



# Bedömningen börjar i planeringen – om att använda sig av bedömningsaspekter

**Denna text handlar om planeringsprocessen, med särskilt fokus på bedömningsaspekter. Vad bedömningsaspekter är, och hur de kan formuleras och användas, beskrivs och illustreras här genom olika exempel. Resonemanget är generellt och därför tillämpligt inom alla ämnen och inom alla skolformer.**

## Planeringsprocessen

Planering för undervisning och lärande handlar om att man som lärare alltid bör kunna ge ett underbyggt svar på frågan: Varför undervisar jag om detta innehåll, på detta sätt, för dessa elever, vid detta tillfälle? Planeringen av undervisning och lärande kan sedan ske på många olika sätt beroende på ämne, kunskapsområde, elevgrupp, vem man är som lärare och många andra faktorer. Även om samtalet om planering oftast har handlat om organisering av kunskapsområden, planerar man som lärare oftast i flera perspektiv parallellt: dels långsiktigt över stadier, läsår eller terminer, dels för kunskapsområden som kanske pågår i några veckor och dels för enskilda lektioner. En fråga att ha med sig är: Hur stöttar denna lektion elevernas kunskapsutveckling i ett längre perspektiv?

Mycket ska vägas in i planeringsprocessen och dessa överväganden gör man kanske både medvetet och omedvetet. Det är många frågor att ta ställning till. Den kanske viktigaste av dem, efter att man formulerat syftet, är: *Vad kan eleverna nu?* Har man inte svaret på den frågan bör man på något sätt undersöka det i början av ett nytt kunskapsområde, så att man vet vilket utgångsläget är.

Några av de frågor man som lärare ställer sig vid planeringen brukar vara:

- Varför detta kunskapsområde just nu?
- Vilka delar av ämnets syfte fokuseras?
- Vilka delar av läroplanen och kurs- eller ämnesplanen fokuseras?
- Hur kan jag koppla planeringen till examensmålen (gymnasieskolan)?
- Vad kan eleverna nu? Behöver jag undersöka deras förkunskaper?
- Vad är eleverna intresserade av?
- Hur görs eleverna delaktiga i planering och utvärdering?
- Vad kan en kunnig elev inom detta kunskapsområde?
- Hur utvecklar jag elevernas kunnande genom undervisningen?
- Vilka svårigheter och missförstånd kan finnas?
- Finns relevant forskning eller beprövad erfarenhet som jag kan beakta?
- Hur utmanar jag alla elever i undervisningen?
- Hur kan jag följa elevernas utveckling av kunnandet? Hur ska eleverna visa sitt kunnande?
- Ger bedömningssituationen alla elever, oavsett erfarenhet, bakgrund och motivation, en rättvis chans att visa sina kunskaper och sitt lärande i relation till kunskapskraven?
- Stimuleras elevernas lärande av bedömningssituationen?
- Vad visade min förra utvärdering av undervisningen inom detta område? Vad bör och vill jag förändra?

## Bedömningars syften

I planeringsprocessen ringas frågan in om vilket kunnande som ska främjas genom undervisningen och hur man som lärare genom bedömningen ska följa och fånga elevernas kunskapsutveckling. Bedömningar kan ha olika syften. Ett kan vara att kartlägga vad eleverna kan innan ett kunskapsområde påbörjas, och ett annat kan vara att i slutet av en kurs eller en termin värdera elevernas kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen eller ämnesplanen. Det kan även handla om att läraren genom bedömningen vill undersöka hur långt eleverna nått i sin kunskapsprocess, för att ge återkoppling och stödja deras lärande, individuellt eller i grupp, eller för att anpassa undervisningen.<sup>1</sup> Bedömningar kan även ha som delsyfte att eleverna får träna på att utveckla den viktiga förmågan till självbedömning.

Centrala frågor att ställa sig inför en bedömning är:

- **Varför** görs bedömningen?
- **Vad** bedöms utifrån kunskapskraven?
- **När** genomförs bedömningen?
- **Hur** genomförs bedömningen?
- **Vem** eller vilka är aktörerna?
- **Och** vad händer sedan?

