

Att bedöma eller inte bedöma, det är inte det som är frågan...

Emil Tyberg

Den svenska skolan är i mångt och mycket en målstyrd organisation, där mål som sätts upp på olika nivåer ska bedömas och följas upp. Skolans styrning och ledning är därmed till stor del influerad av New Public Management (NPM) och dess inriktning att det i verksamhetens olika led sätts upp mål, där någon eller några sedan ska bedöma huruvida de är uppfyllda eller ej. Också på klassrumsnivå märks det att NPM-influerade förhållningssätt och metoder framträder. Inte minst syns detta i lärarens arbete med målrelaterade kunskapskrav vid betygsättning och de allt vanligare lektionsplaneringsmetoderna som utgår från att elever får mål att uppfylla efter avslutad lektion.

Med ett så stort fokus på mål och måloppfyllelse i verksamheten blir det också viktigt att fokusera på själva bedömningen av huruvida mål har uppnåtts eller ej. I dagens skoldiskurs märks detta bland annat genom att allt fler webbaserade fora tar upp och låter lärare diskutera områden som bedömning för lärande, betygsättning, formativ bedömning etc. Samtidigt, vilket jag ofta får erfara vid mina skolbesök, pågår det i våra lärarkollegier många och långa diskussioner utifrån kunskapskravens skrivningar om vad en enkel text är, var man drar gränsen mellan med säkerhet och med viss säkerhet och vad förstå ett huvudsakligt innehåll egentligen innebär, bara för att ge några exempel. Bedömning är helt enkelt på tapeten mer än någonsin, samtidigt som det ju på intet sätt är ett nytt fenomen. Med denna text ämnar jag reflektera över bedömning inom ramen för skolans språkundervisning från ett validitetsperspektiv. Jag kommer att använda mig av ett teoretiskt ramverk om validitet för att ge ett antal perspektiv på vad bedömning kan och bör vara för en lärare i engelska och moderna språk. I de kursiverade textpartierna ger

jag också några konkreta exempel som kan hjälpa den som vill bygga vidare på sina arbetssätt inom bedömningsområdet i språkklassrummet.

Skollagens fjärde kapitel är tydligt vad gäller skolans främsta roll: ”Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.” Om man sätter in bedömning i detta perspektiv, så är vår främsta roll som lärare att se till att våra barn och ungdomar utvecklas. Den bedömning vi som lärare gör inom ramen för vår språkundervisning ska därför ha som främsta mål att utveckla elevernas kunskaper i respektive språk. Sedan använder vi givetvis bedömning i andra sammanhang också, särskilt när vi sätter betyg. Men själva betygsättandet i sig har ju en ganska perifer betydelse för elevernas kunskapsutveckling, och därför är det viktigt att man särskiljer sina lärarroller som bedömare för språkutveckling å ena sidan och bedömare för att sätta betyg å andra sidan. Jag återkommer till detta nedan.

Validiteten i vår bedömning beror nämligen på ett stort antal faktorer som vi bör ta hänsyn till när vi använder den som ett arbetsredskap. Rätt använd kan bedömning ge riktigt bra resultat på elevers inhämtning av kunskaper. Fel använd kan den vara ett redskap som får liten eller till och med negativ effekt på undervisningen.

Crooks et al.¹ skrev för mer än 20 år sedan en artikel som heter *Threats to the Valid Use of Assessments*, som fokuserar just på validiteten i bedömning som undervisningsredskap. Det vill säga, de diskuterar de olika problem som uppstår i bedömningsituationer och hur svårt, för att inte säga omöjligt, det är för oss lärare att till hundra procent använda bedömning på ett adekvat och effektivt sätt i varje sammanhang. De beskriver validiteten – om vi verkligen bedömer det vi ska bedöma och på rätt sätt – som något vi lärare bör lägga mycket tid på att reflektera över, och arbeta fram relevanta rutiner för, i respektive undervisningskontext. Deras validitetskedja, med åtta länkar i form av problemområden inom bedömningsgenren, har influerat mig mycket i mitt arbete med såväl undervisning som forskning, och jag skulle vilja ge en kortfattad reflektion kring några av kedjans länkar för att sedan också kunna ge ett antal konkreta exempel på hur man som språklärare kan använda bedömning så att den blir så valid som möjligt. Denna artikel utgår därmed helt och hållet från att validitet i bedömning handlar om att lärare använder bedömning som ett kraftfullt redskap för att utveckla elevers språkkunskaper. (Att vi behöver ha ett validitetsperspektiv i vår betygsättning tar jag förstås också för givet, men det är en annan diskussion.)

