

Bedömningsaspekter



Förord

Det här stöd materialet har tagits fram för att stödja en likvärdig bedömning genom att visa hur kunskapskraven kan konkretiseras. I materialet framgår att många bedömningsaspekter kan vara tillämpbara i flera olika ämnen. Stöd materialet visar också på bedömningens roll i planering och genomförandet av undervisningen.

Stöd materialet riktar sig till alla som undervisar i de obligatoriska skolformerna, oavsett ämnet och årskurs. Modellen och exemplen som presenteras i materialet är allmänt tillämpliga och avser att vara ett stöd i lärarens eget arbete med att konkretisera kunskapskraven i olika ämnen och årskurser.

Materialet har tagits fram av Helena Carlsson och Mats Olsson, Skolverket.

Det är Skolverkets förhoppning att materialet ska fungera som ett gott stöd i skolans arbete med att göra bedömning till en levande del av undervisningen. Vidare hoppas Skolverket att stöd materialet ska underlätta lärarens kommunikation med eleverna om bedömningsgrunderna.

Stockholm i maj 2014

Karin Hector Stahre
Enhetschef

Bedömningsaspekter

För att bedömning ska bli en del av undervisningen behöver du som lärare konkretisera kunskapskraven. Konkretiseringarna behövs också för att eleven ska förstå de bedömningar du gör i undervisningen. Det här stödmaterialet ger råd om hur du kan gå tillväga när du konkretiserar kunskapskraven. Det vänder sig till alla lärare i grundskolan oavsett årskurs och ämne. Materialet kan också användas av lärare i övriga obligatoriska skolformer.

Syfte

Det övergripande syftet med stödmaterialet är att stödja en mer likvärdig bedömning genom att

- betona betydelsen av att eleverna förstår grunderna för bedömningen och om hur de kan förbättra sina resultat,
- visa på bedömningens roll i planeringen och genomförandet av undervisningen, samt
- presentera en modell för hur lärare kan konkretisera kunskapskraven och ge några exempel på konkretiseringar.

Begreppet bedömningsaspekter

I Skolverkets publikationer ”Kommentarmaterial till kunskapskraven” och i olika bedömningsstöd används begreppet bedömningsaspekter. Med begreppet bedömningsaspekter avses vad du som lärare kan titta efter i t.ex. ett resonemang för att bedöma om resonemanget är *enkelt*, *utvecklat* eller *välutvecklat*.

För att beskriva vad som menas med begreppet bedömningsaspekt ges ett exempel från idrottens värld även om det skiljer sig från skolans värld. En domare i simhopp ska bedöma hur bra ett simhopp är. Relevanta kännetecken på kvalitet kan då vara att titta på *höjden på upphoppet*, hur väl *ben* och *armar hålls ihop* i hoppet och om simhopparen kommer *rakt i nedslaget*. Dessa kan vara exempel på relevanta bedömningsaspekter i simhopp.

Hur kan stödmaterialet användas?

Stödmaterialet kan användas av alla lärare i de obligatoriska skolformerna, oavsett vilken årskurs eller vilket ämne du som lärare undervisar i. Det är dock viktigt att poängtera att varje ämne har sin egen särart. Förmågorna som anges i syftestexten i respektive kursplan är ämnesspecifika och det centrala innehållet skiljer sig åt mellan ämnena. En utgångspunkt är att kunskapskraven behöver förstås i ett sammanhang. De bedömningsaspekter som det här stödmaterialet tar upp behöver därmed konkretiseras i relation till respektive ämne.

Stödmaterialet tar bara upp några av de vanligaste värdeorden som återfinns i flera ämnen för att du som lärare ska få en generell bild av vad Skolverket avser med att *tolka kunskapskraven*. Det avser därmed inte utgöra ett komplett stödmaterial om bedömningsaspekter. I vissa fall är delar av kunskapskraven så ämnesspecifika till sin karaktär att det inte finns bedömningsaspekter som är gemensamma med andra ämnen. Bedömningsaspekterna i detta stödmaterial är alla hämtade från bedömningsstöd som Skolverket tidigare har gett ut och har sammanställts här utifrån ovan beskrivna syfte.