Syftet med bedömningen, liksom svaren på frågorna ovan, vägleder läraren i utformningen av bedömningstillfället/tillfällena. Bedömningar kan, för ett och samma kunskapsinnehåll, därmed se olika ut, något som illustreras i tabellen nedan:

**Tabell 1.** Olika bedömningssituationer i matematik.

Bedömningsaspekter	Bedömningssituation 1	Bedömningssituation 2	Bedömningssituation 3	Bedömningssituation 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• avgöra om, och i så fall kunna med t.ex. en graf visa på och förklara hur, två kvantiteter har ett proportionellt förhållande.</li> <li>• beräkna proportionalitetskonstanten för en linjär ekvation.</li> <li>• beskriva proportionella förhållanden med ekvationer.</li> <li>• värdera och motivera, genom att föra underbyggda resonemang, om ett svar är rimligt.</li> </ul>	<p>Diagnos med syfte att kartlägga elevernas kunskaper på gruppnivå för att ha som stöd i planeringen. Resultatet av diagnosen kommuniceras inte enskilt till eleverna.</p>	<p>Skriftlig uppgift, där eleven sedan får göra en självbedömning, utifrån en inspelad film där en kortare förklaring ges till de olika uppgifterna, i syfte att stärka elevens förmåga att avgöra vad den kan och vad den behöver träna mer på. Läraren återkopplar sedan på självbedömningen.</p>	<p>Praktisk uppgift i grupp i formativt syfte för att få syn på missförstånd och kunna ge återkoppling.</p>	<p>Eleverna får under lektionerna svara på några korta frågor och visa svaren på en mini-whiteboard så att läraren fortlöpande får information om elevernas kunskapsutveckling och kan anpassa undervisningen.</p>

<sup>1</sup> Skolverket (2011a) *Kunskapsbedömning i skolan*, s. 7 ff

## Bedömningsaspekter

Oavsett vilket av ovanstående syften som är det primära – kartläggning, värdering, undersöka kunskapsutvecklingen eller träna självbedömning – så behöver läraren fundera igenom vilket kunnande det är som skall bedömas. Hur kan detta belysas så att ”vad som bedöms” också blir tydligt för eleverna? Att hjälpa eleverna precisera sina egna styrkor och svagheter är ett sätt att synliggöra deras utvecklingsmöjligheter i relation till aktuella kunskapskrav. Detta är också ett viktigt led i återkopplingen för lärande.

Med anledning av detta behöver läraren i planeringsfasen tänka igenom vilket kunnande undervisningen syftar till att utveckla och vad eleverna förväntas kunna göra när deras prestation sedan ställs i relation till kunskapskraven. Vad är det de kan om de kan föra ett *välutvecklat och nyanserat resonemang* eller *ge välutvecklade motiveringar*? Bedömningsaspekter är ämnade att utgöra svar på den typen av frågor. Dessa aspekter beskriver alltså vilket kunnande undervisningen syftar till att utveckla (jämför: lärandemål) och vad bedömningen avser att fokusera. Bedömningsaspekter innefattar ofta, precis som kunskapskraven, handlingsverb som förtydligar vilket kunnande bedömningen relateras till. Att kunna *problematisera* kan till exempel vara en bedömningsaspekt.

Ett sätt att pröva om en bedömningsaspekt fungerar är att sätta ordet ”hur” i samband med bedömningsaspekten. Det fungerar exempelvis att säga att det som bedöms är *hur* eleven problematiserar eller *hur* eleven använder begrepp för att förklara samband. Det fungerar däremot oftast mindre bra att använda centralt innehåll som en bedömningsaspekt. *Hur* eleven kan ”andra världskriget”, eller hur eleven kan ”statsskick” eller ”virus”, säger väldigt lite om vilket kunnande som är centralt och bedöms, särskilt då innehållet kan behandlas på olika sätt utifrån vilka förmågor undervisningen syftar till att utveckla hos eleverna. I fallet med virus, till exempel, blir det kunnande som bedöms i biologi (grundskolan) olika beroende på vilken förmåga det centrala innehållet ”virus” behandlas i relation till: *förmåga 1* handlar om att granska information, kommunicera och ta ställning, *förmåga 2* handlar om att genomföra systematiska undersökningar och *förmåga 3* handlar om att använda biologins begrepp, modeller och teorier för att beskriva och förklara biologiska samband.<sup>2</sup>

Bedömningsaspekterna kan kommuniceras på olika sätt genom undervisningen så att eleverna förstår vilken kunskap de ska ges möjlighet att utveckla och vad bedömningen kommer att fokusera på. Bedömningsaspekter kan även fungera som utgångspunkter för återkoppling, exempelvis genom att man använder ett feedbackprotokoll eller en bedömningsmatris.

