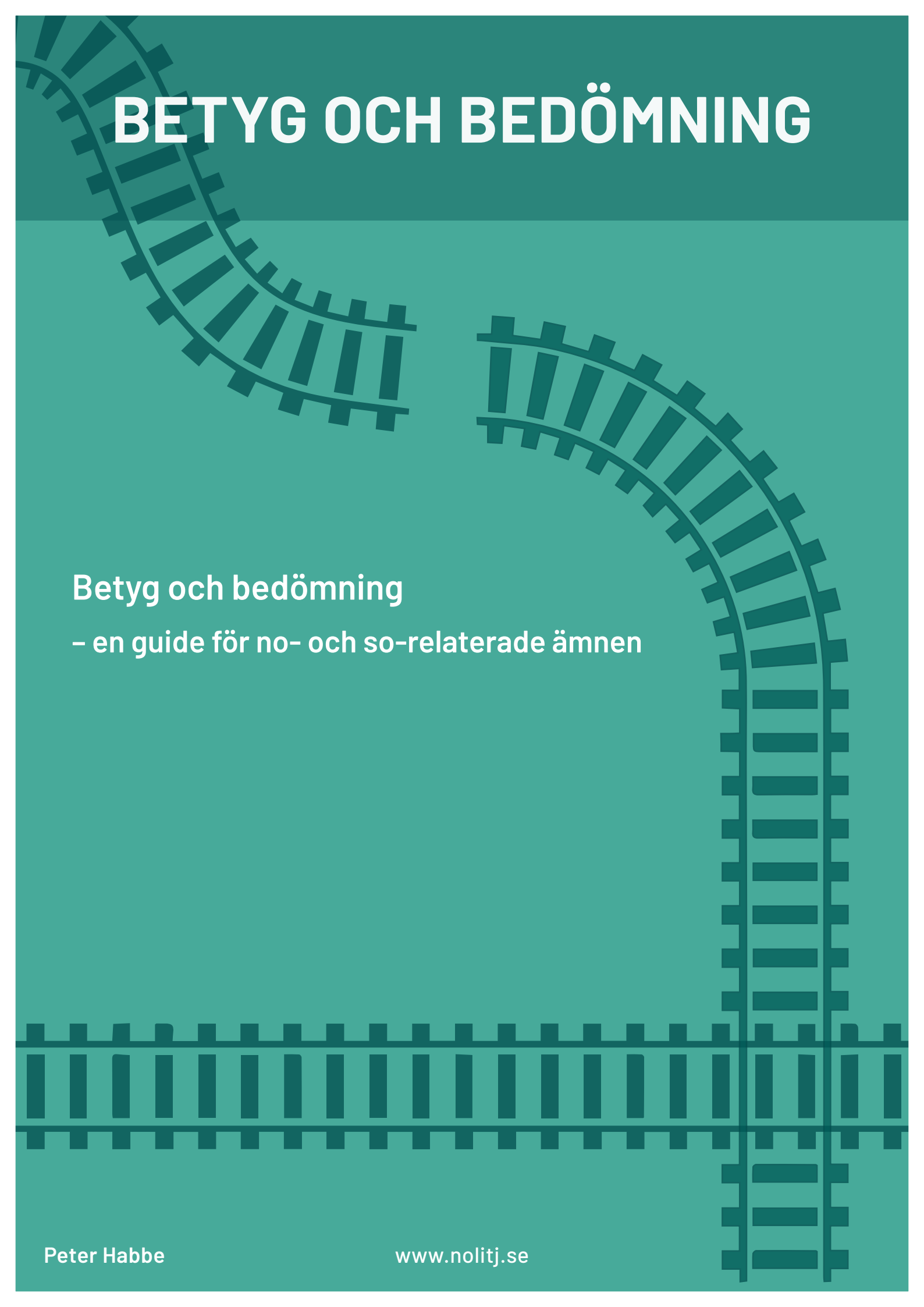


BETYG OCH BEDÖMNING



Betyg och bedömning

– en guide för no- och so-relaterade ämnen



Det finns ett antagande om att en elev först måste införliva en faktabas i ett ämne för att därefter kunna utveckla en förståelse och analytisk förmåga. Detta antagande är om inte direkt felaktigt i alla fall en alltför förenklad bild. Fakta tolkas alltid utifrån ett befintligt sammanhang (förståelse) och människan har en medfödd benägenhet att kategorisera alla de tankar som uppstår när hon tar emot omvärldens alla stimuli som sinnena får till sig. Det är i det närmaste en naiv föreställning om hur minnet fungerar om man tror att man kan fylla det med faktakunskaper för att långt senare börja utveckla en analytisk förmåga och förståelse. Fakta, förståelse och analytisk förmåga utvecklas dialektiskt. Därför måste elever kontinuerligt tränas på att använda de kunskaper jag som lärare vill att eleverna ska lära och med hjälp av dem förklara händelser och fenomen i omvärlden SAMTIDIGT som kunskaperna breddas och fördjupas. Det är först då som en av läraren avsedd solid förståelsestruktur sakta men säkert kan etableras hos eleven. Att inte aktivt använda kunskaperna som ska läras är att låta dem bli till minneskunskaper som till slut kommer att sina i minnet.

Vad har detta med betyg och bedömning att göra tänker du kanske. Har du läst Nolitj guide om konceptuella kunskaper känner du säkert igen inledningen. Läs gärna inledningen en gång till. Den är viktig och hänger i allra högsta grad ihop med betyg och bedömning. Det hoppas jag kunna övertyga dig om när du läst klart den här guiden.

Lärande

I inledningen berördes en bit av den lärandeprocess jag som lärare hoppas att mina elever ska påbörja när de kliver in i skolans värld och får ta del av undervisningen. Målet är inte enbart att elever ska minnas de kunskaper som med didaktisk medvetenhet har valts ut. De ska också ges möjlighet att använda de nya kunskaperna så att de kan omfamna dem utifrån den förståelsehorisont som de utvecklat i livet och i tidigare undervisning. Begreppet förståelsehorisont har jag lånat från filosofen Hans-Georg Gadamer och som jag från och med nu kommer att kalla för förståelsestruktur. En central del av lärandet i skolan uppstår just i interaktionen mellan lärarens noga utvalda kunskapsstruktur och elevens förståelsestruktur.

