshänseende. Mot bakgrund av det är det nödvändigt och oundvikligt att lärare – oavsett skolform och årskurs – ägnar sig åt bedömning.

Lärare planerar och undervisar givna innehåll för att eleverna och deras kunskaper ska utvecklas i riktning mot det som beskrivs i läroplanens mål, och kontinuerligt pågår i samband med detta en process där lärare på olika sätt får eller aktivt samlar in information om respektive elevs utveckling i riktning mot målen. Lika kontinuerligt analyserar och värderar lärarna denna information och fattar på basis av den olika typer av beslut. Det kan vara beslut om att repetera ett område, undervisa på ett annat sätt, ordna klassrumsmiljön annorlunda, ta fram ett särskilt hjälpmedel, planera vad som ska skrivas i ett omdöme eller huruvida en elevs betyg ska bli C eller D.

De bedömningar som lärare gör är mer eller mindre formella. De mindre formella pågår kontinuerligt, och ofta reflekterar man som lärare inte ens över att det är fråga om bedömningar. Men det är viktigt att vara medveten om att det är just det de är, eftersom det handlar om att analysera och värdera elevernas kunskaper och utveckling i förhållande till specifika innehåll och uppsatta mål.

Ett begrepp som kan uppfattas problematiskt

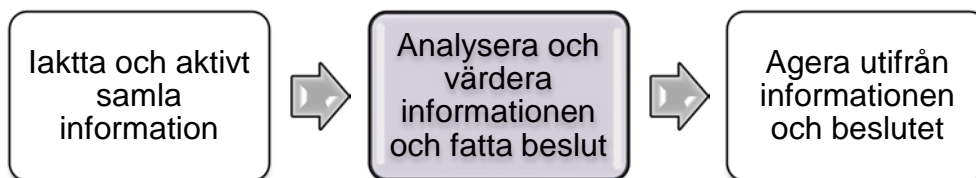
Bedömning kan vara svårt att diskutera för att det är ett begrepp som ger associationer. Traditionellt har många förstått bedömning som mer eller mindre synonymt med prov och betyg. Inte sällan har jag exempelvis hört såväl förskollärare som fritidspedagoger säga ”vi bedömer inte barn, vi bedömer bara vår verksamhet”, eller lärarstudenter fråga varför de behöver läsa en kurs i bedömning när de ska undervisa i F-3 och inte sätta betyg. Jag tolkar deras frågor som ett uttryck för att de gör vissa associationer till ordet bedömning. Det är visserligen sant att det inte sätts betyg i förskolan, på fritidshemmet och på lågstadiet. Men lärarna gör bedömningar också där, även om syftet med och konsekvenserna av de bedömningar som görs är relaterade till anpassning av verksamheten. Dock är det så att det är i just betraktandet av barnen och deras agerande som man tar sin utgångspunkt när man gör antaganden om hur väl verksamheten fungerar. Verksamheten ska möjliggöra lärande och utveckling för de barn som finns där – i enlighet med den intention som finns uttryckt i läroplanen.

Bedömning som del av en process

En annan svårighet med begreppet bedömning, som uppstått under senare år, är att bedömning har kommit att associeras med allehanda aktiviteter som pågår i klassrummet och som är en del av själva undervisningen. I takt med att begreppet formativ bedömning har etablerats och spridits har *aktiviteter* som associeras med bedömning i formativa syften kommit att kallas bedömning (Hirsh, 2017a). Under senare år har jag märkt att många lärarstudenter undrar vad det egentligen är som är bedömning i allt som tycks klassas som formativ bedömning. Är det bedömning att tydliggöra mål för eleverna? Är det bedömning att ge återkoppling? Är det bedömning att fundera över hur man ställer klassrumsfrågor? Vi behöver därför bli på det klara över skillnaden, och skilja mellan den process där bedömningen ingår och själva bedömningen i sig.