## Exempel på bedömningsaspekter

I flera av grundskolans kursplaner förekommer kunskapskrav där eleverna skall visa att de kan föra resonemang. Detta gäller bland annat i ämnena svenska, teknik, hem- och konsumentkunskap, musik och flera av so-ämnena och no-ämnena.<sup>3</sup> I gymnasiets ämnesplaner används ofta uttrycket ”redogöra för och analysera”, men ser man på de bedömningsstöd som finns kan det konstateras att bedömningsaspekterna kopplade till att ”redogöra för och analysera” delvis påminner om dem för att ”föra resonemang”.<sup>4</sup> Exakt vilka bedömningsaspekter som är aktuella för bedömningen av om ett resonemang är *enkelt/utvecklat/välutvecklat och nyanserat*, liksom om resonemanget är underbyggt till

<sup>2</sup> Skolverket (2011b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 111-112.

<sup>3</sup> Skolverket (2011b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*

<sup>4</sup> Se t.ex. Skolverket (2013) *Bedömningsstöd i samhällskunskap: Samhällskunskap kurs 1a och 1b*

*viss del/relativt väl/väl*, kan variera från ett ämne till ett annat. Det kan även variera mellan olika kunskapsområden inom samma ämne. Skolverket har redogjort för ett antal förslag på bedömningsaspekter relaterade till olika kunskapskrav. Det är dock viktigt att framhålla att det är läraren själv som utifrån sin detaljkunskap om undervisningens innehåll avgör vilka bedömningsaspekter som är relevanta i relation till kunskapskraven, utifrån det upplägg som genomförs. Vilka bedömningsaspekter som är relevanta för de resonemang som efterfrågas kan variera bland annat beroende på hur elevuppgiften är konstruerad, vilket vi återkommer till.

I figur 1 nedan visas flera av de bedömningsaspekter som i Skolverkets bedömningsstöd knutits till de kunskapskrav som handlar om att kunna föra resonemang.<sup>5</sup> I den efterföljande texten utvecklas sedan vad bedömningsaspekter kan handla om i ett mer konkret sammanhang. Även om exemplen och förklaringarna i denna text i flertalet fall är hämtade från samhällsvetenskapliga ämnen så kan bedömningsaspekterna vara relevanta för flera olika ämnen.<sup>6</sup>

**Figur 1.** Bedömningsaspekter kopplade till resonemang



Bedömningsaspekten **bredd** handlar om hur stor del av ett relevant innehåll som behandlas i resonemanget. Ett resonemang kring hållbar utveckling kan till exempel behandla innehåll med ekologiska, ekonomiska och sociala implikationer, eller enbart innehåll kopplat till någon av dessa delar. På samma sätt har ett resonemang om levnadsstandard en större bredd om flera faktorer som rör

<sup>5</sup> Skolverket (2014) *Bedömningsaspekter*, s. 6-7.

<sup>6</sup> Skolverket (2014) *Bedömningsaspekter*, s. 3.

inkomster och utgifter behandlas, än om enbart någon enstaka faktor berörs. Aspekten bredd avser således hur eleven klarar att applicera flera olika delar av ett relevant innehåll i ett resonemang.

Bedömningsaspekten **djup** handlar om längden eller komplexiteten i de resonemangskedjor som används. Korta resonemangskedjor kännetecknas av logiken A leder till B, medan längre och mer komplexa resonemangskedjor kan kännetecknas av logiken A leder till B som i sin tur kan leda till C eller D. Ett exempel på en förhållandevis lång och komplex resonemangskedja kan vara: ”upprättandet av en skyddstull mot utländska varor (A) leder till att dessa varor blir dyrare för de inhemska konsumenterna (B) vilket i sin tur gynnar den inhemska produktionen (C) om inte omvärlden svarar med egna skyddstullar riktade mot landets exportvaror (D)”.

Bedömningsaspekten **begreppsanvändning** handlar om i vilken omfattning ämnesspecifika begrepp används, liksom med vilken precision. Termer som inflation och högkonjunktur är exempel på ämnesspecifika begrepp för att beskriva ett lands ekonomi, medan termer som ”dyrare varor” och ”bra tider” är mer av en vardagsterminologi. Att uttrycka att en viss räkneoperation kräver att ”två tal adderas”, i stället för att ”två siffror skall plussas”, är också exempel på en mer utvecklad begreppsanvändning.

Bedömningsaspekten **problematiserande** handlar om huruvida eleven kan anlägga olika perspektiv på ett fenomen. Kännetecknande för ett problematiserande resonemang är att man visar på för- och nackdelar, eller att något kan vara bra utifrån ett perspektiv men förkastligt utifrån ett annat.