En klassisk definition av lärande finner man hos Knud Illeris: "Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande." (Illeris 2007:13). Richard E. Mayer, professor i pedagogisk psykologi, tangerar denna definition och menar att lärande för att vara meningsfull bör innebära en förändring av människans sätt att se på omvärlden. Kunskaperna måste också, menar Mayer, kunna omsättas i nya sammanhang, så kallad *transfer* (Mayer 2002). Lärande är alltså *inte* samma sak som att minnas kunskaper. Lärande kräver dock att vissa kunskaper fastnar i minnet. Utan minne skulle de facto inget lärande äga rum. Att först förse elever med faktakunskaper utan att de används stärker minnet av kunskaperna men innebär dessvärre att aktivt försena lärandet hos elever. Begreppsförhåll i so- och no-undervisningen kan tjäna ett visst syfte, men att ANVÄNDA samma begrepp på flera olika empiriska exempel, utsträckt över tid, samtidigt som kunskaperna om begreppen fördjupas, är alltså vägen till ett *meningsfullt lärande*.

Förståelse

Lärande är tätt förknippat med förståelse. Att förstå och minnas är inte samma sak, men det senare är en förutsättning för att det förra ska kunna uppstå. Eftersom faktakunskaper utgör en stor del av so- och no-ämnenas innehåll menar många att faktakunskaper måste betonas mycket tydligare i styrdokumentet. Men faktakunskaper är ett trubbigt begrepp. Vanligtvis inkluderas alla former av fenomen och händelser i begreppet faktakunskap vilket gör begreppet relativt oanvändbart. Därför finns det skäl att avgränsa det. Ett sätt är att skilja mellan faktakunskap och *konceptuell kunskap*. Det är nämligen den konceptuella kunskapen som på ett effektivt sätt leder till förståelse av ett ämne vari faktakunskaper förstås utgör en central del. Att konceptuella kunskaper bör utgöra navet i so- och no-undervisningen är en kääphäst i Nolijt och vi har tidigare presenterat denna kunskapsform i en *guide*.

Men vad innebär det då att förstå något? Kognitionsvetaren Peter Gärdenfors menar att förstå är att se *mönster och sammanhang* (Gärdenfors 2010). Att se mönster (strukturer) i so- och no-ämnen innebär då att uppfatta en strukturs centrala noder (konceptuella kunskaper) vilka står i en meningsfull relation till varandra. Dessa består av och kopplas i sin tur till ett antal faktakunskaper (se exempel på begreppskartan nedan). Det är just som centrala noder konceptuella kunskaper lämpar sig så bra.