1.1. Administrationen

Den första länken i validitetskedjan handlar om det som Crooks et al. uttrycker som själva administrationen av bedömning i ett klassrum. Här inkluderas exempelvis de rent praktiska förutsättningar som finns för att ge test i

adekvata lokaler och under bra förhållanden. En annan mycket viktig del av administrationen kring bedömning handlar om huruvida eleverna vet om *vad* de faktiskt ska bedömas på och *hur* bedömningen går till. Eftersom vi som lärare bedömer elever ständigt, om det så handlar om informella lektionssituationer eller om mer formella testsituationer, bör vi därför vara noga med att på ett transparent sätt kommunicera till dem *vad* bedömningen består i, *hur* och *varför* vi gör en viss bedömning. Ett klassrum som kännetecknas av att elever tror att allt de säger och gör får inverkan på deras betyg, för att ge ett exempel, kan få förödande konsekvenser för deras språkutveckling. De kan där hämmas från att våga delta i diskussioner och gruppövningar, eller kan välja att skriva torftiga texter, för att de tror att deras försök till mer avancerat tal eller mer utvecklade texter som misslyckas leder till sämre betyg eller ett underkännande.

Just bedömningsrädsla är något som validitetskedjan tar upp särskilt under bedömningsadministration. Denna rädsla kan alltså uppenbara sig hos elever inte bara i formella testsituationer, utan också i alla situationer där en bedömning sker. Vi lärare bör därför se till att vår bedömning i undervisningen sker på ett sätt som får eleverna att känna sig trygga och som har som främsta mål att utveckla kunskaper. En del elever kan behöva prov och mer summativ bedömning som en morot, medan andra mår bättre av att känna att bedömningen finns till som stöd för dem. Det är alltså viktigt att vi använder olika former av bedömning och att vi utvärderar huruvida dessa fungerar eller ej.

1.2. Transparens gentemot eleverna

För att vi ska kunna ge språkeleverna en chans att utvecklas, genom att låta dem försöka kommunicera och att tillåta dem att göra fel, så att de kan lära sig såväl av studier som av misslag, bör vi se till att klassrummet genomsyras

av en tillåtande atmosfär där betyg (som representerar en 'dömande' bedömning) nämns så lite som möjligt under själva terminerna. Rent konkret kan läraren synliggöra bedömningen som sker genom att tala om för eleverna att hen givetvis gör en bedömning av allt det de gör under språkstudierna, men att denna bedömning främst är till för att kunna ge återkoppling så att de kan utveckla sina språkkunskaper. Hen kan sedan välja att tala om för eleverna att bedömning av mer formell karaktär (exempelvis för betygsättning) sker genom att det är elevernas bästa produktion, reception, etc. under termen/kursen som ligger till grund för ett eventuellt betyg. Detta motiverar eleverna till att bli bättre och bättre, samtidigt som det troligtvis kan lätta på bedömningsrädslan. Detta arbetsätt utesluter inte heller att läraren emellanåt också använder sig av mer formella och summativa bedömningssituationer. Från ett pedagogiskt perspektiv kan det vara värt att ibland testa eleverna med exempelvis ett skriftligt test under kontrollerade förhållanden. Ett summativt test kan ju också mycket väl användas för formativa ändamål. Särskilt elever som behöver resultat svart på vitt kan få hjälp i sin språkutveckling genom att då och då bli testade mer summativt. Så länge eleverna vet om vad de blir testade på och vad deras resultat får för konsekvenser, ger läraren dem den transparens som är så viktig för att en bedömning ska kunna benämnas valid.

2.1. Sammanräkning

Crooks et al. tar upp sammanräkning (*scoring*) som en annan viktig länk i validitetskedjan. Denna länk täcker det som vi väldigt ofta ser som kärnan i validitet i bedömning. Den handlar om huruvida vi faktiskt bedömer det vi ska bedöma. Fokuserar vi på rätt detaljer i bedömningen av våra elevers språkkunskaper, exempelvis? Återigen vill jag här knyta an till vikten av att man vet varför man bedömer, och att man utifrån de mål man har med bedömningen väl-

jer rätt redskap för att utföra den. Låt mig ge ett exempel. I språkundervisningen arbetar vi ju konstant med den svåra balansen mellan språklig säkerhet och flyt i vår bedömning av elevernas kunskaper (det som kallas för en allsidig kommunikativ förmåga i skolans kurs- och ämnesplaner). En bedömare som fokuserar alltför mycket på flyt (holistisk bedömning), där en helhetsbild av elevers kommunikativa förmågor till största del styr bedömning och undervisning, missar möjligheten att kunna ge återkoppling på ordkunskapsnivå och grammatik, exempelvis. Medan en bedömare som fokuserar för mycket på detaljer och korrekthet (analytisk bedömning) missar möjligheten att utveckla elevers självständighet (*agency*) och flyt.

