



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a chapter published in *Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation*.

Citation for the original published chapter:

Eriksson, E. (2012)

Nya lärares uppfattningar om och upplevelser av bedömning i matematik och teknik i grundskolans tidigare år.

In: Christina Gustafsson och Göran Fransson (ed.), *Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation* (pp. 75-101). Gävle: Gävle University Press

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-12904>

Christina Gustafsson och Göran Fransson (red.)

Kvalificerad som lärare?

Om professionell utveckling, mentorskap
och bedömning
med sikte mot lärarlegitimation

Lärarytbildningens skriftserie nr 5

Gävle 2012



Innehållsförteckning

1	Introduktion till boken och dess teman <i>Christina Gustafsson</i>	7
2	Lärarlegitimation, introduktionsperiod och lämplighetsprövning – en översikt och problematisering av reformerna <i>Göran Fransson</i>	21
3	När det inte sitter i väggarna längre Om gymnasielärares professionella utveckling <i>Ingrid Nordqvist</i>	53
4	Nya lärares uppfattningar om och upplevelser av bedömning i matematik och teknik i grundskolans tidigare år <i>Elisabeth Eriksson</i>	75
5	Organiserat mentorskap eller kollegial samvaro? Hur stöd till nya lärare kan te sig utan formella ramar och strukturer <i>Åsa Morberg</i>	103
6	Rektor och lämplighetsprövningen – Hur rektorer skulle bedöma nya lärares kompetens under introduktionsperioden <i>Göran Fransson</i>	137
7	Att vara kvalificerad för att bli legitimerad Förskolechefer om bedömning av förskollärares kompetens <i>Amelie Nebes</i>	175
8	Om "genusfällor", uppvaknande och intresse <i>Monica Hallström</i>	197
9	Kan erfarenheter från högskolan bidra till diskussionen om legitimation för lärare och förskollärare? <i>Christina Gustafsson</i>	227
10	Professionalisering eller deprofessionalisering? Positioneringar och samspel i ett dilemmatic space <i>Göran Fransson</i>	261

Författarpresentation 286

Bilaga

Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod
och kompetensprofiler för lärare och förskollärare 289

Kapitel 4

Nya lärares uppfattningar om och upplevelser av bedömning i matematik och teknik i grundskolans tidigare år

Elisabeth Eriksson

En central fråga är vad de nya lärarna fokuserar vid bedömning.

De första åren i läraryrket påverkar formandet av en egen yrkesidentitet. En av de utmaningar som nya lärare möter är praktiserandet av bedömning, som är en central och komplex del i lärares yrkesutövande. Det rör sig om såväl formell bedömning i samband med exempelvis betygssättning, som mer informell bedömning, kommunicerad med elever i det dagliga arbetet eller till hjälp för lärares egna överväganden i undervisningssituationer och planering. Det rör sig om summativ bedömning för kontroll av vad eleven kan, och om formativ bedömning som stöd för elevens fortsatta lärande. Vid kunskapsbedömning kan erfarna lärare luta sig mot tidigare erfarenheter av att ha bedömt elevers kunskaper, samt av att ha följt elevers kunskapsutveckling och därigenom skaffat sig praktiska kunskaper om läroprocesser. I tidiga årskurser, där de specificerade kursplanemålen i en del ämnen finns först flera årskurser fram i tid, är sådan erfarenhet värdefull. Nyexaminerade lärare som inte har denna erfarenhetsbank får förlita sig på andra kunskaper.

I och med införandet av lärarlegitimation och den lämplighetsprövning som skall ske av de nya lärarna, kommer de nya lärarnas förmåga att göra kunskapsbedömningar i fokus. I den kompetensprofil som ligger till grund för lämplighetsprövning framgår detta tydligt (Skolverket, 2011a). I mötet med eleven skall läraren visa sin förmåga att (a) "... bedöma och dokumentera den enskilda elevens behov..." (punkt 1), (b) "kommunicera med eleven vilka kunskaper eleven ska ges möjlighet att utveckla genom undervisningen, vad som ligger till grund för bedömningen" (punkt 3), samt (c) "följa upp, bedöma, kommunicera och dokumentera elevens kunskapsutveckling och därigenom stödja eleven till ett allt mer medvetet lärande." (punkt 7). Bedömning är, som jag in-

ledningsvis nämnde, komplext. De kunskapskvalitéer som en ny lärare ska kunna uppvisa påvisar denna komplexitet. Ett rimligt antagande är därför att inte heller bedömning av dessa lärarkompetenser är någon enkel sak. Alla parter inblandade i lämplighetsprövning för utfärdande av lärarlegitimation behöver god bedömarkompetens. Mentorn för att kunna stötta sin adept och vara en god förebild gällande praktiserande av bedömning. Rektor för att kunna göra en rättvis bedömning av den nya lärarens genomförande av bedömning. För att hjälpa en ny lärare utveckla sin bedömarkompetens behövs kunskaper om dennes erfarenheter gällande genomförande av och strategier för bedömning. Men det kan även vara till god hjälp att ta ha tagit del av studier som denna. En studie som belyser och diskuterar hur några nya lärare genomför och resonerar kring bedömning. En studie där några nya lärares perspektiv på skillnader, styrkor och svårigheter av bedömning i olika årskurser och i olika ämnen synliggörs. Med en bredare förståelse om hur nya lärare upplever och praktiserar bedömning kan såväl rektorer som mentorer bättre stötta den nya läraren under dennes introduktionsperiod.

Vad forskare påvisar som nödvändigt kunnande för att praktisera bedömning och hur nya lärare uppfattar den egna bedömningskompetensen, är aspekter som kan ställas i relation till varandra och jämföras. I detta kapitel presenteras resultaten av en studie om hur nya lärare tolkar och genomför bedömning, de värderingar de lägger i bedömning av elevers lärande, de metoder de använder och de avvägningar som leder fram till den bedömning de gör. Det empiriska underlaget består av nio nya lärares muntliga redogörelser om sina upplevelser av och tankar kring bedömning i matematik och teknik i skolår 1-6¹. Resultaten kan ses som en presentation av den variation av upplevelser, tolkningar och praktiserande av bedömning som finns bland nya lärare, främst vad gäller den egna lärarpraktiken, men även upplevelsen av *var* de lärt det de kan om kunskapsbedömning. Frågeställningarna som studien bygger på kan delas upp i tre övergripande områden:

- *Det egna skapandet av bedömningskompetens.* Var och hur har de nya lärarna lärt sig det de kan gällande bedömning? Upplevelse av tillgång till och behov av stöd av mer erfarna kollegor.
- *Praktiserande av bedömning.* Är det skillnader i hur bedömningen görs i olika skolår eller ämnen? Relationen summativ – formativ, formell – informell bedömning i de nya lärarnas utsagor.
- *Upplevelser och åsikter om bedömning.*

¹ Av de nya lärare som deltar i studien undervisar tre i skolår 1-3, två i skolår 4-6, medan fyra har erfarenhet av skolår 1-6.

Studien fokuserar bedömning i ämnena *matematik* och *teknik*, i *årskurs 1-6*. Ämnesvalet gjordes utifrån att matematikämnet, i egenskap av kärnämnne, med kursplanemål formulerade redan för årskurs 3 och med nationella prov, är högprioriterat (se t.ex. Lindgren, 2006). Detta är en skillnad jämfört med teknikämnet, som jag själv under mina år som lärare i grundskolan har upplevt som inte särskilt prioriterat. Jag skulle istället beskriva teknik som ett ”varken eller”-ämne, då det varken tillhör SO- eller NO-blocket, men ändå har tydliga kopplingar till dem båda. I sin roll mellan orienteringsämnesblocken integreras tekniken i de tidigare skolåren oftast med NO-ämnena. Liksom de flesta ämnen hade teknikämnet 2009–2010, då intervjustudien genomfördes, specificerade kursplanemål först för årskurs 5. För tidigarelärare innebar det att de skulle bedöma elevers kunskande i exempelvis teknik i skolår 2 mot eventuella lokala mål, eller utifrån en uttalad eller outtalad föreställning om vad som kan anses som godtagbar nivå. Det rör sig alltså om en bedömning som görs baserat på en tanke om progression mot de nationella målen i år 5. Utifrån det ställs frågan om nya lärare upplever skillnader vad gäller bedömning i olika skolår och vad dessa skillnader i så fall består av.

Med ny läroplan (Skolverket, 2011c) finns nu tydliga specificeringar om vad lärarna ska undervisa om och vad eleverna förväntas lära sig på låg- respektive mellanstadiet. Kunskapskrav finns specificerade redan för årskurs 3, men inte i alla ämnen. För ett ämne som teknik är kunskapskraven nu uttalade först för årskurs 6. Även om beskrivningarna av centralt innehåll i de olika stadierna finns som riktlinjer gällande bedömning, är en progressionstanke mot mål som ligger flera år fram i tid fortfarande en del av lärares bedömningspraktik i grundskolans inledande skolår.