Ett exempel på en bedömningsaspekt som kan vara relevant i bedömningen av hur utvecklade resonemang eleven för är *antalet perspektiv* som eleven kan resonera utifrån. *Vilka perspektiv* som kan tänkas vara aktuella skiljer sig åt mellan olika ämnen. Det är till exempel andra perspektiv som är relevanta i hem- och konsumentkunskap än i ämnet teknik. Perspektiven kan även skilja sig åt inom ämnet, beroende på vilket centralt innehåll som är i fokus i undervisningen. Bedömningsaspekterna i stödmaterialet kan därmed konkretiseras ytterligare när du som lärare sätter dem i relation till det innehåll som behandlas i ett visst arbetsområde eller en specifik bedömningsgrundande uppgift.

I Skolverkets material *Diskutera Kunskapskraven* finns ett diskussionsunderlag om hur ett lärarlag tillsammans kan ta fram bedömningsaspekter i ämnet svenska som en del i ett kollegialt lärande. På Skolverkets webbplats finns ämnesspecifika bedömningsstöd i de flesta ämnen.

Undervisning och bedömning måste hänga ihop

Undervisning och bedömning behöver bilda en röd tråd, där bedömningen blir en levande del av planeringen och genomförandet i undervisningen. I Skolverkets Allmänna råd *Planering och genomförande av undervisningen* presenteras fem områden för en strukturerad undervisning.

Läraren är den som är bäst lämpad att bestämma bedömningsaspekter i relation till sitt ämne, sin elevgrupp och sin detaljkännedom om undervisningens faktiska innehåll och upplägg. De bedömningsaspekter du som lärare väljer att fokusera på behöver ligga till grund i din planering av undervisningen. För att få undervisningen och bedömningen att hänga ihop kan du tänka på följande:

1. Identifiera och formulera relevanta bedömningsaspekter.
2. Använd bedömningsaspekterna i din planering för att säkerställa att det som ska bedömas också tränas i undervisningen. (Simhopparen i vårt exempel måste få möjligheter att träna på det som domarna kommer att bedöma.)
3. Kommunicera bedömningsaspekterna till eleverna.

Modell

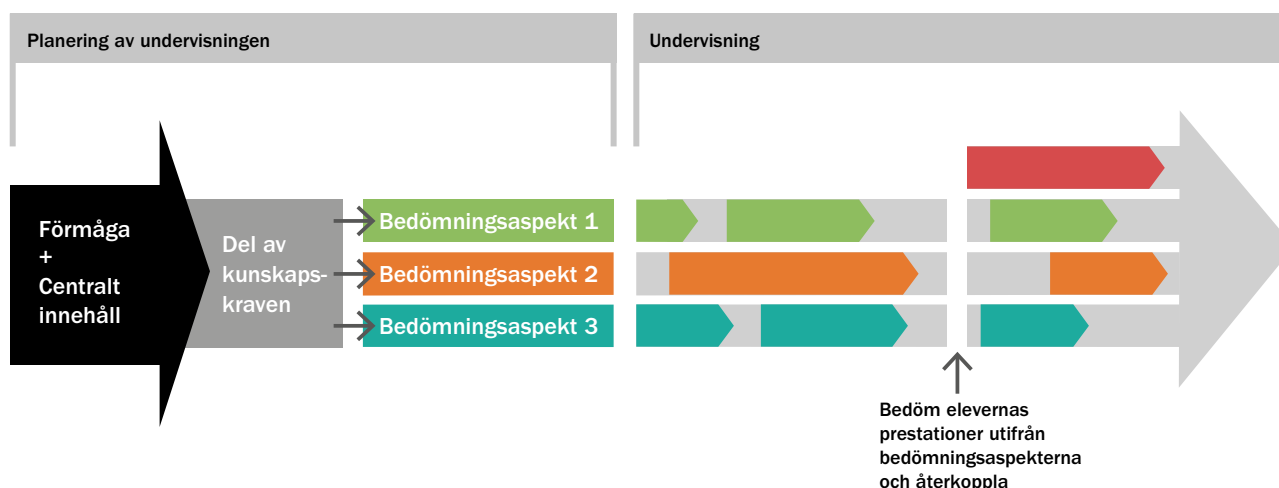
Modellen på sidan 5 är tänkt att illustrera hur undervisning och bedömning hänger ihop. I kursplanerna anges vilka ämnesspecifika förmågor eleverna ska ges möjlighet att utveckla genom undervisningen i ämnet. Kursplanen är därför utgångspunkten för lärarens planering av till exempel ett arbetsområde. Läraren väljer ut vilka delar av kursplanens syfte och centrala innehåll som är relevanta för arbetsområdet. I modellen på nästa sida illustreras detta med en svart pil med texten "Förmågor + Centralt innehåll".