Fokus för en bra inläringssituation bör ligga på att låta flytet inspirera till ett alltmer korrekt språkbruk, samtidigt som en allt större språklig säkerhet leder till ett större flyt, i ett slags spiralrörelse. Att då till exempel använda kunskapskraven från våra kurs- och ämnesplaner som matrisverktyg för bedömning i undervisningen ter sig något inadekvat. Kunskapskraven har ett relativt stort fokus på holistisk bedömning, och om läraren använder sig av dessa i en formativ bedömningssituation riskerar hen att fokus enbart hamnar på flyt. Därmed missar såväl läraren som eleverna den så viktiga språkliga säkerheten från ett mer analytiskt perspektiv. Dessutom är kunskapskraven konstruerade för att läraren ska använda dem för avslutande betyg, och de ger inte bedömaren relevanta infallsvinklar på själva språkinlärningsprocessen. Bedömning för utveckling bör därför förlita sig på helt andra kriterier än dem vi finner i kurs- och ämnesplaner.

2.2. Använda rätt verktyg i respektive bedömningssituation

När vi som lärare bedömer elevers muntliga och skriftliga produktion för att kunna ge dem

relevant återkoppling, behöver vi adekvata redskap för vår bedömning. För att inte göra misstaget att använda redskap som är antingen alltför analytiska (grammatik och stavning får för stor tyngdpunkt) eller för holistiska (mottagarens förståelse av det sagda/skrivna blir det enda som fokuseras) i vår formativa bedömning av elevers språkkunskaper, bör vi i varje bedömningssituation reflektera över varför vi gör bedömningen och vad det är vi kommer att bedöma. Rent konkret bör man som lärare ta fram kriterier för varje muntlig och skriftlig uppgift som eleverna tar sig an. Ett exempel kan vara att läraren skriver kriterier för innehåll/uppgift, meningsbyggnad/textstruktur, vokabulär/stavning/uttal samt grammatik (enligt modellen i Løkensgard Hoels texttriangel) för respektive uppgift eller övning som eleverna gör. Kriterierna kan då vara processororienterade med tydliga instruktioner om vad som krävs för en fullgott utförd uppgift. För de lägre årskurserna/stegen kan läraren ge exempel på hur man börjar meningar som är relevanta i sammanhanget, och ord eller grammatik som bör ingå i elevens produktion. För de högre årskurserna/stegen kan instruktioner under respektive kriterium vara mer reflekterande, och eventuellt i frågeform, med utrymme för eleverna att visa och bygga vidare på sin agency. Det uppstår då en tydlig transparens både för eleverna och för läraren i bedömningen huruvida uppgiften har lösts på ett så tillfredsställande sätt som möjligt.

3.1. Reliabilitet

Reliabilitet är något som Crooks et al. också fokuserar på under validitetskedjans sammanräkningslänk. Det handlar här om i vilken utsträckning olika lärare som bedömer samma fenomen kommer fram till samma slutsatser. Från ett betygsättningsperspektiv handlar detta till syvende och sist om rättssäkerhet, eftersom vår betygsättning har en påverkan på våra elevers framtid (*high-stakes assessment*). Men om vi tit-

tar på reliabilitet från ett pedagogiskt, formativt perspektiv (*low-stakes assessment*) är det minst lika viktigt att det finns en samstämmighet mellan lärare vad gäller deras bedömning av elevers prestationer också utifrån denna synvinkel. Jag skulle till och med säga att det är reliabilitet i ett formativt perspektiv som är viktigast av allt. Det är denna reliabilitet som kan få till kraftfulla resultat i elevers språkutveckling, genom att lärare planerar undervisning och bedömer tillsammans och därmed inspirerar varandra till att bygga upp relevanta och effektiva lärandesituationer för sina respektive elever. Reliabiliteten i samband med betygsättning är också viktig, men risken finns att den stannar vid att vara reliabel för just betygsättning, och att den inte utvecklar själva pedagogiken. En reliabilitet med formativa förtecken har större förutsättningar att både utveckla elevers lärande och lärares samstämmighet i mer formell bedömning.