Bedömningsbegrepp

Att kunskapsbedömning är komplext blir tydligt vid närmande betraktande av begrepp inom området och hur begreppen definieras och används (Björklund Boistrup, 2009; Eriksson, 2009). I tabell 1 presenteras tre par bedömningsbegrepp som kan vara till hjälp för att förstå lärares uppdrag och de utmaningar som nya lärare ställs inför.

Synen på bedömning ur svenskt och internationellt forskningsperspektiv har länge skiljt sig åt. I svensk forskning har det funnits och finns en tendens att betrakta summativ och formativ bedömning separerade från varandra (Forsberg & Lundahl, 2006), medan man internationellt har valt att betrakta kunskapsbedömning som en helhet (Korp, 2003). I Sverige finns nu tecken på att forskningen närmar sig ett mer

Tabell 1. Bedömningsbegrepp.

<p>Formell bedömning</p> <p>Tydlig utåt. Redovisning av resultat. Stannar inte mellan lärare och elev utan görs tillgänglig för föräldrar och skolläring, och ibland även för t.ex. Skolverket, exempelvis vid avrapportering i samband med nationella prov.</p>	<p>Informell bedömning</p> <p>Synliggörs inte utanför klassrummet. Ibland inte heller synlig för eleven. Görs i det dagliga löpande arbetet. Det handlar om hur eleven hanterar en uppgift eller har befäst specifika kunskaper, och fokuserar ofta lärprocessen.</p>
<p>Intern bedömning</p> <p>Görs inom skolan. Lärares egen bedömning av elevers lärande och kunskaper.</p>	<p>Extern bedömning</p> <p>Görs av någon utifrån. T.ex. den centrala nationella bedömning som görs av ett urval av de nationella proven för att främja likvärdig bedömning på nationell basis.</p>
<p>Formativ bedömning</p> <p>Framåtsyftande bedömning. Främjar elevens fortsatta lärande.</p>	<p>Summativ bedömning</p> <p>Utgör en bedömning av elevers kunskaper vid ett specifikt tillfälle. Kunskapskontroll, t.ex. i slutet av en kurs. Förknippas ofta med formell bedömning.</p>

internationellt perspektiv på bedömning, genom att tala övergripande om bedömning och även genom att bedömningsbegrepp börjar problematiseras (se Forsberg & Lundahl, 2006). Detta sker samtidigt som man i internationell forskning lagt ökat fokus på den formativa bedömningen (Lindström, 2005), något man nu även kan se i svensk forskning (se t.ex. Pettersson, 2010). I dagens svenska skolpolitik ser vi istället *kontroll* som ett centralt begrepp. Kontroll som tar sig uttryck i form av förtydliganden av undervisningsinnehåll och mål i kursplaner, fler och tidigare nationella prov, direktiv om hur undervisningen ska genomföras, samt införande av lärarlegitimation (Skolverket, 2011b; 2011c; 2011d; Utbildningsdepartementet, 2011). Trots att bedömningens formativa funktion genomgående är något som framhålls i styrdokumentet, kan direktiven om ökad kontroll tolkas som att bedömningens summativa funktion ändå väger tyngre, eller att det är eftersträvarvärt att göra summativ bedömning som även kan tillskrivas formativa kvalitéer. Jag väljer att tro på det senare.

Tidigare forskning om nya lärare och bedömning

Klassrumsbedömning, formell som informell, påverkar alltid, på något vis, hur elever lär sig, även om den genomförs ganska slentrianmässigt (Popham, 2009). Det är *hur* bedömningen används som avgör om den kan tillskrivas en formativ funktion (Newton, 2007). Kunnande om olika testers påverkan på undervisning och elevers lärande är därmed av betydelse för lärares bedömningskompetens (Popham, 2009).

En hel del forskning påvisar skillnader i fokus hos nya och erfarna lärare. Det rör bland annat vad lärare fokuserar på under och efter lektioner. Medan erfarna lärare fokuserar på eleverna, tenderar nya lärare fokusera mer på det egna beteendet (Levin, Hammer & Coffey, 2009; Stukát, 1998). Nya lärare utgår även i mindre utsträckning från elevers behov vid lektionsplanering än vad erfarna lärare gör (Hogan & Rabinowitz, 2009; Tomanek, Talanquer & Novodvorsky, 2008). De förkunskaper erfarna lärare skaffar sig om elevernas kunnande och lärande genom bedömning, nyttjar de, förutom vid planerande av lektioner, även vid val av bedömningsform (Hogan & Rabinowitz, 2009). Även val av form för bedömningen skiljer sig åt mellan nya och erfarna lärare, då erfarna lärare, i högre grad än nya lärare, väljer bedömningsform utifrån elevers förmågor (Tomanek et al., 2008). Exempel på det kan vara att medan nya lärare tenderar att lägga fokus på att ett provs effektivitet i relation till målkriterier, ser erfarna lärare även till provets lämplighet i relation till de förmågor som eleverna utvecklat. Exempelvis om undervisningen övervägande bestått av laborationer, men kunskaperna sedan kontrolleras genom ett skriftligt prov utan några som helst laborativa inslag. ett sådant upplägg kan leda till att den laborativa undervisningen ifrågasätts av eleverna eller ses som mindre värd av dem (se Jönsson, 2010).

Men är det då så att nya lärare har svårare att lyssna in eleverna? Nej, inte enligt Levin et al. (2009). De menar att nya lärare har god erfarenhet av att lyssna in andra. Som orutinerad lärare kan dock höga ambitioner om att följa direktiv och kursplaner ta fokus ifrån eleverna och deras resonemang. Ett bristfälligt användande av att lyssna in eleverna behöver därför inte ses som en begränsning i en lärares utvecklande av bedömningskompetens (ibid). Det kan istället ses som att det är lärarens praktiska användande av elevers resonering, bl.a. som stöd för planerande, som utvecklas i och med att läraren skaffar sig allt mer erfarenhet i sin lärarroll (Hogan & Rabinowitz, 2009). Samtidigt framhåller Levin et al. (2009) att lyhörddheten för elevernas tankar är ett viktigt första steg för att kunna anpassa instruktioner utifrån elevernas behov och på det viset bidra till att skapa förståelse för ämnet. Det finns sålunda en risk

att nya lärare fokuserar för mycket på styrdokument och den egna rollen och alltför sent uppmärksammar elevers tänkande. Nya lärare kan skapa svårigheter i det fortsatta yrkesutövandet genom att dröja till dess att de börjat skapa arbetsrutiner innan de uppmärksammar eleverna tankebanor och kan anpassa undervisningen till elevernas behov. Lärarna riskerar att skapa rutiner som avleder uppmärksamheten från elevers sätt att resonera, istället för att vara främjande för elevernas lärande (ibid).

Nyexaminerade lärare har kunskaper om formativ och summativ bedömning, men i fråga om exempelvis olika bedömningsmetoder är kunnandet mer knapphändigt (Maclellan, 2004). Graden av bedömningskompetens påverkar hur lärare genomför bedömning och hur bedömningen används. Vilket kan ställas i relation till att lärares uppfattning om bedömningens betydelse påverkar elevers lärande (Maclellan, 2004; Popham, 2009). Kan då dessa förhållanden urskiljas även i den studie som jag gjort och här presenterar? Ja, till viss del; låt oss gå vidare och fokusera resultaten av den empiriska studien.

En studie om lärares uppfattningar och upplevelser av bedömningar

Denna undersökning baseras på intervjuer med nio nya ma/no-lärare med inriktning mot tidigare skolår. De intervjuade har upp till tre års erfarenhet av läraryrket efter avlagd lärarexamen. Bedömning som någonting som görs kontinuerligt löper som en röd tråd genom alla intervjuer. Lärarnas beskrivningar av bedömning visar dock skillnader i såväl vad som avses med bedömning, samt praktiskt genomförande och upplevelse av bedömning i olika skolår och ämnen. Dessa skillnader är ibland väldigt tydliga, medan det i andra fall mer rör sig om gradskillnader. Resultaten kan därför ses som en presentation av olika upplevelser av bedömning som nya lärare kan ha gällande bedömning. Resultaten presenteras områdesvis utifrån de frågeställningar studien är uppbyggd kring.

Syften med bedömning

De beskrivningar som de nio lärarna ger av syfte med bedömning handlar alla om att synliggöra elevers kunskaper och en strävan efter kunskaps- och lärandeproggression hos eleverna. Det handlar om en ambition att synliggöra lärandet för såväl sig själv som lärare som för eleven. Syftet med bedömning kan i de flesta fall likställas med möjligheterna som lärarna ser med bedömning. Berit² menar att:

² Namnen på alla deltagande lärare är fingerade.