Läraren identifierar därefter vilka delar av kunskapskraven som bedömningen utgår ifrån. I modellen illustreras detta med en grå pil med texten "Del av kunskapskraven". De delar av kunskapskraven som är aktuella i arbetsområdet behöver konkretiseras i relation till det kunskapsinnehåll som valts ut. Läraren identifierar och formulerar då de relevanta bedömningsaspekterna dvs. vad bedömningen inriktas mot. Modellen bygger på ett exempel där en lärare har identifierat tre bedömningsaspekter markerade med 1, 2 och 3. Bedömningsaspekterna tas fram både för att kunna formulera uppgifter i undervisningen som motsvarar värdeorden på olika nivåer och för att kunna samtala med eleverna om grunderna för bedömningen. När arbetsområdet introduceras i undervisningen är det av vikt att eleverna får veta vilken eller vilka förmågor som undervisningen syftar till att utveckla, vilken eller vilka delar av kunskapskraven som är aktuella och vilka bedömningsaspekter som kommer att användas. Dessa kan naturligtvis också presenteras vartefter olika innehåll, förmågor eller delar av kunskapskravet introduceras i undervisningen.

Nästa fas i modellen, undervisningen, visar hur undervisningen fokuserar på det som sedan också kommer att ligga till grund för bedömningen av elevernas kunskaper. Läraren har genom denna planering möjlighet att förtydliga (synliggöra) bedömningsaspekterna vid flera tillfällen och lyfta fram dem i relation till det eleverna arbetar med. Därigenom ges eleverna möjligheter att förstå bedömningsaspekterna för att utveckla de kunskaper som sedan bedöms.

Lärarens kontinuerliga bedömning av elevernas prestationer ger läraren en återkoppling på undervisningens innehåll. Vid ett avstämningstillfälle, en bit in i arbetsområdet, upptäcker kanske läraren att han eller hon behöver ägna mer tid åt något eller förklara på ett annat sätt. Läraren kanske ser att en viss bedömningsaspekt verkar ha ägnats för lite tid i undervisningen eller att en aspekt helt enkelt visar sig ha varit orealistisk. Den kan då strykas. Å andra sidan kanske några elever visar kvaliteter som läraren inte hade tänkt på innan. Läraren kan då, för att än bättre främja elevernas fortsatta lärande, komma fram till att det är ändamålsenligt att ta med ytterligare en bedömningsaspekt. I modellen illustreras detta med att en fjärde bedömningsaspekt, en röd pil, infogas.

Figur 1. Modell



Exempel 1. Föra resonemang

En av de vanligaste bedömningarna som lärare förväntas göra, i flera ämnen, är av hur *utvecklade* och hur *väl underbyggda resonemang* eleven för. Progressionen går från *enkla* till *utvecklade* och *välutvecklade* (och *nyanserade*) resonemang när det gäller grad av utveckling och från till *vis del*, till *relativt väl* och *väl* när det gäller graden av underbyggnad i resonemangen. Dessa behandlas tillsammans.