Bedömningsaspekten **konkretisering** handlar om att exemplifiera de resonemang som framförs. Eleven förtydligar mer abstrakta tankegångar genom att visa på enskilda men relevanta exempel. Att religioner under historiens lopp tar sig olika uttryck och att detta kan leda till en uppdelning i olika inriktningar kan bland annat konkretiseras genom exemplet kristendomens splittring i en ortodox, en katolsk och en protestantisk inriktning.

Bedömningsaspekten **slutsatser**, slutligen, handlar om att ståndpunkter har stöd i fakta och är logiskt uppbyggda. En tes om att revolutioner kan utlösas av samhällsekonomiska problem, kan till exempel underbyggas med att hög arbetslöshet och höjda brödpriser föregick det missnöje med regimen som 1789 ledde till Franska revolutionens utbrott.<sup>7</sup>

### Är bedömningsaspekterna fasta?

Bedömningsaspekterna i figur 1 ovan tar upp sex vanliga kännetecken på vad som skiljer ett enkelt resonemang från ett mer utvecklat. De kan med andra ord ses som indikatorer på kvalitet i förhållande till ett särskilt kunskapskrav. Aspekterna bör dock inte uppfattas som en checklista med huvudsyfte att kunna bocka av om eleven har uppfyllt en viss bedömningspunkt eller ej. Det handlar snarare om att göra en avvägning av i vilken utsträckning till exempel konkretiseringar eller problematiseringar förekommer i ett resonemang. Det rör sig med andra ord ofta om varierande kunnighet vad gäller grad av konkretisering och grad av problematisering, eller i vilken utsträckning slutsatser är underbyggda av fakta och logik.

Antalet bedömningsaspekter för ett särskilt kunskapskrav behöver inte heller vara givet på förhand. Läraren måste göra en professionell bedömning av vilka aspekter som är relevanta i det enskilda

---

<sup>7</sup> Notera att slutsatsen inte behöver vara den enda rimliga utan att det kan finnas konkurrerande teorier som driver motsatt tes, men som likväl kan vara underbyggda av fakta och logik.

sammanhanget. Om elever i till exempel en debatt ombeds argumentera för sin åsikt, är det kanske orimligt att förvänta sig att få se prov på problematiseringar då det är tveksamt om uppgiften i detta fall påbjuder att det egna perspektivet också ifrågasätts. Uppgiften kan, så som den är formulerad i det här fallet, sägas exkludera bedömningsaspekten problematisering. Omvänt kan det också förekomma situationer där elevers resonemang rymmer kvaliteter som går utöver de på förhand formulerade bedömningsaspekterna, men som ändå bedöms vara exempel på något som gör resonemanget mer välutvecklat och nyanserat. Dessa kännetecken kan då inkluderas i helhetsbedömningen av resonemangets kvalitet.<sup>8</sup>

Vilka bedömningsaspekter som är relevanta kan således dels bero på hur en uppgift formuleras och dels på vad som framkommer i de faktiska resonemangen. Framtagandet av bedömningsaspekter kännetecknas därför av både deduktiva och induktiva moment. Sist men inte minst skall påpekas att bedömningsaspekterna inte kan tolkas på exakt samma sätt i alla ämnen. Vad som är ett logiskt och av fakta underbyggt resonemang, eller vad som är en problematisering, kan se väldigt olika ut i till exempel i matematik jämfört med historia.

### **Samstämmighet mellan bedömning och undervisning**

Samstämmighet handlar om att undervisningen bör utformas så att eleverna ges möjlighet att genom en strukturerad undervisning utveckla de förmågor och de kvaliteter som ligger till grund för det som kommer att bedömas. Om eleverna, till exempel under ett arbetsområde i fysik, förväntas föra resonemang där företeelser i vardagslivet kopplas ihop med fysikaliska storheter som krafter och rörelser, behöver eleverna öva på detta.<sup>9</sup> Det underlättar då om undervisningen utöver att gå igenom Newtons rörelselagar också behandlar hur dessa lagar kan iaktas i vardagen. Kunskaper om den historiska personen bakom upptäckten och i vilken kontext upptäckten tillkom kan förvisso vara intressanta, men hör inte till det som elevens kunskaper skall bedömas i förhållande till. Det bör således finnas en samstämmighet mellan det som sker i undervisningen och det som sedan skall bedömas.