Men syftet är ju liksom att... både för mig som lärare och så för elever... syftet är ju för att se... Eleven ska uppfatta sitt eget lärande och hur den processen går till. Hur jag lär mig det och vad jag har för positiva grejer, vad jag kanske behöver jobba mer med, Att dom kan se själv... att dom ser ett syfte med varför jag sitter här i skolan egentligen. Att man ser i det långa loppet. Att det inte bara är här och nu... och jag ska producera ett papper för att fröken säger så. Utan du ser liksom se helheten runt omkring. (Berit, lärare i årskurs 4, 5 och 6)

Elevens medvetenhet om den egna lärprocessen lyfts som central av flera av lärarna. Berit talar om att göra elever medvetna om att de genom studier investerar i sig själva.

Medan tyngdpunkten i ovanstående exempel ligger på *elevens* medvetenhet om det egna kunnandet, finns även beskrivningar som huvudsakligen fokuserar *lärarens* insikt i vad eleverna kan. I dessa beskrivningar fokuseras lärarens arbete att identifiera vilka kunskaper eleven tillgodogjort sig och synliggöra de eventuella brister som finns samt var eleven befinner sig i sin lärprocess. Allt för att underlätta det egna arbetet med att ge elever det stöd de behöver. Daniel uttrycker att syftet med bedömning är:

Framför allt för min skull att se att eleven är på väg framåt och... att den förstår vad det är... att den hänger med i det vi jobbar med. Att man inte tappar någon elev som... liksom totalt... inte kommer framåt och hänger med i det man gör. Föräldrarna vill ju veta hur det går för deras barn. För det är ju viktigt för eleverna att veta hur det går också ... att ha kunskap om sin utveckling. (Daniel, lärare i årskurs 4, 5 och 6)

I Daniels beskrivning har läraren rollen som den som ska bedöma och informera elever och föräldrar om läget. Andra beskriver eleven som mer aktiv i bedömningen.

Beskrivningen av vad det är som ska synliggöras vid bedömning skiljer sig åt. Medan några talar i termer av att synliggöra elevers *kunskaper* och några fokuserar *lärandeprocesser*, så talar andra om att synliggöra den enskilda *eleven*. Lärarna i den senare gruppen menar att även om eleverna arbetar med samma sak och befinner sig på olika ställen i sitt lärande, är det viktigt att som lärare bedöma individen i relation till dennes utveckling och mål och inte normativt med gruppen som måttstock. Förutom synliggörandet av elevers lärande och kunnande är *progressionen* central i de beskrivningar som ges, eller ”att inte tappa någon” elev.

Upplevelser av bedömning

Svårt är det begrepp som är mest frekvent använt för att beskriva upplevelsen av bedömning. Alla utom en av de intervjuade nya lärarna använder begreppet i sin beskrivning av bedömning:

Om man säger så här, det är svårt att hinna med... ibland. Men jag tycker att... jag tycker det går bra. Och så... ju mer om man säger... ju mer man har sina elever, desto lättare är det ju att bedöma. För man lär ju känna eleverna också, och deras kunskaper och så. Det är alltid svårast när man tar emot en ny klass och så. Men jag tycker att... man måste ju bedöma hela tiden... det är ju nödvändigt alltså. Jag tycker att det går bra. Fast det kan vara mycket tufft ibland. Jag tycker det. Det är bra att ha verktyg att ta till. (Christel, lärare i årskurs 5 och 6)

Christel beskriver bedömning som något *komplex*, en uppfattning hon delar med övriga lärare i studien. Ingen presenterar något enkelt, entydigt svar på hur de upplever bedömning. Daniel menar att bedömningen även är *viktig* för att ha kontroll att eleverna hänger med och förstår det de arbetar med, medan Berit använder begreppet "positivt" för att beskriva sin upplevelse, vilket kan jämföras med "viktigt". De lärare i studien som inte använder "positivt" eller "viktigt" för att beskriva bedömningen ger ändå uttryck för liknande upplevelser.

Svårigheter

De svårigheter som nämns gällande bedömning handlar främst om *tid* och *likvärdig bedömning*, men även att veta *hur man hjälper elever vidare* upplevs av några av lärarna i studien som svårt. Dessa svårigheter uppträder sällan ensamma i lärarnas beskrivningar, varför de beskrivningar som presenteras nedan ofta inkluderar ett par av dessa områden, även om en kategori fokuseras.

Gällande *tidsaspekten* så förefaller det som att en del av de nya lärarna har intentionen att uppmärksamma alla elever lika mycket. Dessa lärare är även de som uttrycker att det är svårt att hinna se eller tala med alla elever. Christel uttrycker att bedömningen av alla eleverna helst borde ske vid "exakt samma tillfälle" för att betraktas som rättvis eller likvärdig. Denna uppfattning är hon ensam om, men däremot delas hennes uppfattning om att det är svårt att hinna se alla elever av flera lärare. En av dessa, Daniel, menar att det för lärare med ambitionen att uppmärksamma alla elever i grupparbeten är svårt att hinna avgöra om det som observeras är ett "görande" eller ett "kunnande". Fanny ser också tiden som en svårighet, men inte ur perspektivet "att hinna se alla

elever”. Hon menar istället att bedömningen tar tid och måste få göra så för att den ska bli bra.

Likvärdighetsaspekten medför svårigheter enligt flera av lärarna i studien. Det rör frågor om hur man ska göra bedömningen och hur man vet att eleven kan. Hanna kopplar dessa svårigheter till hur målen är formulerade och menar att:

... vissa mål är ju lite mera luddiga så att säga. Det går kanske inte att bocka av precis så att ”det här har dom fixat nu” liksom, utan, utan det känns mer... att man får... lite magkänsla liksom. Fixar dom det här eller... behöver dom arbeta mer med det? Så det är inte alls lätt. Man känner att den och den och den är klar och inte dom liksom... och... Det finns ju alltid dom som ligger mittemellan, som man inte är hundra på. (Hanna, lärare i årskurs 3 och 4)

Upplevelsen av en del mål som diffusa innebär enligt Hanna att man som lärare då får gå på känsla. Gunilla, som upplever att elever ibland inte kan något de kunde en vecka tidigare, ställer sig frågande till *när* bedömningen skall göras för att den ska vara rättvisande och hur man ska hantera bedömningen när man upptäcker att kunskaperna visst inte var riktigt befästa. Mätbarhet och likvärdig bedömning upplevs av flera av lärarna i studien som något som hänger ihop. Grupparbeten som arbetsform i kombination med svårtolkade mål i NO, jämfört med målen i exempelvis matematik, medför en svårighet att urskilja den enskilde elevens prestationer i gruppen. Mätbarheten vid grupparbeten bedöms därför som låg, och även möjligheten att göra bedömningen likvärdig. Detta kan ställas i relation till den tilltro till prov som de nya lärarna ger uttryck för och som behandlas senare i artikeln.

Även att veta *hur man hjälper elever vidare* uttrycks som en svårighet vid bedömning. Det rör sig alltså om hur man tar tillvara den bedömning man gjort med ett formativt syfte och hur man kommunicerar bedömningen. Det rör sig om att identifiera *vad* det är som eleven har svårt med och finna bra metoder eller uppgifter för att hjälpa elever vidare. Tidsaspekten framstår som central för det senare. Ebba menar att flera elever skulle behöva mer individualiserad ämnesspecifik träning, men upplever tiden för begränsad för att hinna planera och genomföra den typen av verksamhet. Hur bedömningen kommuniceras lyfter Anna upp som en aspekt att beakta, eftersom bedömningen och det sätt som den förmedlas på kan ha effekt på elevens självbild:

Om man [som elev] får höra att man inte är fullt ut på allting så kan det vara så att man lägger sig i det facket, och där ligger man kvar. /---/ Om du inte uppfyller de mål som är satta så blir det så att man tror att man inte kan. Man duger inte. Och därmed kan det ju bli så att man tappar självförtroendet och kanske inte utvecklas som man skulle ha gjort annars. Om man inte vet hur man ligger till så kanske man jobbar på bara. Utifrån eleven så kanske det inte bara är positivt. Det kan vara negativt också. Alltså eleven får dåligt självförtroende. (Anna, lärare i årskurs 1)

Anna vill uppmärksamma möjliga negativa effekter relaterade till hur elever får ta emot sin bedömning. Hon uttrycker vidare att det är viktigt hur man som lärare kommunicerar bedömningen.

Berit, den enda lärare i studien som inte upplever svårigheter med bedömning, motiverar det med att hon för löpande dokumentation och att bedömningen utan denna dokumentation säkert skulle bli svårare. Hon är den enda av de intervjuade lärarna som uppger att hon har kursplanemålen samlade med sina anteckningar för att kunna göra kontinuerliga avstämningar mot dessa. Christel uppger i och för sig att hon också gör dagliga avstämningar mot uppnåendemål, men det är mål för enskilda lektioner. Det är rimligt att tänka sig att Berit genom sitt system upplever en trygghet i arbetet med bedömning.