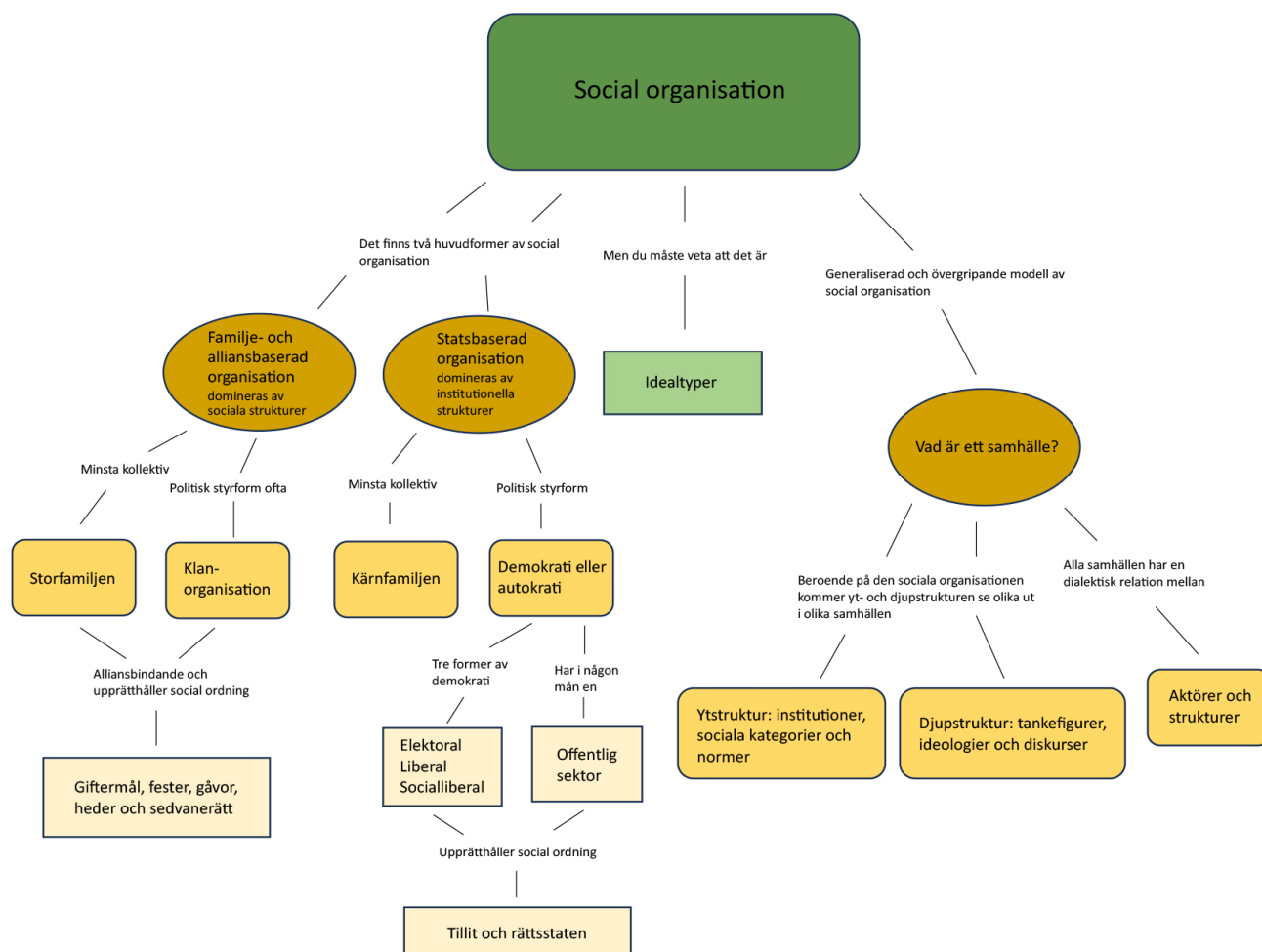
”Att förstå och minnas
är inte samma sak
men det senare är en
förutsättning för att det
förra ska kunna uppstå.”