Bedömningen i sig handlar om analys och värdering. För att kunna göra en analys och en värdering måste du grunda det i någon typ av information. Denna information kan du exempelvis få genom att ställa en fråga i klassrummet, genom att se eleven skapa något, genom att se eleven interagera med andra, eller genom att rätta ett prov. Din analys och värdering kan sedan leda till olika typer av beslut och konsekvenser, som till exempel att du konstaterar att alla elever tycktes kunna svaret på klassrumsfrågan och att du därför kan gå vidare, eller att en elevs interaktion med andra inte fungerar och därför kräver att du aktivt ingriper och gör förändringar. Beslut och konsekvens skulle å andra sidan också kunna gälla att en elevs provresultat visar att eleven behärskar ett kunskapsinnehåll på ett sådant sätt att elevens nästa betyg kan komma att bli ett steg högre.

Man kan se *processen* som innefattar analys och värdering i enlighet med figuren nedan:



Ditt sätt att iaktta, samla information, analysera och värdera, fatta beslut och agera utifrån informationen och beslutet, beror på i vilket syfte du gör det. Lärare gör bedömningar i olika syften, och principiellt kan vi skilja mellan summativa och formativa bedömningssyften.

Bedömningars olika syften

Att bedöma kunskaper i summativt syfte i skolan handlar om att summera och bestämma en elevs kunskapsmässiga nivå just när bedömningen görs. I svensk skola idag görs bedömningar som resulterar i skriftliga omdömen eller betyg i förhållande till bedömningskriterier som uttrycks i kunskapskraven för respektive ämnes kursplan. Summeringen kan betraktas som rätt och slätt en ”stämpel” eller en etikett på elevens kunskapsmässiga nivå. Man kan också se summeringen som information som ligger till grund för olika typer av beslut om hur man går vidare.

Bedömningar som görs under pågående process och vars syfte är att ta reda på vad som behövs för att främja elevers fortsatta utveckling och lärande, har formativ funktion. I sammanhanget är det viktigt att understryka att man kan uppfatta *pågående process* på olika sätt. Processen kan avse den begränsade tidsperiod när läraren arbetar med ett visst innehållsligt område, exempelvis några veckor under en termin. Eller så kan processen avse hela grundskoletiden när läraren arbetar med att utveckla olika förmågor hos eleven till en alltmer komplex och avancerad nivå.

Det är ofta lättare att förstå vad formativt arbete kan innebära om det sker under en begränsad tid. Om eleverna till exempel skriver uppsats kan den formativa processen bestå av att ge stödstrukturer, läsa utkast, kommentera, uppmuntra eleverna att komma vidare och få dem att överväga olika alternativ, så att den slutliga texten blir så bra som möjligt. Om man betraktar processen i ett längre perspektiv blir det tydligt att en mycket stor del av lärarens arbete har en formativ funktion. Efter ett avgränsat arbetsområde (som uppsatsskrivande), och utifrån att läraren har värderat/bedömt och summerat elevernas prestationer just där och då, finns lärdomar att dra som potentiellt leder till andra konsekvenser. Läraren kan till exempel reflektera över sitt eget sätt att undervisa och göra förändringar i det till nästa gång läraren ska undervisa om ett liknande område. Läraren har också fördjupat sin bild av varje enskild elevs skrivande och vet mer om varje elevs behov av stöd och utmaningar i skrivandet framöver. Det ska också tilläggas att syftet med bedömningen kan ändras när läraren analyserar och värderar elevernas prestationer. Även om det tänkta syftet var att ge individuell återkoppling till eleverna, så kanske läraren

behöver tänka annorlunda om det visar sig att många eller nästan alla elever har haft svårigheter att förstå något väsentligt. Då kan analysen och värderingen i stället innebära att läraren ändrar på sin fortsatta planering.

Varför pratar vi så mycket om bedömning i olika syften?