Möjligheter

Medan de flesta svårigheter med bedömning som de nya lärarna i studien beskriver behandlar mätbarhet, så rör möjligheterna bedömningens formativa användning. Lärarna fokuserar, gällande möjligheter med bedömning, synliggörande av lärandeprocessen och främjande av elevernas fortsatta lärande. Beskrivningarna görs antingen med *bedömning av eleven* i centrum eller med fokus på *lärarens roll i bedömningen*. Fanny uttrycker att:

Möjligheterna är enorma. Eleverna kan lättare få upp ögonen för sin egen utveckling och vad som krävs av dem för att nå det givna målet. Jag som pedagog kan lättare ta fram material och hjälpa eleven på rätt sätt på vägen till målet. Föräldrar kan ofta på ett tydligt sätt se vilka delar barnet behöver hjälp med och vilka delar som han/hon behärskar. (Fanny, lärare i årskurs 3)

Fanny menar att elevens kunskapsutveckling kan synliggöras och att elevmedverkan vid bedömning bidrar till bra diskussioner kring lärande under utvecklingssamtalen. Hennes beskrivning av möjligheter spänner över vad de flesta av de övriga lärarna i studien beskriver som möjlig-

heter med bedömning. Bedömning som en nödvändighet för att veta hur man hjälper elever vidare och för fortsatt lärande, är en annan aspekt, lyft av Ebba, som menar att det är svårt både för lärare och för elev att veta vad det är man behöver arbeta vidare med om man inte gör bedömningar. Dessa beskrivningar placerar *eleven i centrum*, även om bedömning som hjälp för läraren att planera sin undervisning finns med på ett hörn.

Fokus på *lärarens roll i bedömningen* har bland annat Gunilla, som uttrycker:

Ja, men det är ju hur jag ska lägga upp min undervisning. Därför måste jag ju göra bedömningen. /.../ alltså jag bedömer ju hela tiden för att jag måste ju se hur jag ska lägga upp senare undervisning beroende på var de befinner sig just nu. För jag kan ju inte bara köra på. Sedan, man kan ju planera en sak, men man får ju ändra den beroende på vad som händer och sker. (Gunilla, lärare i årskurs 1)

Gunilla menar att bedömning är en nödvändighet för läraren att planera sin undervisning, vilket flera lärare i studien ger uttryck för. Det handlar om att ha god insikt i var eleverna befinner sig i sitt kunskapsområde, kunna jämföra med lokala och nationella mål, samt att ha underlag för att kunna informera föräldrar.

Oavsett vad som specifikt fokuseras i beskrivningarna av bedömningens möjligheter, så framträder en gemensam nämnare i beskrivningarna, nämligen att bedömningen ses som en hjälp för läraren. Detta gäller oberoende av om det handlar om att synliggöra elevers lärande, att hjälpa elever i deras vidare arbete, som en hjälp för planering eller som en hjälp för att tydligare kunna informera elever och föräldrar.

Situationer för bedömning

De nya lärare som deltar i intervjustudien beskriver bedömning som något som görs närmast dagligen. "Hela tiden", eller i varje fall nästan, är också beskrivningar som ges vilket Ebba utvecklar:

Det är ju inte bara en gång i veckan eller en gång i månaden eller så, utan alltså... man... man pratar om ju om matte då... och det liksom, då får man ju reflektera över vad man, vad man har gjort och... vad man hör i samtalet att dom har tagit till sig och så. Så det är ju... det sker ju mer eller mindre hela tiden. Jag kan inte bedöma varje elev varje, varje lektion eller så, men jag får ju en bild av... i alla fall under tiden. (Ebba, lärare i årskurs 2 och 3)

Enligt Ebba handlar den nästintill dagliga bedömningen i mångt och mycket om att ta tillvara de tillfällen som ges. Anna delar denna uppfattning och ger exemplet att hon, i samband med att hon passerar en elev som arbetar i sin mattebok, kan bilda sig en uppfattning om hur det går för eleven. Deras strategier för bedömning kan beskrivas som ett slags *spontant reflekterande*. Motpolen är den *tydligt strukturerade* täta bedömning som Christel beskriver:

/.../ man gör ju upp mål för olika områden man jobbar med och... tar man till exempel som i NO då, så har man ju mål för varje lektion och så kollar man igenom, ställer frågor eller om man har prov och någonting. Så det är i stort sett varje lektion. (Christel, lärare i årskurs 5 och 6)

Vad Christel beskriver är en kontinuerlig avstämning av elevers kunskaper mot definierade mål för enskilda lektioner. En del av lärarna uttrycker att alla elever ges lika mycket tid för bedömning. Andra menar att de bedömer olika elever olika frekvent:

Särskilt de här eleverna man vet inte riktigt på vilken nivå dom är, så då får man försöka att titta lite extra hela tiden. Man går liksom fram till dom och hjälper dom och sitter och lyssnar och diskuterar för att försöka få en bild av dom. (Daniel, lärare i årskurs 4, 5 och 6)

Förutom de elever som upplevs som svåra att veta var de befinner sig i sitt kunnande uppges även elever med behov av åtgärdsprogram ta mer tid att bedöma, varför den bedömningen görs mer frekvent.

Det finns en enighet bland de intervjuade nya lärarna att bedömning görs i mötet med eleverna under pågående arbete. Gällande *var* bedömningen sker kan ändå två tydliga kategorier av svar urskiljas, nämligen att bedömning enbart sker i klassrummet, eller mer specifikt i direkt interaktion med eleverna, alternativt att bedömning även sker i samband med reflektion enskilt eller tillsammans med kollegor. Fanny, som tillhör den senare kategorin beskriver att bedömningen oftast sker i hennes huvud tills hon skriver ner det. Detta uttryck att bedömningen sker i huvudet *tills* det finns nedskrivet ger bilden av bedömningen som en ständigt pågående process, något som styrks av lärarnas uttalanden om *när* bedömningen sker.

Genomförande av bedömning

Tre svarskategorier framträder vid jämförelse av fokus i de nya lärarnas beskrivningar av hur de praktiserar bedömning:

- jämföra elevernas kunskande mot uppställda mål
- ha en dialog med eleverna
- observation

Även om tonvikten läggs på olika delar i de olika lärarnas beskrivningar innebär det inte att de andra kategorierna inte berörs, eftersom det rör sig om tre överlappande svarskategorier. Hur överlappningarna ser ut varierar, men måldiskussionen förs hos alla lärare i studien, även om den inte finns direkt representerad i beskrivningen av hur bedömningarna genomförs.

I den första svarskategorin, *jämföra elevernas kunskande mot uppställda mål*, kan några underkategorier identifieras, definierade av vilka typer av mål som de nya lärarna relaterar till. Det rör sig om mål för enskilda lektioner, lokala mål och kursplanemål. Christel uttrycker att:

Jag skriver upp mål. Jag skriver upp vad de ska hinna med. Och sedan så ställer jag frågor eller så repeterar jag lektionen efter. Är det grupparbeten går jag runt och frågar alla, ser till att alla får svara. Är det prov naturligtvis, så ser jag ju det... Jag har kontinuerliga läxförhör. Jag frågar om... alltså inte bara kunskapsmässigt, utan jag frågar dom själva vad dom kan också. Så dom blir själv medveten om... hur dom... (Christel, lärare i årskurs 5 och 6)

Medan Christel sätter upp mål för enskilda lektioner talar Daniel i termer av att *stämna av* för att säkerställa att eleverna uppnår kursplanemålen. Gemensamt för Daniel och Christel är, förutom fokus på mål, att de ser prov, och särskilt nationella prov, som en stor hjälp vid bedömning. Daniel uttrycker som motivering till detta att läraren genom proven får en bekräftelse på huruvida eleverna uppnått kursplanemålen eller inte. Han uttrycker dock även att man som lärare märker rätt så tydligt vilka av eleverna som hänger med i undervisningen och uppvisar förståelse, och vilka som riskerar att inte uppnå målen. Han talar om ”att känna av eleverna”, något som även flera av de andra lärarna i studien beskriver.

Den andra kategorin, *ha en dialog med eleverna*, representeras främst av lärare verksamma i de första årskurserna. Gunilla menar att det i årskurs 1 inte finns så många andra sätt att göra bedömning på annat än att tala med eleverna och fråga om saker. Ingela, också hon lärare i årskurs 1, talar om att samtal med eleverna kan synliggöra deras tankegångar. Vilket hon menar är till hjälp vid bedömning av var de befinner sig i relation till målen.

I den tredje svars-kategorin betonas *observation* av elevers läroprocesser och elevproducerat material. Flera beskriver hur de går omkring i klassrummet under tiden eleverna arbetar, läser deras texter och ser och lyssnar in hur de löser uppgifter. ”När dom arbetar med laborationsmaterial och så, så ser jag ju om dom har förstått”, menar Ebba.