Men en förståelse visar sig också i förmågan att *dra slutsatser* och att kunna *använda kunskaperna i helt nya situationer eller problem* (transfer). Därför måste kunskap användas av eleven på olika empiriska exempel för att hon eller han ska kunna få grepp om det empiriska fenomen eller den händelse som ska förklaras och därmed även utveckla en bättre förståelse av de konceptuella kunskaperna. Det är på så sätt en individ vidgar eller förflyttar sin förståelsestruktur vilket leder till att individen förstår något på ett nytt och fördjupat sätt – ett meningsfullt lärande har ägt rum.

Nog om detta. Det är dags att binda lärande till den här textens huvudsyfte, nämligen bedömning.

När eleven börjar möta lärarens utvalda kunskapsstruktur ska lärarens bedömning stötta eleven i processen att använda kunskaperna så att eleven kan skapa, vidga eller förflytta sin förståelsestruktur. När det är dags att sätta betyg ska jag som lärare bedöma hur mycket elevens förståelsestruktur har närmat sig ämnets kunskapsstruktur. Det är en grannliga uppgift. Mycket lättare är det att bedöma minneskunskaper än förståelse. I värsta fall får betygsättningens svårigheter påverka undervisningens upplägg och prov så att minneskunskaper testas för att sedan på ett felaktigt sätt ligga som underlag för betyget (se t. ex. [Korp 2010](#)). Det enkla mätbara lockar naturligtvis då statens krav på likvärdighet (likformighet?) ljuder högt. Ett begreppsprov är lättare att bedöma än elevens förståelse av ett begrepp när det används i ett komplext sammanhang.



En begreppskarta över den kunskapsstruktur som eleverna ska göra till sin förståelsestruktur i ett konceptuellt idéområde som kallas social organisation. Här blandas konceptuell kunskap med fakta.

Formativ och summativ bedömning

Bedömning har diskuterats intensivt under ett par decennier men har tenderat att minska lite i styrka om undertecknads spaning stämmer. Efter det att formativ bedömning blev ett begrepp på de flesta svenska lärares läppar – någon gång efter att Paul Black och Dylan William fick spridning av artikeln *Inside the black box* under 1990-talets slut – har olika begrepp florerat för att beskriva dess innebörd. Floran av texter om formativ bedömning har sedan dess varit omfattande (se t. ex. [Wiliam 2013](#); [Christodoulou 2016](#); [Hirsh 2017](#); [Lauvås & Jönsson 2019](#)). Det har också funnits en tendens att formativ bedömning har rosats medan summativ bedömning har getts en negativ klang. Inom ramen för summativ bedömning ingår de betyg som elever i grundskolan och på gymnasiet erhåller efter en termin, ett läsår eller en kurs. I begreppet ingår även så kallade *high stakes-uppgifter* (mer om dem nedan).

Den formativa bedömningens främsta syfte är att få elever att tänka; förstå vilka förbättringsmöjligheter en prestation har i relation till ämnets kunskapsstruktur samt att förstå vad nästa steg i lärandet bör vara. Den formativa bedömningen kan sägas fungera som elevens stöttning (*scaffolding*) och samarbetspartner, där målet är att eleven ska äga sitt eget lärande och bli full av tillförsikt för att själv kunna leda sitt lärande mot de hägrande kunskaperna.

Ett annat syfte med formativ bedömning är att ge läraren information om hur undervisningen har tagits emot av eleverna. Bedömningen hjälper läraren att kort och gott utveckla undervisningen.

I den här texten tar vi ställning för – utifrån ljuset av de kognitionsvetenskapliga rön som är en central utgångspunkt för oss på Nolitj – att vara ytterst sparsam med summativa bedömningar under ett läsår. Vi vill också slå ett slag för att vara relativt sparsam med formativ bedömning på elevuppgifter. Många av oss lärare anstränger oss och lägger ner mycket tid på flödiga kommentarer av elevers uppgifter under ett läsår utan att det ger särskilt god effekt på deras lärande. *Less is more* är verkligen en devis som gäller för lärarens bedömning av elevprestationer.

No, low och high stakes-uppgifter

Elever är tyvärr alltför vana vid att undervisningen i ett ämne eller på en kurs innehåller många så kallade *high stakes*-uppgifter. Det finns många belägg för att det inte är särskilt gynnsamt för vare sig lärandet eller måendet (se t. ex. [Hultén 2018](#); [Hirsh 2020](#)). Många kognitionsvetare talar istället om nyttan med många så kallade *low eller no stakes-tillfällen*.