Bedömningens formativa syften och funktioner har fått en alltmer framskjuten plats i skolan, vilket har att göra med hur skolans roll i samhället har förändrats å ena sidan och hur synen på kunskap och lärande har förändrats å den andra. Jag vill i sammanhanget citera Linda Darling-Hammond som i en text från 1996 skriver följande:

Numera förväntas skolor inte bara erbjuda utbildning utan också säkerställa lärande. Lärare förväntas inte bara "täcka läroplanen" utan också bygga broar mellan elevers individuella behov och arbetet med att uppnå utmanande lärandemål [...]. Detta kräver att lärare förstår sina elever och deras lärande på ett lika djupt plan som de förstår sina ämnen, och att skolor organiserar sig så att de stödjer djupare lärande hos både elever och lärare. (s. 5, min övers.)

När Darling-Hammond använder ordet *numera* syftar hon indirekt på att det har funnits en tid när skolans uppdrag och ansvar var att erbjuda utbildning som täckte läroplanen. Den traditionella överföringsmetaforen för lärande, där lärarens ansvar är att lära ut och elevens ansvar är att lära in det som läraren lär ut (oavsett på vilket sätt läraren lär ut), var den som gällde. I en situation där lärarens primära ansvar var att leverera ett undervisningsinnehåll behövde läraren principiellt inte göra värderingar som handlar om ifall eleverna förstod och utvecklades eller inte under själva processens gång. Om de hade lärt sig visade sig vid det prov- eller examinationstillfälle som avslutade området. Blev det där tydligt att enskilda elever inte hade lärt sig tillräckligt berodde det på deras egna tillkortakommanden och var deras ansvar.

När skolans och lärarens ansvar även började sträcka sig till att i största möjliga mån säkerställa lärande måste de, som Darling-Hammond skriver, också måna om att bygga broar mellan undervisningen och elevers individuella behov. I svensk skola idag är detta lärarens kärnuppdrag, liksom i många andra skolor världen över. Undervisning planeras, genomförs och anpassas med intentionen att alla elever ska kunna nå de mål som satts upp i läroplanen. Detta är en helt annan situation, en situation som kräver kontinuerliga bedömningar, värderingar och beslut under pågående process, sett ur både det kortare och längre perspektivet.

Begreppet och fenomenet formativ bedömning – innebörd och historik

För några år sedan skrev jag och en kollega en översikt om 2000-talets forskning om formativ bedömning för Vetenskapsrådet (Hirsh & Lindberg, 2015). Den baserades på en genomgång av närmre 400 internationella och svenska studier om formativ bedömning, publicerade under perioden 2000–2014. Översikten fokuserade på denna period framför allt för att det är sedan 2000-talets början begreppet och fenomenet fått stor spridning, både i Sverige och utomlands. Men begreppet har äldre rötter än så, och framför allt brukar man

referera till texter av Scriven (1987), Bloom m.fl. (1971) och Sadler (1989) när man vill spåra den ursprungliga innebörden och användningen.

Scriven och Bloom m fl. använde formativ *utvärdering* (evaluation) som begrepp, medan Sadler använde formativ *bedömning* (assessment). Scriven skrev om formativ utvärdering i relation till kursplane konstruktion och kursplaneutveckling i högre utbildning. Bloom m fl. vidareutvecklade detta och menade att formativ utvärdering är en process som handlar om att använda bedömningsinformation i syfte att utveckla inte bara kursplaner, utan också lärarens undervisning och elevernas lärande. Ett tjugotal år senare användes begreppet av Sadler för att specifikt peka på vilken funktion feedback har i förhållande till lärares bedömningar. Sadler menade att bedömnings formativa funktion handlar om hur värderingar av kvaliteten i elevers prestationer kan användas av lärare och elever för att forma fortsatt undervisning och lärande. Alltsedan den betydelsefulla forskningsöversikten *Assessment and classroom learning* kom (Black & Wiliam, 1998), har en mer eller mindre vedertagen och etablerad definition av innebörden i begreppet formativ bedömning varit ”alla aktiviteter som lärare och deras elever ägnar sig åt som ger information som kan användas som återkoppling för att förändra undervisningen och lärandet” (Black & Wiliam, 1998, s. 7–8, min övers.).