Några av de nya lärarna uttrycker att bedömningen ibland sker och måste ske på helt olika sätt. Daniel menar att det är behov som finns i olika klasser och hos enskilda elever som styr vilka bedömningsformer som fungerar:

I en [klass] fungerar det mer självständigt och jag kollar av med prov. Men i andra klassen är det inte alls på samma nivå, så där måste man mer... hjälpa dem hela tiden. Så då blir det svårare... bedömningen där ligger ju i att ligga på en nivå där man kan ge dom handtag för att lära sig själv. Man måste hela tiden vara med liksom, ja... Det är så väldigt olika från individ till individ också att... att bedöma. Det handlar om... en del elever är det jättesvårt att komma underfund med. Vad kan dom egentligen och vad beror på annat och... ja. (Daniel, lärare i årskurs 4, 5 och 6)

Den formativa funktionen för bedömning lyfts som extra viktig när gällande elever eller elevgrupper som inte är särskilt självständiga i sitt arbete. De skillnader som gäller årskurser behandlas nedan.

Skillnader gällande bedömning i olika årskurser

Lärarna i studien förefaller vara överens om att det är skillnader i bedömning, både vad gäller upplevd svårighetsgrad, men även hur bedömningen görs. Beskrivningarna av skillnader i hur bedömningen praktiskt genomförs i olika årskurser ser väldigt lika ut. Anna menar att det är svårare att bedöma elevers kunskaper i årskurserna 1 och 2, eftersom basen för den bedömningen ofta är dialog- och observationsbaserad. Bedömning från och med årskurs 3 bedöms som lättare, då det finns större möjligheter att använda sig av prov och diagnoser. Förutom att bedömningen i skolår 1 inte sker utifrån prov belyser Anna svårigheterna med bedömning av elevers kunskaper under höstterminen i skolår 1 utifrån perspektivet att eleverna är helt nya för läraren. Hon menar att:

/.../där gör jag bedömningen rent från vad jag anser, vad jag tycker. Det är ju alltså godtyckligt, kan man säga. För man har ju ingenting att ta på än. /.../ Ja, det blir ju helt annat när jag kommer till nästa utvecklingssamtal i februari. Då kan jag bedöma den termin som varit. Just nu är det väldigt svårt. (Anna, lärare i årskurs 1)

Trots att skolan där Anna arbetar har formulerat preciserade mål för respektive skolår, bedömer hon hösten i skolår 1 som svår, då eleverna är nya för henne som lärare. Gunilla upplever också bedömningen under höstterminen i skolår 1 som svårare än annan bedömning, men utifrån annat fokus. Det är de begränsade möjligheterna att göra prov och diagnoser som hon menar försvårar bedömningen.

Användande av prov för bedömning är gemensamt för de lärare som främst arbetar i skolår 4-6. I vilken grad varierar dock. Att förlita sig till provresultat kan bli missvisande. Daniel menar att det kan finnas olika skäl för elever att inte kunna prestera väl på ett prov, att det kan handla om förutsättningar, men även om vilja. Han menar att ett prov kanske inte alltid gör eleven rättvisa. Även Gunilla uttrycker att det inte går att förlita sig till prov och menar att förmågan att formulera sig skriftligt kan vara ett hinder. Hon menar, liksom Daniel, att elever därför bör erbjudas alternativa sätt att visa vad de kan. Trots en uttryckt medvetenhet om svårigheter med prov uppger dessa lärare ändå att det är lättast att bedöma elevernas kunnande i matematik i de skolår där de nationella proven finns.

Bedömning i teknik och matematik

Två tydliga grupperingar utkristalliserar sig gällande ämnesspecifik bedömning, i detta fall matematik och teknik. Det handlar om huruvida lärarna upplever att det är någon skillnad i att göra bedömning i de olika ämnena. Medan en del av dem uttrycker att det inte är några skillnader, menar de andra att skillnaderna är tydliga. De som uttrycker att det inte är någon skillnad fokuserar på den egna bedömningspraktiken och menar att de bedömer på liknande sätt i alla ämnen. De nya lärare som redogör för skillnader i praktiserandet av bedömning i olika ämnen anger faktorer som *ämnesintegrering*, *tydlighet i mål*, *prioritering* och *arbetsformer* som skillnader mellan ämnena som påverkar bedömningen.

Teknikämnets³ *integrering* i NO-blocket, och under lågstadiet ofta i ett OÄ-block, lyfts som en bidragande orsak till att bedömningen i teknik upplevs som svårare att göra än bedömningen i matematik. Det motiveras med att mängden mål i ämnesblocket upplevs som omöjliga att överblicka och att det därför är svårt att vara lika målfokuserad i teknik som i matematik. Bedömningen i matematik beskrivs av Hanna som målfokuserad, där nationella prov och tätare kursplanemål hjälper läraren i bedömningen. I teknikämnet däremot beskriver hon en bedömning av om och hur eleverna deltar under lektioner och om de arbetat med specifika områden, en beskrivning som återkommer hos Ingela, som menar att:

³ I de citat som förekommer jämförs matematikundervisningen ibland med NO, vilket har att göra med att teknikämnet integrerats med det naturorienterade ämnesblocket.

Då jag bedömer NO:n... Där är det mest diskussioner. Vi pratar och, och jag ser mer liksom hur dom hänger med och, och vi har lite uppgifter, mindre uppgifter som vi läser och så där. (Ingela, lärare i årskurs 2 och 6)

Den beskrivning som här ges av bedömning i teknik, målar upp en bild av teknikämnet som lågprioriterat jämfört med matematiken, en bild flera av de nya lärarna förmedlar. *Prioritering* av matematikämnet förklaras bland annat med att det finns nationella prov i ämnet. Tillgången till kursplanemål för skolår tre i matematik, vilket nämns som en anledning till att matematikkunskaper upplevs som lättare att bedöma i tidigare skolår, kan också ses som en bidragande faktor till denna prioritering.

Kursplanemålets skillnader i *tydlighet* i matematik och teknik uppges påverka hur pass lätt eller svårt det är att se vad det är eleverna kan. Daniel menar att:

Ja, det är som sagt enklare att bedöma matten känner jag... än NO:n... NO:n, där är det ju mer att dom ska prova på och jaha... stämna av alltså... I matten är det mer konkret att "Det här ska du kunna, det här ska du kunna, det här ska du kunna". I NO:n är det mer "ha insikt i" och "ha förståelse för" och det är ju svårare att säga att man inte uppnår målen där. (Daniel, lärare i årskurs 4, 5 och 6)

Daniel upplever målen i de naturorienterade ämnena som mer diffusa och svårtolkade i och med att de ofta innehåller begrepp som "ha insikt i", medan matematikens uppnåendemål är tydligare och lättare att mäta. Gunilla menar att man i matten kan "se vad som är rätt och vad som är fel, ganska enkelt" till skillnad från andra ämnen. Antingen så kan man "tiokamraterna" eller så kan man dem inte, det finns inget mellanläge.

Även *arbetsformer* uttrycks av några som bidragande till att bedömningen i teknik upplevs som svårare än bedömning i matematik. Det motiveras med att grupparbeten är betydligt mer frekvent förekommande i teknik och att det där är svårt att utläsa vad de enskilda eleverna kan. Användandet av diagnoser i matematik anges också som en anledning till att den bedömningen upplevs lättare än bedömning i orienteringsämnen och teknik, där bedömning i tidigare år beskrivs göras i högre utsträckning genom samtal.

Dokumentation

Som stöd i bedömningen dokumenterar lärarna mer eller mindre frekvent. Medan ungefär hälften uppger att de dokumenterar nästan dag-

ligen, menar andra att de för anteckningar mindre frekvent eller oregelbundet. Christel menar att hon för anteckningar i en bok varje dag, med motiveringen att hon annars skulle ha svårt att komma ihåg. Några säger sig föra anteckningar om det varit något speciellt som kan vara bra att ha i minne. Ibland är det i en bok dessa anteckningar samlas, vilket uppges som ett stöd för att se progression, då man även kan titta tillbaka. Andra använder ett kortsiktigare system med Post-it-lappar för sådant som är aktuellt att ha i minne. Berit samlar sina anteckningar tillsammans med lokala och nationella mål:

Jag har en pärm där jag har papper där jag skriver vad dom har gjort och inte gjort under dagen, eller om det har varit något speciellt. Sedan så har jag ju liksom målen i min pärm, där jag bockar för lite och skriver datum, så att man får liksom... ja, fyller i lite eftersom hur dom uppfyller målet. Jag har plockat ut målen som finns då i femman då och dom har jag uppskrivna då, då jag kollar det. (Berit, lärare i årskurs 4, 5 och 6)

Berit har ett tydligt system för sin dokumentation, till skillnad från exempelvis PostIt-lappmodellen, som kan framstå som mer ostrukturerad. Några, som Daniel och Ebba, sparar prov och diagnoser som dokumentation. Tre av de intervjuade nya lärarna använder portfolio för dokumentation av bedömning. Hanna beskriver:

/.../ som vi samlar mål i, så att säga. När dom har uppnått vissa saker då, så att vi dokumenterar det då, så att det finns samlat. Och mer dagligen, då är det ju mer att man gör direkt. Då gör man ju en samlad bedömning, när varje kapitel avslutas, eller vad man säger. (Hanna, lärare i årskurs 3 och 4)

Medan Hanna beskriver portfolion som ett medel för fortlöpande dokumentation använder andra portfolion för dokumentation i samband med avslutande av teman eller områden i undervisningen. De nya lärare som uppger att de dokumenterar mindre ofta, menar att de har ganska bra koll över elevernas progression ändå. De gör dock mer detaljerade observationer och dokumentation i samband med förberedelser för utvecklingssamtal, som får fungera som underlag för skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner.