High stakes-uppgifter innebär att eleven får tester, prov, inlämningar, muntliga redovisningar etc. summativt bedömda där prestationen är av relativt stor betydelse för slutbetyget. Skolverket försöker motverka detta med mjuka skrivningar som: "Eleverna behöver också förstå att kunskaper som de visat senare under utbildningen ofta väger tyngre än information från bedömningar som gjorts tidigt." ([Skolverkets kommentarsmaterial s.31](#)). Vi på Nolitj vill hävda att tidiga prestationer *inte alls* ska ligga som underlag för ett slutbetyg. Indirekt är dessa prestationer naturligtvis viktiga eftersom de utgör en central byggkloss i den kunskapsstruktur som läraren vill att elevens förståelsestruktur någorlunda ska spegla i slutet av en kurs. Prestationer fram till slutbetygen bör istället domineras av så kallade *no stakes*-uppgifter. Det vill säga tester eller uppgifter som läraren inte bedömer. Dessa uppgifter eller tester handlar fullt ut om att eleverna ska ges chansen att plocka fram kunskaperna (retrieval) för att de ska införlivas i eleven (retention) samtidigt som kunskaperna används för att utveckla lärandet. Först i slutet av en termin, en kurs eller ett ämne används *high stakes*-uppgifter för att visa hur mycket elevens förståelsestruktur har vidgats eller förflyttats i relation till den uppsatta kunskapsstrukturen.

Så kallade *low stakes*-uppgifter är sådana som läraren formativt bedömer men som inte har en direkt påverkan på ett slutbetyg. Dessa är ett tillfälle för eleven att få lärarens vägledning och ett tillfälle för läraren att se var i lärandeprocessen eleven befinner sig samt hur undervisningen på gruppnivå tagits emot. *Low stakes*-uppgifter bör vara utformade på så sätt att elever i hög utsträckning kan använda de kunskaper som ska läras. I uppgifterna är det viktigt att kontexten och empirin som de konceptuella kunskaperna ska belysa eller förklara varierar så att elevens transferförmåga tränas.

Eftersom undervisning handlar om att eleverna ska kunna förflytta eller vidga sin förståelsestruktur – medan betyg handlar om att bedöma hur kvalitativt väl eleven har lyckats med detta – är det mest rimliga att *high stakes*-uppgifter kommer in mot slutet av en termin, kurs eller ämne. Det är därför logiskt att elevernas lärande prövas i relativt omfattande slutexaminationer. Det ligger utanför den här guidens syfte att utförligt diskutera hur dessa kan utformas.



Undvik high stakes-tester om undervisningen ska leda till lärande

Är summativ bedömning gynnsam för lärandet?

Innan du läser vidare så är det viktigt att tänka på att vår definition av summativ bedömning innefattar prestationer som graderas av läraren och som har stor eller mycket stor betydelse för slutbetyget. Vi säger inte att summativ bedömning är något negativt i sig, men att de under en lärandeprocess riskerar att vara till mer skada än nytta. Men det är inte ett ställningstagande som baseras på en svartvit evidens.

Det är klart att vissa tävlingsmoment, poäng på tester kan trigga några elever att arbeta lite hårdare, men då måste den typen av uppgifter vara av *no* eller *low stakes*-karaktär.

Vad vet vi då om den summativa bedömningens inverkan på lärandet?

Summativa bedömningens inverkan på lärande

Magnus Hultén, professor i naturvetenskapernas didaktik vid Linköpings universitet, har i ett blogginlägg och litteraturöversikt från 2018 sammanställt och analyserat en rad studier om betygs och summativa bedömningens inverkan på framförallt elevers motivation och som därmed påverkar lärandet.

Hultén diskuterar en metastudie av [Wynne Harlen och Ruth Deakin Crick \(2002\)](#) som utgått från 19 studier om den summativa bedömningens påverkan på elevers motivation att lära mer.