Något förenklat skulle man kunna säga att i stort sett alla forskare vars studier vi läste när vi skrev vår översikt var överens om att formativ bedömning handlar om att forma och utveckla lärande. Vad detta i sin tur innebär, och vilka konsekvenser det får kan vara olika beroende på hur man ser på lärande.

Principiellt baseras olika bedömningstraditioner på skilda teoretiska perspektiv på kunskap, lärande och undervisning. I relation till dessa får också synen på vad formativ bedömning kan/skulle kunna innebära olika uttolkningar – uttolkningen kan inte stå i logisk konflikt med centrala grundantaganden inom en teori (Hirsh & Lindberg, 2015). James (2012) menar att behavioristisk teoribildning ligger till grund för den första generationen bedömningsförståelse, kognitivistisk/individkonstruktivistisk för den andra generationen och sociokulturell/situerad för den tredje generationen. Hon hävdar att den teoretiska förståelsen av formativ bedömning till stor del har legat i den andra generationen, med ett stort fokus på hur eleven som individ förstår och konstruerar kunskap. Under senare år har teoretiseringen dock i allt högre utsträckning rört sig i riktning mot den tredje generationens förståelse av lärande och bedömning.

I den tredje generationens bedömningsförståelse betraktas lärande som något som framför allt äger rum i interaktionen mellan lärare och elever i en viss miljö, som är ordnad på ett visst sätt. Med den förståelsen handlar bedömning i formativt syfte inte enbart om att forma eleven, utan lika mycket om att forma undervisning och undervisningsmiljö. I de artiklar och bokkapitel vi gick igenom för vår översikt var det tydligt att förståelsen av formativ bedömning vilade på två ben. Det ena benet handlade om att forma och utveckla lärandet hos eleven, och det andra om att använda bedömningsinformation för att förändra undervisningen eller forma undervisningsmiljön. I många av artiklarna framhölls också att

man inte kan isolera förståelsen av elevers lärande från den undervisning de får eller den miljö de finns i när de ska lära i skolan.

Teoretiskt framträdde alltså en förståelse av formativ bedömning som ett begrepp som vilar på två ben, men i genomgången av empiriska studier kunde vi konstatera ett stort fokus på det ena benet: det är eleven som ska formas snarare än undervisningen eller miljön. Typiskt var exempelvis att man beskrev effekten av en viss given feedback från lärare till elev (mätt med hjälp av olika kvantitativa för- och eftertester) utan att alls beskriva vare sig innehåll eller kvalitet i den feedback som gavs. Än mindre beskrev man vilka förändringar som gjordes i undervisningen eller undervisningsmiljön utifrån elevernas resultat. Feedbacken riktades mot eleverna, inte mot undervisningen.

Att förståelsen av formativ bedömning har kommit att präglas starkt av forandet av eleven diskuteras av bland annat Pryor och Crossouard (2008). De hävdar att formativ bedömning i empirisk forskning ofta har skrivits fram på ett teoretiskt förenklat sätt, samtidigt som de menar att undervisning i praktiken, oavsett skolnivå, fortfarande i hög grad utgår från en utbildningsmodell som bygger på den överföringsmetafor som innebär att det är lärarens ansvar att lära ut och elevens ansvar att lära in. Om lärande ses som överföring på det viset tenderar formativ bedömning att förminska till en uppsättning metoder och tekniker (jfr. Hirsh, 2017)

I dagens svenska skolsystem är det tydligt att skolan har ett ansvar för att skapa och anpassa undervisningen så att den kan möta elevers olika behov. Det framgår av olika typer av styrdokument, som skollag, läroplan och allmänna råd samt allehanda stödmaterial som Skolverket tagit fram. Vi ser en relativt tydlig positionering i synen på kunskap, lärande och undervisning grundad i det som James (2012) kallar för den tredje generationens förståelse, där lärande av olika innehåll betraktas som något som sker i samspel mellan lärare och elever i en miljö som är ordnad på ett visst sätt. Vi måste därför förstå bedömningsformativa funktioner som kopplade till forandet av undervisning och miljö i precis lika hög grad som forandet av elever.