Var och hur har då lärarna lärt sig det de kan om bedömning?

De flesta av de nya lärarna beskriver sitt kunnande om bedömning som något de främst skaffat sig på egen hand, efter lärarutbildningen. Ibland sker det i samverkan med kollegor. Hanna däremot menar att:

Framför allt var det ju på högskolan som man liksom blev insatt i det här med läroplaner och målen liksom. Sedan har man ju fått utforska ganska mycket själv. Sedan så är vi just nu inne i ett stort projekt som heter ”Mål och bedömning” i hela kommunen då, där vi arbetat mycket mot målen. Och där har man ju fått en hel del hjälp också. (Hanna, lärare i årskurs 3 och 4)

Läroplaner utbildningen framhålls tydligt som källan till Hannas kunskaper gällande bedömning. Medan resterande lärare i studien främst lyfter fram arbetet *efter* läroplaner utbildningen som källa för sitt kunskaper, är det är endast två som menar att läroplaner utbildningen inte alls tagit upp bedömningsaspekten. Christel menar att det som läroplaner utbildningen tog upp om bedömning inte var särskilt konkret eller användbart. Övriga lärare i studien redogör för olika, mer positiva, upplevelser av vad läroplaner utbildningen gav inom detta område. Några upplever det svårt att specificera vad det var som togs upp gällande bedömning i läroplaner utbildningen, vilket Ingela förklarar med att det integrerades med resten av undervisningen. De som har mest positiv upplevelse av bedömningsdelen av sin utbildning talar om möjligheter att arbeta praktiskt med bedömning, att få fördjupa sig i olika bedömningsinstrument, samt att det ges möjlighet att fördjupa sig i kursplanemålen. Den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU:n) lyfts som betydelsefull för dessa kunskaper.

Även de nya lärarnas beskrivningar av hur de lärt sig om bedömning efter läroplaner utbildningen skiljer sig åt. Att själv läsa sig till information, i arbetet med elever och i samtal med kollegor, samt fortbildning, är de metoder som lyfts fram. Gemensam kompetensutveckling på skolan eller i kommunen nämns av några som den huvudsakliga källan. Annars är det samtal med kollegor eller i arbetslag som mest nämns när de nya lärarna skall beskriva var de lärt sig att göra bedömningar. Ingen uppger dock detta som den enda källan, vilket Christels beskrivning får illustrera:

/.../ det är ju här på skolan, med kollegor och arbetslag... läst jättemycket, har jag gjort... sett mycket på... ja, man får tips på hemsidor, ja alltså,, det material som finns så läser man ju. Och man pratar med dom som arbetat länge och så vidare, så... Jag har lärt mig själv, eller vad man ska säga, genom... Man lär sig varje dag. (Christel, lärare i årskurs 5 och 6)

Christel lyfter förutom samtalen med kollegor upp att hon läst mycket kring bedömning. Även om lärandet sker i interaktion med andra är

upplevelsen att det är något som sker själv, genom att man själv söker upp kollegor för samtal, själv läser och att det är den egna motivationen att bli bättre på bedömning som fungerar som motor i den processen.

Upplevelserna av erfarna kollegor som stöd för de nya lärarna i arbetet med bedömning skiljer sig åt efter en ”mer eller mindre nöjd”-skala. Medan några menar att det varit väldigt betydelsefullt att få ta del av erfarenheter kring bedömning från kollegor med fler år i yrket, menar andra att det snarare är genom samtal med andra än erfarna kollegor som kunskaper byggts upp och stöd erhållits. Några menar att de har fått lära sig om bedömning tillsammans erfarna kollegorna, då de verkat lika, eller mer ovana vid bedömning utifrån kursplanemål. Det skiljer sig även åt huruvida de nya lärarna upplever att de fått stöd av erfarna kollegor eller inte och i vilken utsträckning de önskat detta stöd. På en liten skola kan det saknas lärarkollegor som undervisar i samma skolår, vilket lyfts som en brist. En förväntan om att som ny lärare tilldelas en mentor, en förväntan som sedan inte infriats, lyfts också som något som skapat besvikelse. Genomgående lyfts arbetslaget som den källa där man främst finner stöd, oavsett om det består av en grupp av nya lärare eller ett lärarlag bestående av lärare med olika lång erfarenhet av yrket. Stöd i bedömning, oavsett om det kommer från mer erfarna kollegor eller andra, upplevs dock inte alltid som ett behov.

Diskussion

Lärarna i studien beskriver sitt bedömningsarbete som något som sker nästan hela tiden, i alla fall när de är med eleverna, men ibland även enskilt eller i samtal med kollegor. Både genomförandet och upplevelsen av bedömning beror på såväl ämne som skolår. Matematik upplevs som enklare att bedöma än teknik och här skiljer sig bedömningsformer åt. De svårigheter som de nya lärarna beskriver gällande bedömning, i kombination med deras beskrivningar av sin bedömningspraktik får mig att ställa mig undrande till vad det är som bedöms. Utifrån deras beskrivningar av den praktiserade bedömningen förefaller kunskaper i form av fakta förståelse och färdigheter vara det som huvudsakligen fokuseras. Men även bedömning som varken fokuserar elevers *kunnande* eller deras *lärande* beskrivs. Det rör sig om bedömning utan förankring i styrdokumentet, en missriktad bedömning som blir synlig i såväl jämförelsen rörande ämnesspecifik bedömning, som i bedömning relaterat till skolår.

Vad bedöms i de olika ämnena – fakta, förståelse eller delaktighet?

Teknikämnet upplevs som svårare att bedöma än matematikkunskaper beroende på ämnenas olika karaktär och status. Som redan nämnts, ska lärare bedöma elevers kunskande utifrån en progressionstanke mot kursplanemål som kan ligga tre-fyra år fram i tid. Detta är svårt pga. att faktorer som arv, kultur, miljö och individuella förutsättningar påverkar lärandeprocessen (Fischbein, 2007). Även om man bortser från påverkansfaktorer, som de ovan nämnda, innebär bedömning mot avlägsna mål svårigheter. En lärare kan sällan med säkerhet *veta* hur det kommer att gå för en elev flera år fram i tiden. Lärare i tidigare år ska med andra ord bedöma hur de *tror* att elevens fortsatta kunskapsutveckling kommer att se ut.

I de nya lärarnas beskrivningar av praktiserandet av kunskapsbedömning i matematik och teknik lyfts ytterligare aspekter som problematiserar bedömningen i ämnet teknik. Det rör sig om arbetsformer, ämnesintegrering, målformuleringar samt tillgången eller avsaknaden av nationella prov. Medan kursplanemålen i matematiken beskrivs som tydliga, målas målen i teknik upp som mer diffusa. Vid jämförelse av ämnenas kursplaner framgår att uppnåendemålen för matematikämnet är betydligt fler än de i teknik. Ändå upplevs teknikämnets mål drunkna i NO-ämnenas mål, som ett resultat av ämnesintegrering. Det upplevs som enklare att skapa sig en föreställning om målen i matematik, vilket kan förklaras med att det i mål för år 3 även finns förtydligt vad det är eleverna ska kunna inom olika områden av matematikämnet. I kursplanen för teknik däremot är det endast tre övergripande uppnåendemål för år 5 (Skolverket, 2008). De nya lärarna tillskriver matematikämnet högre prioritet och status, baserat på att det är ett kärnämne, de tätare målformuleringarna i ämnet, och förekomsten av nationella prov redan från skolår 3. Teknikämnet tillskrivs en mindre betydande roll. Integreringen av teknik i orienteringsämnena uttrycks som en bidragande orsak till svårigheter med bedömningen, med motiveringen att det blir en stor mängd mål att förhålla sig till.