Ett av deras mest tydliga resultat är att summativa bedömningar differentierar och att det i synnerhet påverkar lågpresterande elever negativt. Även flickor påverkas negativt av en summativ bedömningskultur på grund av ökad stress. I relation till ålder och idén att vänja elever vid en testkultur, så menar Harlen och Deakin Crick att det mesta snarare pekar på risker med att tidigt introducera elever i en sådan kultur ... (Hultén 2018)

Hultén går även genom resultaten av några svenska forskares metastudie [Betygens geografi: forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt](#) (Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A. & Mickwitz, L. 2015) som visar ett liknande resultat som i Harlen & Deakin Cricks studie. Hulténs slutsats blir:

Som framgått av denna sammanfattning av tidigare översikter så är evidensen stark för att betyg och summativa bedömningar huvudsakligen har en negativ inverkan på elevers motivation för lärande och för undervisningens inriktning, i synnerhet gäller detta i relation till lågpresterande elever. Flickor påverkas mer negativt i termer av ökad stress och oro av en test- och prestationskultur än pojkar. Betyg och summativa bedömningar differentierar, det är ett mycket tydligt resultat i forskningen. (Hultén 2018)

Vi vet också genom kvalitativa studier att betyg på enskilda uppgifter och regelbundna *high stakes*-tester kan ha en negativ inverkan på elevers mående och då framförallt på flickors psykiska hälsa som även framkom i ovanstående metastudier. Åsa Hirsh, docent i pedagogik vid Göteborgs universitet, har i en större [kvalitativ studie](#) intervjuat 102 gymnasieelever i tio olika kommuner om deras erfarenheter av bedömning i gymnasieskolan. Resultatet visar att eleverna har en upplevelse av att såväl summativ som formativ bedömning dominerar deras skolvardag. Det leder till stor press och minskad lust att lära mer i skolan. Hirsh refererar till en studie av [Bettina Vogt \(2017\)](#) som jämfört svenska och tyska elevers upplevelse av undervisning i skolan. Den visar att svenska elever, till skillnad mot de i Tyskland, upplever att det finns få tillfällen i skolan som inte är betygsavgörande. Det är en skoldiskurs som i det stora hela inte gynnar svenska elevers lärande.

Dessa studier är en indikator, om än inte generella belägg, på att vi bör använda summativ bedömning med stor försiktighet och formativ bedömning med sparsamhet.

En annan anledning till att summativ och formativ bedömning bör användas sparsamt på enskilda uppgifter är att vi på grund av det flödiga användandet av dem berövar

eleven möjligheten att öva upp förmågan att själv kunna lita på att hon eller han lärt det vi lärare vill. Eleven tenderar att bli beroende av att någon annan ständigt berättar hur en prestation ska värderas. Vanan och det av skolan upparbetade behovet att eleven ständigt ska bli bedömd är inte sund. Det är en vana vi vuxna i skolan bör försöka ändra på. Att ständigt förvänta sig en summativ bedömning av en prestation ökar risken att eleven ser betyget som målet och kunskaperna som medlet. Något som riskerar att skymma sikten för vad som ska läras och att kunskaperna i sig bör vara ett mål för eleverna.

Den summativa bedömningens vara eller icke vara i undervisningen går att likna med människans påverkan på klimatet. Indikatorerna att summativ bedömning under lärandeprocessen är negativ för lärandet är så pass påfallande – precis som att det finns övertygande belegg för att fossila utsläpp är negativt för klimatet – att det i sig borde räcka för oss lärare att vilja att ställa om. I själva *bedömningsprocessen* borde den rena formativa bedömningen – vilket Per Lauvås och Anders Jönsson förespråkar i boken [Ren formativ bedömning](#) – utgöra huvudsaken där den summativa bedömningen minimeras alternativt uteblir fram till dess att ett termins-, kurs- eller ämnesbetyg ska sättas. Under elevernas *lärandeprocess* borde dock all form av bedömning vara mycket sparsam och istället domineras av så kallade *no stakes*-uppgifter.



Ämneslärande behöver tid för att gro. No och low stakes-uppgifter får eleverna att växa.

Hur kan *no stakes*-uppgifter implementeras i undervisningen?

No stakes-uppgifter ska inte bedömas av läraren utan har som syfte att eleven ska införliva de utvalda kunskaperna bättre och öva på att använda dem. Uppgifterna kan delvis vara digitalt självständigt eller så går läraren igenom de rätta svaren.

No stakes-uppgifter kan ta allt från ett par minuter till ett par lektioner. Variationen av uppgifter och tester är i stort sett oändlig. Det är lärarnas fantasi som sätter gränsen. Nedan kommer exempel på flera *no stakes*-uppgifter.