Även betyg kan ha olika syften

Som redan nämnts så analyserar och värderar lärare kontinuerligt och mer eller mindre formellt den information de har och får om sina elevers kunskaper, och fattar beslut utifrån den. De konsekvenser som sedan följer beror på i vilket syfte bedömningen görs.

Betygsättande är i högsta grad en formell bedömning i förhållande till kunskapskraven i ämnens kursplaner, men den funktion man tänker att betygen ska fylla kan vara olika. I det svenska skolsystemet får eleverna idag sitt första betyg i slutet av höstterminen i årskurs 6, och sedan får de betyg varje termin genom resten av grundskolan och efter avslutade kurser i gymnasieskolan.

I de flesta moderna samhällen anser man sig behöva ha någon form av sorteringsmekanism och någon typ av information som talar om hur elever har klarat sig genom en utbildning. Grundskoleelevers slutbetyg i årskurs 9 fungerar som grund för urval till gymnasieskolans

olika program, och gymnasieelevers betyg på de kurser de läser där fungerar som grund för urval till ett begränsat antal platser i högre utbildning eller för att söka arbete. Däremot spelar urvalsfunktionen mycket liten roll när eleverna får betyg i årskurs 6, eftersom de nio åren i grundskolan är obligatoriska och nästan alla elever går vidare till följande årskurs oavsett hur betygen ser ut.

Riksdagens viktigaste motiv till att införa betyg från årskurs 6 i grundskolan var i stället att öka måluppfyllelsen. Införandet av betyg i årskurs 6 skulle bidra till att ”höja kvaliteten i utbildningen och öka kunskaperna hos eleverna” (prop. 2009/10:219, s. 10). Tanken var att man i ett tidigare skede skulle identifiera elever i behov av stöd och se till att de fick stöd. Dessutom menade man att betygen skulle innebära tydligare information till elever och vårdnadshavare (Skolverket, 2017).

Vi kan konstatera att gränsen mellan begreppen summativ och formativ inte är knivskarp, särskilt inte om man ser hela grundskolan som en pågående process fram till det att slutbetyg ges. Många tänker spontant på betyg som en summerande stämpel på någons kunskaper, och på ett liknande sätt betraktas exempelvis ofta också nationella prov. Det är tydligt att vi behöver förstå att bedömningar *som sådana* inte är summativa eller formativa till sin karaktär – utan att de fyller olika funktioner beroende på vilket syfte de har och när de görs.

Betyg som ges fram till att eleverna slutar årskurs 9 bör enligt intentionen med införandet i första hand betraktas som att de på ett mer påtagligt sätt synliggör olika behov som behöver följas upp och ageras utifrån. Ett icke godkänt betyg signalerar tydligt att något behöver göras. Skolan och lärarna behöver fundera över hur den undervisning organiseras och genomförs som ska möjliggöra för eleverna att lära och utvecklas i enlighet med målen i läroplanen.

Det är nödvändigt att skolan och lärarna ser ett icke godkänt betyg som en tydlig signal om att man behöver anpassa undervisningen och undervisningsmiljön extra samt eventuellt utreda elevens eventuella behov av särskilt stöd. En ännu tydligare signal bör vara lärarens *föraning* om att eleven inte kommer att nå den nivå som anses vara lägsta godtagbara för ett godkänt betyg, eftersom eleven då skyndsamt ska ges stöd i form av extra anpassningar (skollagen 3 kap. 5a §). I dagens svenska skola skiljer man mellan just dessa två olika former av stödinsatser, att göra extra anpassningar och ge eleven särskilt stöd. Extra anpassningar är stödinsatser av mindre ingripande karaktär som inte kräver formella beslut för att verkställas. Det handlar om stöd till eleven som lärare och övrig skolpersonal kan genomföra inom ramen för den ordinarie undervisningen. Särskilt stöd däremot är en stödinsats av mer ingripande karaktär som rektor måste fatta beslut om, och som behöver utredas (Skolverket, 2014). Detta är skolans och lärarnas absoluta ansvar i ett skolsystem som inte bara levererar undervisning, utan också ständigt strävar efter att i största möjliga mån försöka säkerställa lärande och utveckling hos alla elever.