Ett exempel i samhällskunskap: I kursplanen för samhällskunskap står att eleverna skall ”ges förutsättningar att reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetsrätt och beslutsprocesser”. Denna del av syftetexten kan bland annat behandlas tillsammans med den del av det centrala innehåll som handlar om beslutsfattande och politiska ideologier, där olika stats- och styrelseskick är en del, och individers och grupperns möjligheter att påverka samhällsutvecklingen en annan.<sup>10</sup> I vårt exempel väljer läraren att undervisa om demokrati. Undervisningen behandlar bland annat olika former av representativ demokrati, men även mer direktdemokratiska inslag som folkomröstningar och medborgarinitiativ. Undervisningen tar också upp parlamentarismens grunder och hur de skiljer sig från politiska system byggda på maktodelning, liksom hur olika valsystem kan utformas med avseende på valkretsars storlek och förekomsten av spärrar för småpartier, eller om proportionella val eller en majoritetsvalsmetod praktiseras. Läraren tänker bedöma elevernas kunskaper i samband med att de diskuterar för- och nackdelar med olika former av gemensamt beslutsfattande och relaterar sitt resonemang till valresultatet i de allmänna valen på nationell, regional och kommunal nivå. Bedömningen fokuserar på utvalda delar av kunskapskraven som här tillämpas på ett givet centralt innehåll. De bedömningsaspekter läraren avser att titta efter är hur eleverna:

<sup>8</sup> Skolverket (2014) *Bedömningsaspekter* s. 5.

<sup>9</sup> Skolverket (2011b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 127-137.

<sup>10</sup> Skolverket (2011b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 199-212.

(A) kan problematisera olika beslutsformer, till exempel för- och nackdelar med folkomröstningar, och hur man kan se på ett valresultat i förhållande till medborgerliga krav på effektivitet respektive legitimitet.

(B) kan konkretisera sitt resonemang med hjälp av exempel på andra länders politiska system och historiska eller lokala exempel på folkomröstningar.

(C) kan använda relevanta ämnesbegrepp som till exempel proportionella val och majoritetsvalssystem, eller rådgivande respektive beslutande folkomröstning,

(D) kan underbygga sina slutsatser med fakta och logiska resonemang.

I ovanstående exempel har läraren valt att konkretisera valda delar av det centrala innehållet och det aktuella kunskapskravet – som handlar om att eleven skall kunna föra resonemang om demokratiska värden och processer och visa det genom att föra resonemang om ”demokratiska rättigheter och skyldigheter samt om för- och nackdelar med olika former av gemensamt beslutsfattande” – i förhållande till fyra bedömningsaspekter. Undervisningen bör då utformas så att den främjar utvecklingen av det kunnande som beskrivs i aspekterna och eleverna bör ges möjlighet att öva sig på dessa, till exempel problematisera utifrån olika perspektiv och dra egna slutsatser.

Ett exempel i teknik: I ämnet teknik förväntas eleverna lära sig att värdera konsekvenser av olika teknikval för individ, samhälle och miljö, och kunskapskraven kräver att de för resonemang kring hur olika val av tekniska lösningar kan få olika konsekvenser för individ, samhälle och miljö.<sup>11</sup> Här kan till exempel bedömningsaspekter som problematisering, slutsatser, bredd och djup användas. Om eleverna skall värdera olika teknikvals betydelse för individ, samhälle och miljö behöver de öva sig på att värdera, det vill säga att väga olika alternativ i förhållande till ett eller flera kriterier. I det här exemplet kan bedömningsaspekten problematisering innefatta att eleverna kan inta olika perspektiv som individ-, samhälls- och miljöperspektiv. Slutsatser kan inrymma att förordade ett val och motivera det utifrån för- och nackdelar kopplat till de olika perspektiven. Bedömningsaspekten bredd kan innebära att flera olika teknikval diskuteras. Djup kan visas genom att eleven resonerar i flera led kring vad ett teknikval innebär på lång sikt, till exempel att en statlig subventionering av hybridbilar kan minska andelen bilar som enbart går på bensin men att subventioneringen samtidigt kan innebära att färre väljer kollektiva färdmedel.

### **Skillnaden mellan att föra resonemang och att återge resonemang**

Eleverna behöver få återkoppling och undervisning som relaterar till bedömningsaspekterna, det vill säga de behöver få utveckla sitt kunnande avseende att problematisera, att konkretisera, använda ämnesbegrepp och dra slutsatser, och så vidare. Det handlar inte om att enbart kunna återge exempel eller slutsatser som tagits upp i undervisningen. Undervisningen behöver därför planeras så att eleverna skall få utveckla förmågor som omnämns i syftestexten genom att applicera dem på delar av det centrala innehållet. Om elevernas kunskaper skall bedömas med avseende på hur de argumenterar, bör de få undervisning om argumentation och ges möjlighet att öva på hur man argumenterar. Att en argumentation ofta innehåller tes, argument och premiss kan vara ett sätt att undervisa om hur man kan bygga upp strukturen för en argumentation.