Flashcards

En återkallningsmetod som lämpar sig väl för elever att använda på egen hand är så kallade flashcards. Eleven får tillgång till flera frågor inom ett ämnesområde som denne var och en försöker besvara. Eleven kan sen själv kontrollera svaret. Det finns flera olika datorprogram där du som lärare kan skapa dina egna flashcards och som eleverna sedan kan använda som minnestest. Flippity.net är en av flera gratisleverantörer.

Flashcards är en lämplig aktivitet att låta eleverna göra när som helst under en lektion eller om du som lärare märker att det finns tid över när din lektion är klar. Det går också att uppmuntra eleven till att använda flashcards hemma då och då.

Att "stjäla" kunskap

En metod som innebär en mix av individuell minnesåterkallning och möjligheten att ta hjälp av andra elevers kunskap är "stjälningsmetoden". Du ber en elev att skriva ner vad den vet om ett ämnesområde. Hur begränsad området ska vara bestämmer du som lärare. När detta är gjort är det tillåtet att muntligt fråga en, två eller tre elever vad de kommit ihåg om ämnet. Du som lärare bestämmer hur länge de får "stjäla" och hur många elever de får "stjäla" från. Därefter får eleven återigen sätta sig och fylla på sitt dokument men nu i en kolumn som kan rubriceras: Vad jag lärt av andra.

Det här kommer jag ihåg att jag lärt	Vad jag lärt av andra
Två former av demokrati – elektoral och liberal. Men minns inte mer.	Elektoral demokrati innebär att man har rätt att rösta på olika partier och att det finns en rättsstat.

Övergripande test

En *no stakes*-metod som kan vara mycket användbar är att ställa övergripande frågor. De kan besvaras såväl muntligt som skriftligt. Men inga anteckningar är tillåtna. Exempel på övergripande frågor kan vara:

1. Berätta allt du vet om upplysningstidens påverkan på den demokratiska utvecklingen i Europa efter 1700-talet.
2. Berätta allt du vet om vattnets kretslopp.
3. Berätta allt du vet om hederns roll i ett klandominerat samhälle.
4. Berätta allt du vet om det biologiska perspektivet inom psykologi.
5. Berätta allt du vet om demokrati.

Poängen här är att ge eleverna minimalt med kognitivt stöd. Det är bara de yttre ramarna som ger eleven en ledtråd. Även denna metod kan eleverna samarbeta kring.

Korta test med riktade frågor

En enkel *no stakes*-metod är att ställa tre till fyra specifika frågor kring de kunskaper du bestämt att eleverna måste etablera i långtidsminnet. Efter fem eller tio minuter går du igenom svaren. Exempel på riktade frågor kan vara:

1. Förklara begreppet elektoral demokrati.
2. Förklara vad ordet kvot betyder i matematik.
3. Vilka fem sinnen besitter människan?
4. Vad betyder ordet genus?

Quizz

Att sätta ihop ett quizz och låta eleverna spela det i klassrummet är ett exempel på ett enkelt och ofta motiverande sätt för eleverna att plocka fram sina kunskaper. Det går att göra relativt avancerade quizz. Kahoot och Quizziz är två företag som erbjuder såväl gratis- som prenumerationsvarianter av quizz.

Omvänd föreläsning

En *no stakes*-metod som tar mer tid i anspråk men som är väldigt gynnsam för lärandet är så kallade *omvända föreläsningar*. Det innebär att eleverna använder en genomgång läraren haft och ska repetera den för läraren. Det underlättar naturligtvis om läraren har en digital presentation som eleverna kan använda. Den omvända föreläsningen gör eleverna i grupp. Under en lektion förbereder eleverna presentationen för att under nästa lektion hålla föreläsningen för läraren.

Övningen går att göra som en *low stake*-övning. Då ger läraren muntlig återkoppling efter elevernas presentation. Fördelen med grupparbeten kring *no* och *low stakes*-uppgifter är att betygsättning eller bedömning av varje elev inte behöver göras. Istället uppmuntras eleverna att vara aktiva och verkligen ta del av varandras förståelse från lärarens genomgång eftersom den här formen av grupparbeten är en möjlighet till att lära.

Vill du veta mer om betyg och bedömning
och andra guider, besök gärna
www.nolitj.se