3.2 Reliabilitet som en del av validiteten i bedömning

Att lärare är samstämmiga inom ramen för sin bedömning av elevers prestationer är minst lika viktigt i informella undervisningssammanhang som i den mer formella betygsättningen. Om man tolkar den övergripande validiteten i språkundervisning som att den står för att lärare använder bedömning för att utveckla elevers språkkunskaper, så ger ett lärarkollegiums arbete med att få till stånd en samsyn på hur man bedömer formativt en ypperlig möjlighet att bygga upp gemensamma pedagogiska verktyg och därmed öka validiteten i användandet av bedömning. Vi vet hur svårt det är att komma fram till en samsyn kollegor emellan, exempelvis när det gäller betygsättning av elevers skriftliga produktion. Flera studier visar på hur låg reliabiliteten är när det gäller betygsättning av elevers uppsatser, till exempel. Därför rekommenderar jag att man vänder på perspektiven och i stället börjar arbeta mer proaktivt med

bedömning på skolorna. Jag skulle vilja påstå att det är för sent att börja bygga en reliabel bedömningspraktik när de nationella proven ska bedömas. Det är bättre att i stället bygga upp en bedömningsgemenskap kollegor emellan inom ramen för de uppgifter eleverna får.

Vilka principer gäller för en viss uppgift och hur bygger man upp en bra bas och struktur i undervisningen för att studenterna ska kunna utveckla sina språkkunskaper? Detta skulle kunna vara en grundläggande frågeställning för sådana samedömningsgemenskaper. Tid brukar vara det fenomen som sätter krokben för samarbete lärare emellan, i alla fall om jag ska gå efter erfarenheter från mina många skolbesök. Men det kan vara värt att tänka nytt ibland, och helt enkelt göra precis tvärtom mot vad man brukar göra. Det handlar ofta om att omprioritera. Det kan löna sig att sitta ned tillsammans med sina kollegor och titta igenom respektive veckoschema. Fråga er vilka delar av veckans undervisningsfria tid ni lägger på att bygga undervisning för språkutveckling och på bedömning som utvecklar. Det kan vara så att ni gör många saker som är bra, men att det finns utrymme för att rensa bland dessa för att i stället fylla tiden med saker som är riktigt bra. Försök hitta en tid då ni träffas regelbundet för att inspirera varandra i hur ni bygger upp innehåll och bedömning i era klassrum, och se till att ni utser någon som leder arbetet i gruppen. Ledaren kan växla mellan terminerna, för att lätta på arbetsbördan, men det är viktigt att någon håller i att sammankalla gruppen, så att samarbetet inte rinner ut i sanden.

4.1. Beslut och konsekvenser

De två sista länkarna i validitetskedjan, beslut och konsekvenser, hänger tätt samman. De handlar ytterst om att läraren gör något av den bedömning som har ägt rum i undervisningen och att detta leder till något positivt. Exempel-

vis kan detta handla om hur läraren väljer att ge återkoppling på det arbete som eleverna utfört, eller på den progression som ägt rum i deras kunskapsinhämtning. En bedömning som inte återkopplas på rätt sätt till eleverna kan få dem att tro att deras språkkunskaper är på en helt annan nivå än vad de egentligen är. Kan man då dessutom inkludera arbetet med att bygga upp elevens agency kring deras egna kunskaper, har man samtidigt hjälpt sig själv med att göra bedömningsjobbet lättare. Beslut och konsekvenser handlar också om att läraren följer upp sin egen bedömningspraktik och tar beslut om hur nästa steg i undervisningen, inklusive bedömningsarbetet, ska se ut och utvecklas. Man bör så ofta som möjligt fråga sig vilka resultat undervisningen fick och hur bedömningen användes som ett utvecklande redskap.