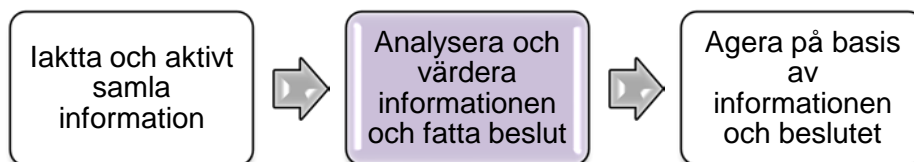
Det ska tilläggas att *intentionen* med tidigareläggande av betyg är en sak, medan en annan sak är om de tidigare betygen faktiskt leder till att elever får extra anpassningar eller särskilt stöd i högre utsträckning än tidigare. Skolverket (2017) konstaterar i sin utvärdering av betyg i årskurs 6 att man inte kan svara på detta. Den nationella forskningen som finns ger ännu inga tydliga svar på hur betyg påverkar utformningen och kvaliteten på systemet för särskilt stöd. Men Lundahl m. fl. (2017) konstaterar i en studie av olika länders betygssystem att det är ovanligt att betygens syfte är att identifiera elever i behov av stöd. De menar i stället att det är i sin undervisning som läraren upptäcker elevernas behov och vilka som behöver extra stöd. Detsamma konstaterar Hirsh (2017b) i en studie av hur resultaten av nationella prov används i svensk skola.

Det ska också tilläggas att även om intentionen med tidigare betyg i första hand är att de ska fylla en formativ funktion och på så vis leda till ökad måluppfyllelse, så är det inte säkert att de i själva verket uppfattas (och används) så av alla lärare och elever. Den aspekten fördjupas inte närmare här.

Bedömningarna kan användas av många

Bedömningar används av många olika personer. Det kan vara läraren, eleverna, skolans rektor, skolans huvudman (kommun eller privat) eller staten. Ibland talar man om olika aktörer i relation till bedömning. Man menar då ofta fysiska eller juridiska personer som på olika sätt spelar en roll, har ett intresse av eller agerar på basis av bedömning.

Om vi går tillbaka till figuren som presenterades tidigare, så kan man se den ur olika aktörers perspektiv.



Läraren iakttar och samlar information om enskilda elever, analyserar och värderar informationen och fattar olika beslut utifrån den, antingen i formativa eller summativa syften. Besluten kan handla om att förändra undervisningen likväl som att sätta betyg. Eleven iakttar, mer eller mindre medvetet, sitt eget lärande och sin egen utveckling mest hela tiden, gör också analyser och värderingar och fattar beslut om hur hon eller han bäst kan göra för att utvecklas och få ett visst betyg. Om man som lärare aktivt iscensätter och tränar eleverna i det som ofta kallas för självbedömning, så vill man att eleverna på ett mer medvetet sätt ska kunna betrakta sitt eget lärande, fatta beslut och agera för att utvecklas på bästa möjliga sätt. Detsamma gäller också när man som lärare medvetet aktiverar elever att bli resurser för varandra, det som ibland kallas för kamratbedömning.

En skolas rektor iakttar och samlar information om skolan som helhet och analyserar och värderar utifrån det vilka insatser som behövs för elever och personal. En rektors primära ansvar är att skapa en väl fungerande skola, där eleverna utvecklas kunskapsmässigt och

socialt samtidigt som de trivs och mår bra. Rektorn värderar och fattar beslut om sin skola utifrån elevernas måluppfyllelse framför allt i formativa syften, för att nå högre kvalitet och måluppfyllelse. Denna kontinuerligt formativa process handlar om skolutveckling och systematiskt kvalitetsarbete.