En central fråga är vad de nya lärarna fokuserar vid bedömning. Arbetsformernas påverkan på bedömningspraktiken framträder tydligt i beskrivningarna av svårigheter med att bedöma enskilda elevers prestationer vid grupparbeten, dvs. inom det som uppges vara en vanlig arbetsform i teknik och naturorienterande ämnen. Medan bedömningen i matematik till betydande del beskrivs som kopplad till diagnoser och prov, framställs prov som sällan förekommande bedömningsunderlag i naturorienterande ämnen och teknik i grundskolans tidigare år. Istället är det upplevelsen av elevens medverkan i grupparbeten som de nya lärarna beskriver som underlag för bedömning naturorienterande äm-

nen och teknik. Medan matematikproven påvisar *färdigheter* att lösa matematikuppgifter syftar samtalen i matematik till att synliggöra elevernas *strategier* och *förståelse*. I matematiken rör det sig alltså tydligt om en bedömning av ämneskunskaper, där såväl *kunnande* som *lärande* belyses.

Vad är det då som bedöms i teknikämnet? Svårigheterna som beskrivs av de nya lärarna, såsom att bedöma individens kunnande i grupparbete, samt upplevelsen av att det är mängder av svårtolkade mål, i kombination med en beskrivning av att bedömningen i ämnet ofta baseras på *om och i vilken grad eleven upplevs som delaktig* i arbetet, gör det relevant att ställa den frågan. Medan bedömningen som beskrivits gällande matematik är tydligt målfokuserad, är det tveksamt om bedömningen i teknik kan betraktas som bedömning utifrån kursplanemål. Det är en slutsats jag drar utifrån de nya lärarnas utsagor, eftersom dessa ytterst sällan, när det gäller teknik eller naturorienterade ämnen, rör sig om ämneskunskaper. Det *kunnande*, som genom bedömningen ska synliggöras, förblir i många fall osynligt. Elevens *lärande* än mer så. En ”upplevelse av en elevs delaktighet” ger läraren ingen faktisk vetskap om elevens ämneskunnande. Ändå görs utifrån sådana uppskattningar en bedömning av huruvida eleven beräknas nå kursplanemålen i år 5.

Ett osynliggjort ämne

Jag gick in i denna studie med intentionen att jämföra bedömning i matematik och teknik, men resultatet visar egentligen en jämförelse av bedömning i matematik och naturorienterade ämnen. Även om jag genomgående frågade de nya lärarna om bedömning i teknik, var alla svar som gavs utifrån ett ämnesblock, oftast NO, men ibland det större OÄ-blocket. Det som är mest anmärkningsvärt i detta, är att ingen av de deltagande lärarna reagerade på att teknikämnet inte är ett NO-ämne, och att det därför vid ett integrerande kanske borde synliggöras. Adiels (2009) uttrycker att det verkar som att betydelsen av ordet ”teknik” måste förmedlas med kunskap om något annat. Som stöd för detta påtalar han att teknikämnet sällan refereras till solitärt, utan istället oftast förekommer i kombination med andra begrepp, såsom matematik, naturvetenskap eller design. Detta kan bidra till att förklara ämnesintegreringen, men inte varför teknikämnet, när det bakas in i ett större ämnesblock, osynliggörs genom att inte benämnas med namn. Osynliggörandet av teknikämnet är ett problem, något de nya lärarna i studien inte förefaller vara medvetna om än. Som en del i ett ämnesblock med flera andra ämnen, beskrivs teknikämnet som svärgreppbart, med motiveringen att målen är så väldigt många. Men målen i teknik

för årskurs 5 är inte alls många. De är endast tre till antalet. Och även om teknikämnet integreras med andra ämnen ska det bedömas separat. Hur hanterar man som lärare det med ett ämne som man inte ens benämner med dess rätta namn? I detta kan man fråga om det problematiska ligger i lärarnas uppdrag att bedöma varje ämne för sig, eller om problemet ligger i lärarnas genomförande? Är det lärarna som inte förmår fullfölja uppdraget, eller har politikerna givit dem ett uppdrag som inte är så lätt att genomföra i den verklighet som lärarna befinner sig i?

På vad baseras bedömning i olika årskurser – samtal, prov eller tyckande?

Medan bedömningen i årskurserna 1 och 2 främst beskrivs som baserad på samtal med elever, lyfts prov och diagnoser som ett viktigt underlag vid bedömning i årskurs 4-6. Då samtal och observation under pågående arbete även är den beskrivningen som ges av den dagliga bedömningen, oavsett årskurs, är denna bedömning alltså inte specifik för de tidigare skolåren. Dock uttrycker de lärare som har erfarenhet av årskurs 1-6, att bedömning i de senare årskurserna är lättare. Motiveringen är att man där använder prov i högre utsträckning. Flera av dem påtalar svårigheterna att genom prov ge elever rättvisa förutsättningar att visa vad de kan, men anser ändå att fördelarna överväger och att prov känns som ett tryggt underlag. Svårigheterna att mäta elevers kunskande under första skolåret, och särskilt första terminen, medför att lärarna som är verksamma i år 1 verkar försöka minska betydelsen av den formella bedömningen som görs då, genom att betona att den första *egentliga* bedömningen görs under vårterminen (jfr Skolverket, 2010b), eller när man kan börja göra diagnoser i matematik. Istället beskrivs den formella bedömningen, i form av skriftliga omdömen, under höstterminen år 1, som lärarens egna *upplevelser och tyckanden om elevens lärande*. Baserat på att lärare upplever den kunskap de har om eleverna som bristfällig på hösten första skolåret (Skolverket, 2010b), aktualiseras frågan om vad den formella bedömning som görs höstterminen årskurs 1, i form av skriftliga omdömen, har för effekt på elevers lärande. En aspekt på detta är att den formella bedömningen kan tolkas som omdöme om person och påverka såväl elevens självbild som föräldrarnas syn på det egna barnet (Wehner-Godée, 2005). En inte helt positiv bild kan således ha negativ effekt gällande föräldrarnas syn på barnet, elevens självbild, och missgynna det fortsatta lärandet. Studier av skriftliga omdömen har visat att bedömning av person är vanligt förekommande (Skolverket, 2010b).

Vilken typ av bedömning förmedlas?

Vid fokus på *när* bedömningen genomförs beskrivs en bedömning som sker i det dagliga arbetet, nästan hela tiden och medan eleverna arbetar på med sitt. Det utan att eleverna uppmärksammas på att bedömning görs. Det mesta av den bedömning som görs av de nya lärarna i studien förefaller därmed vara informell. Bedömningens syfte beskrivs handlar om att bilda sig en uppfattning om vad eleven lärt sig, hur eleven bäst lär sig, och vad eleven uppfattar som lätt respektive svårt för att kunna hjälpa eleven vidare i dennes lärandeprocess. Vid jämförelse med *hur* bedömningen praktiseras kan en tydlig skillnad urskiljas i utsagorna kopplat till årskurs. Medan informell bedömning dominerar beskrivningarna i årskurs 1-3, är den formella bedömningen, i form av prov, mer uttalad i årskurs 4-6.

De nya lärarna beskriver bedömningens syfte som övervägande formativt. Bedömningen ska användas för att stödja elevens lärandeprocess. Beskrivningen som ges gällande praktiserande av bedömning handlar dock ofta om att stämma av om eleven klarat uppsatta mål, en bedömning av mer summativ karaktär, särskilt i de beskrivningar som ges av lärarna i årskurs 4-6. Det finns i studien de som beskriver en renodlat summativ bedömningspraktik, trots ett uttalat formativt syfte. Hur bedömningen ska användas för att tillskrivas en formativ funktion är då inte uttalad, vilket kan förklaras med att bedömningen i sig tar så stort fokus, att användandet hamnar i skymundan (Hogan & Rabinowitz, 2009; Newton, 2007). Men hur används då bedömningen? Enligt beskrivningarna som ges är det oftast för att försäkra sig om att eleven nått uppsatta mål, och i andra hand för att synliggöra elevens lärandeprocess och hur man bistår elevens fortsatta lärande. Den summativa bedömningen förefaller ha starkt fäste, särskilt i årskurs 4-6 och kopplat till skriftliga omdömen (jfr Skolverket, 2010b). En möjlig förklaring är kombinationen av kursplanemål i alla ämnen för årskurs 5, tillgång till nationella prov i skolår 5, och ökat fokus på avstämning mot nationella mål i och med införandet av skriftliga omdömen hösten 2008. Den tillit till prov, särskilt nationella, som en del av de nya lärarna ger uttryck för, kan också ses som bidragande till detta.

Upplevelse av bedömningskompetens

En stor majoritet av de nya lärarna i studien tillskriver sig själva god bedömningskompetens, ofta bättre än de erfarna kollegorna. Detta gäller trots utsagor om brister i den egna lärarutbildningen gällande bedömning och kort tid i yrket, samt att utvecklande av bedömningskunskaper ofta beskrivs som ett arbete till stor del gjort på egen hand. Den upplevda

goda kompetensen kan ses som anmärkningsvärt med kännedom om att en del av den bedömning som några av dem beskriver, exempelvis i teknikämnet, inte kan betraktas som bedömning av ämneskunskaper. Studier kring skriftliga omdömen visar dock att just bedömning av annat än ämneskunskaper är ett vanligt förekommande problem bland lärare generellt (Skolverket, 2010b).