I undervisningen om etik i ämnet religion skulle detta kunna exemplifieras med en argumentation kring om det är etiskt försvarbart att äta kött: En ståndpunkt kan vara ett det är fel att äta kött (tes)

---

<sup>11</sup> Skolverket (2011b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 269-279.

därför att köttätande orsakar lidande för djur (argument 1) och att det finns alternativa källor till livsnödvärdigt protein (argument 2). Argumentationen bygger på att det är fel att orsaka lidande för djur om det finns alternativ som inte orsakar lidande (premiss).

Eleverna bör sedan få öva på att föra egna resonemang där de själva får argumentera. Det handlar om att komma fram till egna ståndpunkter och argumentera för dem, och inte enbart återge andras ståndpunkter och argument. Här kan bedömningsaspekterna användas för att i återkopplingen till eleverna tydliggöra vad de kan utveckla i sin argumentation. Det kan till exempel handla om att slutsatserna behöver underbyggas med fakta eller att vissa delar av resonemanget behöver konkretiseras. Eleverna kan därefter behöva visa att de kan resonera kring ett annat ämnesinnehåll än det som använts som exempel i undervisningen. Då får de möjlighet att visa att de kan formulera egna slutsatser som är underbyggda av logiskt formulerade argument baserade på fakta och att relevanta exempel kan användas för att konkretisera de ståndpunkter som framförs. Det är dock rimligt att ämnesinnehållet sedan tidigare är bekant för eleverna, alternativt att de får tid att bekanta sig med det vid det aktuella tillfället, då de kan behöva känna till fakta och olika perspektiv för att ha förutsättningar att visa sitt kunnande i argumentationsteknik.

### **Summering och avslutande kommentarer**

Att använda bedömningsaspekter är ett bra sätt att konkretisera kunskapskraven, då det bidrar till att tydliggöra vilket kunnande som undervisningen syftar till att utveckla. Den här texten har uppmärksammat ett antal vanligt förekommande bedömningsaspekter när elevernas kunnande skall bedömas i förhållande till kunskapskrav som handlar om att föra resonemang. Bedömningsaspekterna avser alltså att förtydliga vad kvalitativa resonemang kan bestå i. Det kan bland annat handla om att göra en bedömning av hur eleven problematiserar, hur begreppsanvändningen ser ut, hur resonemangskedjorna ser ut (djup), hur slutsatser underbyggs, hur resonemanget konkretiseras och hur eleven klarar av att applicera flera olika delar av ett relevant innehåll i resonemanget (bredd).

Framtagandet av bedömningsaspekter kan ske genom att läraren redan från början har en tydlig uppfattning om vad som är kännetecknen på kvalitet i en elevprestation, eller genom att analysera elevprestationer och på så sätt identifiera och formulera bedömningsaspekter. Läraren kan även inledningsvis konkretisera hypotetiska bedömningsaspekter och sedan revidera dessa utifrån en analys av elevprestationer – då nya bedömningsaspekter kanske tillkommer och några aspekter kanske behöver omarbetas. Att i undervisningen genomgående arbeta med att tydliggöra bedömningsaspekter kan även ha effekten att man jobbar med liknande uppgiftstyper när man behandlar samma delar av kunskapskraven. Detta har fördelen att eleverna och läraren vid flera tillfällen ges möjlighet att ge och få återkoppling på det kunnande som skall bedömas vilket, utöver att det har en stor potential i att gynna elevernas kunskapsutveckling, också kan öka validiteten och reliabiliteten i lärarens bedömningar.

För att åstadkomma en god samstämmighet mellan undervisning och bedömning är det viktigt att aspekterna inte bara används i summativt syfte utan att undervisningen också planeras så att eleverna under pågående arbetsområde får chans att utveckla det kunnande som bedömningsaspekterna rymmer.

*Peter Wall och Pernilla Lundgren*



## **Referenser**

Skolverket (2011a) *Kunskapsbedömning i skolan*

Skolverket (2011b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*

Skolverket (2013) *Bedömningsstöd i samhällskunskap: Samhällskunskap kurs 1a och 1b*

Skolverket (2014) *Bedömningsaspekter*