4.2. Agency som bedömningsredskap

Elever som kan ta ansvar för bedömningen av sina egna språkkunskaper kan vara ett utmärkt hjälpmedel för läraren som känner att tiden inte alltid räcker till. Dessutom hänger ett arbetsätt som betonar agency hos eleverna tydligt ihop med en pedagogisk tanke och kurs- och ämnesplanernas innehåll som betonar strategi- arbete. Om man som elev känner att man äger sin egen inlärningsprocess, blir denna lättare att ta till sig. Börja därför tidigt med att bygga upp agency hos eleverna. Som lärare kan man göra detta exempelvis genom att låta eleverna få analysera såväl uppgiftsinstruktioner som tidigare texter skrivna av elever. Hör- och läsförståelse kan exempelvis undervisas genom att läraren inte bara låter eleverna lyssna/läsa för att sedan testa om de har förstått genom att ge dem frågor på innehållet i den lästa/hörda texten. Läraren bör i stället ge eleverna olika sätt att lyssna på/läsa samma text, och framförallt ge dem tid att lyssna/läsa flera gånger. Då kan de vid de olika tillfällena få i uppdrag att titta på detaljer och helhet eller innehåll och gram-

matik, för att på så sätt arbeta upp en kompetens att bedöma sina egna receptiva förmågor som hjälper dem att ta sig an nya kommunikativa utmaningar. Detta kan göras på olika nivåer i språkundervisningen och det handlar främst om att man som lärare från första början bygger upp ett klassrumsklimat som är öppet för att elever med olika språklig mognad kan och vill arbeta tillsammans med att tyda texter och tal. Eleverna kommer då också snabbt lära sig att samarbete är till för dem och deras språkutveckling, och inte för någon annan.

* * *

Inom universitetsvärlden sliter vi varje dag med att försöka ge så bra utbildning det går till våra studenter, samtidigt som vi arbetar med en alltför liten budget. Sedan jag började inrikta min forskning på bedömning, har jag dock fått upp ögonen för att tänka nytt och utanför boxen. Det finns arbetssätt med bedömning som förtecken som kan höja elevers motivation och utvecklingspotential, och för att hitta dem har det för mig i mångt och mycket handlat om att börja skrota invanda arbetssätt som fungerat *bra*. Genom att lyfta fokus mot arbetssätt som ger *utmärkta* resultat har jag också hittat undervisningsmetoder som faktiskt gör arbetet mindre tidsödande, exempelvis genom att jag ger mer förtroende till studenterna att arbeta med bedömning och utvärdering av sina egna utvecklingsprocesser. Jag har till exempel slutat med att använda betyg i min formativa bedömning, för att i stället ge studenterna tydliga instruktioner och tid att arbeta med att bygga upp *agency*. Detta har krävt mycket tid, men jag har också insett att jag har kunnat ta bort mycket av andra tidskrävande uppgifter samtidigt som jag ställer om min undervisning. Sammanlagt lägger jag inte mer tid på undervisning nu än tidigare, men jag lägger min tid på andra saker. Samarbete med kollegor i lärarlagsliknande konstellationer

är något som tar extra tid, för att nämna en sak. Å andra sidan har detta samarbete underlättat undervisningen genom att jag har fått idéer till nya arbetssätt och vi har kollegor emellan kunnat fördela arbetsuppgifter som vi tidigare gjort var och en på varsin kammare. Och det viktigaste av allt är att de nya arbetssätten verkar ge resultat i studenternas måluppfyllelse.

Att bedöma elevers språkkunskaper handlar alltså, om man utgår från Crooks et al., om att anpassa sin bedömningspraktik efter de mål man har med respektive bedömning. Om man ska utgå från det rådande NPM-perspektivet, som styr vår läroplan, utgår man som lärare därför från det övergripande målet med språkundervisningen, nämligen att utveckla elevers språkkunskaper, när man sedan planerar för och utvärderar huruvida bedömningen faktiskt har varit ett adekvat hjälpmedel i undervisningen. Bedömning är något vi sysslar med konstant. Vi bör därför inte fråga oss *om* vi ska bedöma eller inte, utan i stället fokusera på *vad* vi bedömer, *hur* vi gör det och *varför* vi gör som vi gör i vår bedömningspraktik. Väl använt kan bedömningsredskapet göra underverk för våra elevers språkutveckling, och det är detta som räknas, när allt kommer omkring.

¹ Crooks, Terry J., Kane, Michael T. & Cohen, Allan S. 1996. Threats to the Valid Use of Assessments. *Assessment in Education*. Vol 3, No 3.

EMIL TYBERG är universitetslärare i engelska och forskarstuderande med språkdiraktisk inriktning vid Linnéuniversitetet.

Han undervisar främst blivande lärare i engelska för såväl grundskola som gymnasium och är ansvarig för den verksamhetsförlagda utbildning som studenterna gör inom sina studier.