För de nya lärarna är införandet av skriftliga omdömen inte nytt på samma sätt som för erfarna kollegor. De saknar tidigare system att ”ställa om från”. Det kan bidra till att nya lärare har lättare att sätta sig in i det nya och kan till viss del förklara upplevelsen av att klara bedömningen bättre än erfarna kollegor. Å andra sidan saknar nya lärare också det erfarenhetsbaserade kunnande om elevers lärandeprocesser som erfarna lärare har (jfr Hogan & Rabinowitz, 2009). Det kan innebära att erfarna lärare verkar problematisera bedömningen genom att de tar fler aspekter i beaktande i sin bedömningsprocess. Det är tydligt att införandet av skriftliga omdömen bidragit till en osäkerhet bland lärare (se t.ex. Tholin, 2008). Flera texter och hjälpmaterial har producerats för att hjälpa lärare i arbetet med bedömning (se t.ex. Moreau, 2008; Wretman, 2008; Skolverket, 2010a), vilket hos nya lärare kan stärka intrycket av denna bedömning som något nytt i skolan och för deras erfarna kollegor.

Det finns motsättningar i hur det egna bedömningspraktiserandet beskrivs av flera av de nya lärarna. Det formativa syftet synliggörs inte alltid i en bedömningspraktik ofta beskriven som avstämmande, summativ. Hur bedömningen tillvaratas och kommuniceras på ett sätt som gynnar elevens lärande är i de flesta fall osynlig i de beskrivningar som ges. En möjlig anledning till detta kan vara att nya lärare tenderar att lägga för stort fokus på styrdokument och den egna rollen, vilket leder till att elevers tänkande och behov hamnar i skymundan (Hogan & Rabinowitz, 2009; Levin et al. 2009). Oavsett orsak till förhållandet mellan syfte och bedömningspraktik verkar det hos flera av de nya lärarna finnas behov av att vidareutveckla sina kunskaper rörande didaktiska aspekter på bedömning, hur man använder bedömning för att främja elevers lärande. Det är ett behov som verkar vara vanligt förekommande bland lärare, inte bara nya (se Skolverket, 2010b). Det innebär också att det finns behov av litteratur, skriven för lärare och lärarstudenter, som problematiserar och förklarar hur en sådan bedömning kan praktiseras (t.ex. Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003; McMillan, 2011), även utifrån en svensk kontext (t.ex. Jönsson, 2010).

Denna studie visar att nya lärare ibland bedömer kunskaper i samklang med styrdokumentens direktiv, men ibland inte. I de första årskur-

serna, samt i ämnen med mycket grupparbeten verkar de nya lärarna ha särskilt behov av gott mentorsstöd för att utveckla goda bedömarstrategier. Forslund Frykedal och Hammar Chiriac (2011) visar dock att även erfarna lärare upplever osäkerhet gällande bedömning av elevers arbete i grupp. På individnivå förefaller samarbetsförmåga och deltagande bedömas i högre grad än ämneskunskaper. Lärarna har även svårt att beskriva hur bedömningen görs (ibid). I studier om hur skriftliga omdömen formuleras visar det sig att omdömen av personliga egenskaper är vanligt förekommande (Andersson, 2010; Skolverket, 2010b). Hovfendahl (2006) konstaterar att liknande felaktiga fokus även är vanliga i utvecklingssamtal. Även bland erfarna lärare finns alltså en viss brist gällande bedömningskompetens. Det finns sålunda ett behov av fortbildning för verksamma lärare, dels för att förbättra den egna bedömningskompetensen, men även för att, i egenskap av mentor för nya lärare under deras lärlingsår, kunna hjälpa nya kollegor utveckla sin bedömningskompetens i enighet med gällande direktiv för att erhålla lärarlegitimation. Mentorsrollen, huvudsakligen stödjande för den nya läraren, men även fungerande som rektors bedömningsstöd, är inte alldeles enkel och behöver därför särskild kompetens. Det åligger dock rektor att göra den slutliga bedömningen om utfärdande av rekommendation om lärarlegitimation. Frågan om vilken kompetens som krävs av rektorer för att göra bedömningar av lärarkompetens återstår. För att bedöma kvalitet behövs goda kunskaper om kvalitetskriterierna och en allsidig bedömning, så att det inte, som i exemplen om bedömning i teknik eller årskurs 1, baserar sig på en upplevelse eller känsla.

Referenser:

- Adiels, L. (2009). Where did technology go? In A. Bekker, I. Mottier and M. J. de Vries (Eds.), *Strengthening the Position of Technology Education in the Curriculum*. Proceedings PATT-22 Conference Delft, the Netherlands, August 24-28, 2009. Reston, VA: International Technology and Engineering Education Association.
- Andersson H. (2010) *Skriffliga omdömen - klara besked?* Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, Nr 81
- Björklund Boistrup, L. (2009). *Classroom assessment. An analysis of definitions and boundaries*. Paper presenterat på Pedagogisk bedömning från förskola till högskola: lokalt, nationellt och internationellt. Konferens i regi av Nationella forskarskolan i pedagogisk bedömning. Stockholms universitet 20-22 oktober 2009.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning – Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Eriksson, E. (2009). *Att döma framåtsyftande – En problematisering av bedömningsbegreppet i aktuell svensk och anglosaxisk pedagogisk forskning* (Examensarbete). Gävle: Högskolan i Gävle.
- Fischbein, S. (2007). Kognitiva/utvecklingspsykologiska perspektiv på barn i tidiga år – En kunskapsöversikt. I Skolverkets *Mål för alla – Perspektiv på nationella utbildningsmål för tidiga skolår* (s. 7-106) Stockholm: Fritzes.
- Forsberg, E. & Lundahl, C. (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning och Demokrati* 15(3) 7-29.
- Forslund Frykedal, K. & Hammar Chiriac, E. (2011). Assessment of students' learning when working in groups. *Educational Research* 53(3), 331-345.
- Hofvendahl, J. (2006). "Noa har inga fel": Om bristfokus i skolans utvecklingssamtal. *Utbildning och Demokrati*, 15(3), 61-81.
- Hogan, T. & Rabinowitz, M. (2009). Teacher expertise and the development of a problem representation. *Educational Psychology*, 29(2), 153-169.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför* (Forskning i fokus, nr. 13). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Levin, D. M., Hammer, D. & Coffey, J. E. (2009) Novice teachers' attention to student thinking. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 142-154.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. (Diss.) Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.
- Lindström, L. (2005). Pedagogisk bedömning – Inledning. I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning* (s. 11-27). Stockholm: HLS Förlag.
- MacLellan, E. (2004). Initial knowledge states about assessment: novice teachers' conceptualisations. *Teaching and Teacher Education*, 20, 523-535.
- McMillan, J. H. (2011). *Classroom assessment - Principles and practice for effective standards - based instruction* (5th ed.) Boston: Pearson.
- Moreau, H. (2008). IUP med skriftliga omdömen - tolkat utifrån Skolverkets allmänna råd, *Grundskoletidningen* (6), 7-12.

- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purpose of educational assessment. *Assessment in Education*, 14(2), 149-170.
- Pettersson, A. (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. I S. Eklund (Red.) *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande*. (Forskning om undervisning och lärande, Nr 3). Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48, 4-11.
- Skolverket (2008). *Grundskolan - Kursplaner och betygskriterier (2:a uppl.)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010a). *Utveckla din bedömarkompetens*. Hämtat 8 februari 2010 från <http://www.skolverket.se/sb/d/3271/a/18483>
- Skolverket (2010b). *Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i grundskolan – en uppföljning och utvärdering av skolornas arbete*. Rapport 2010-03-01, Dnr. 71-2009:115. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare*. Beslutade 2011-04-12. Dnr (62-2011:672). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Legitimation för lärare, förskollärare och lektorer. Skolverkets kommentarer till föreskrifter om introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare*. Beslutade 2011-05-20. Dnr (62-2011:673). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011d). *Allmänna råd med kommentarer om planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Stukát, S. (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 121). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tholin, J. (2008). Skriftliga omdömen stjälar arbetstid. *Skolvärlden* (19) s. 26.
- Tomanek, D., Talanquer, V. & Novodvorsky, I. (2008). What do science teachers consider when selecting formative assessment tasks? *Journal of Research in Science Teaching*, 45(10), 1113-1130.
- Utbildningsdepartementet (2011). *Förordningsförslag som avser nationella ämnesprov i naturorienterande och samhällsorienterande ämnen i grundskolan, specialskolan och sameskolan*. Promemoria U2011/3707/S utgiven 10 juni 2011.
- Wenhner-Godée, C. (2005). Att bedöma små barns kunnande. I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 93-109). Stockholm: HLS Förlag.
- Wretman, S. (2008). Bedömning för att värdera eller stimulera. *Grundskoletidningen*, (3), 18-20.