Huvudmannens ansvar är att se till att eleverna vid kommunens eller den privata aktörens alla skolor utvecklas kunskapsmässigt och socialt samtidigt som de trivs och mår bra, på ett likvärdigt sätt och i enlighet med de mål staten har satt upp i skollag och läroplaner.

Dessutom ansvarar huvudmannen för att all personal har den kunskap och den kompetens som krävs för att klara sitt uppdrag på ett tillfredsställande sätt. En huvudman analyserar, värderar och fattar också beslut i framför allt formativa syften, och ägnar sig åt systematiskt kvalitetsarbete på övergripande nivå. Detsamma kan sägas om den nationella nivån, där det finns statliga myndigheter som hjälper huvudmän och skolor att arbeta enligt gällande styrdokument, och å andra sidan utövar tillsyn av skolorna för att undersöka om skolorna följer styrdokumentet i praktiken.

Sammanfattning

Det är nödvändigt att lärare ägnar sig åt bedömning oavsett elevernas ålder, eftersom vi har ett system där skolans uppdrag är specificerat till mål och innehåll, och där man vill säkerställa att varje individ tillägnar sig kunskaper och värden.

Att göra en bedömning är att göra en analys och en värdering, som man grundar i någon typ av information. Beroende på syfte leder bedömningen sedan till olika beslut och konsekvenser. Oftast brukar vi skilja mellan formativa och summativa bedömningssyften.

Att bedöma kunskaper i summativt syfte handlar om att summera och bestämma en elevs kunskapsmässiga nivå just när bedömningen görs (t.ex. för att skriva omdömen eller sätta betyg). En formativ funktion har bedömningar som görs under en pågående process och vars syfte är att utröna vad som behövs för att främja elevens fortsatta utveckling och lärande. Man kan i princip se allt som en pågående process – från ett avgränsat arbete under en del av en termin till ett helt skolstadium eller till och med hela grundskoletiden.

Inte sällan görs bedömningar som kan ha både summativa och formativa syften. Summeringar, som omdömen eller betyg, kan tjäna ett informationssyfte för elev och vårdnadshavare, samtidigt som de kan vara en fingervisning till läraren och skolan om hur undervisningen fungerar. Ibland blir summeringarna en signal om att undervisningen och undervisningsmiljön behöver analyseras och förändras för att möta elevernas behov.

En av de huvudsakliga intentionerna med införandet av betyg i årskurs 6 var just att betygen på ett tydligare sätt skulle bidra till att identifiera eventuella stödbehov hos eleverna, vilket i sin tur bör få konsekvensen att undervisningen och undervisningsmiljön förändras så att behoven möts. Bedömning i formativt syfte handlar om att främja elevens lärande, och beslut och konsekvenser kan lika gärna gälla (om)formandet av elevens möjligheter att lära som (om)formandet av eleven som individ.

Referenser

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5(1), 1–74.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 56(6), 4–10.
- Departementspromemoria. (2010:15).
- Hirsh, Å. (2017a). *Formativ undervisning. Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å. (2017b). *Nationella prov i grundskolan: En studie av hur lärare och rektorer uppfattar och hanterar prov och provresultat*. Stockholm: Skolverket.
- Hirsh, Å. & V. Lindberg (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet: En översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- James, M. (2012). Assessment in Harmony with our Understanding of Learning. I J. Gardner (Red.), *Assessment and Learning, 2nd edition*. London: Sage.
- Lundahl, C. Hultén, M. och Tveit, S. (2017). *Betygssystem i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket.
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford review of Education*, 34(1), 1–20.
- Regeringens proposition. 2009/10:219. *Betyg från årskurs 6 i grundskolan*.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I R. W. Tyler, R. M. G Scriven, M. (Red), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNelly.
- Skolverket. (2017). *Utvärdering av betyg från årskurs 6. Rapport 451/2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.