Några exempel på olika ämnen där resonemang ska föras eller bedömas:

Att föra resonemang

- om informationens användbarhet. **svenska årskurs 6**
- dels om hur individer och grupper kan påverka beslut på olika nivåer, dels om förhållanden som begränsar människors möjlighet att påverka. **samhällskunskap årskurs 6**
- om informationens och källornas användbarhet. **biologi årskurs 6**
- dels kring hur några föremål eller tekniska system i samhället har förändrats över tid, dels kring tekniska lösningars fördelar och nackdelar för individ, samhälle och miljö. **teknik årskurs 6**
- kring hur några föremål och tekniska system i samhället förändras över tid och visar då på drivkrafter för teknikutvecklingen. **teknik årskurs 9**
- om eget och andras musicerande. **musik årskurs 6**
- om varierade och balanserade måltider. **hem- och konsumentkunskap årskurs 6**

För att bedöma hur utvecklade och hur väl underbyggda resonemang eleven för, behöver du som lärare fundera över om några av de här bedömningsaspekterna kan vara tillämpliga i sammanhanget och om det finns andra som bättre fångar resonemangens kvalitet. Som en hjälp i det arbetet har vi samlat exempel på olika bedömningsaspekter i följande tabell.

Förslag på konkreta bedömningsaspekter om att föra resonemang

Värdeord som förekommer i kunskapskraven när elevens resonemang ska bedömas:

- enkla/utvecklade/väl utvecklade resonemang
- till viss del/relativt väl/väl underbyggda resonemang

Bedömningsaspekter	Progression
Hur många led resonerar eleven i?	Ju längre resonemangskedjorna är desto mer utvecklade kan resonemangen sägas vara. I något fall lyfter Skolverkets kommentarmaterial fram nyckelord som elever kan tänkas använda för att skapa resonemangskedjor. Dessa kan vara "därför att", "det leder till", "det händer på grund av" och "eftersom" osv. Enkla resonemang präglas av att resonemanget i huvudsak består av korta konstateranden. Finns resonemang i flera led är de i regel få och ibland onyanserade, till exempel a leder till b därför att ...
I vilken omfattning konkretiserar eleven sitt resonemang?	Mer utvecklade resonemang innehåller konkretiseringar i hög utsträckning. De kan göras med hjälp av exempel, jämförelser i tid och rum, konsekvensbeskrivningar eller med stöd av egna erfarenheter. I mer utvecklade resonemang rör sig eleven mellan det konkreta och det abstrakta (eller mellan helhet och detaljer). Det generella (helheten) konkretiseras och tydliggörs med hjälp av det konkreta (detaljer). Enklare resonemang är ofta mer allmänt hållna och på så sätt otydligare.
Hur stor del av ett relevant innehåll behandlas i resonemanget?	Mer utvecklade resonemang behandlar en större del av det innehåll som är relevant att ta upp utifrån uppgiften. Om vi tänker oss att vi ska föra ett resonemang om olika faktorer som bidrar till god hälsa, blir ett resonemang som innehåller flera relevanta faktorer mer utvecklat än ett resonemang som innehåller ett fåtal. Den här aspekten handlar om resonemangens bredd snarare än dess djup.
I vilken omfattning problematiserar eleven i sitt resonemang?	Problematisering i ett resonemang kan till exempel handla om att eleven kan anlägga olika perspektiv, "å ena sidan – å andra sidan". Graden av problematiserande ansatser och perspektiv ökar i mer utvecklade resonemang. Enkla resonemang innehåller vanligtvis få problematiserande inslag. Det kan till exempel handla om att redogöra för någon enstaka för- och nackdel utifrån en given utgångspunkt.
I vilken omfattning drar eleven relevanta slutsatser i sitt resonemang?	Dels handlar det om slutsatsernas grad av kvalitet, till exempel komplexitet, generaliserbarhet och träffsäkerhet. Dels handlar det om kvantitet. Ju fler relevanta slutsatser eleven drar i sitt resonemang desto mer utvecklat blir resonemanget. Det kan också handla om elevens egen värdering av slutsatserna.
I vilken omfattning använder sig eleven av ämnesspecifika begrepp med precision i sitt resonemang?	I en del ämnen används ämnesspecifika begrepp med god precision i de mer utvecklade resonemangen. Med god precision menas att begreppen används på ett korrekt sätt. Eleven kan också skilja mellan närliggande begrepp som till exempel stat, kommun och landsting i ämnet samhällskunskap. Enkla resonemang präglas i större utsträckning av ett vardagsspråk än ett ämnesspecifikt språk.
I vilken omfattning underbygger eleven sitt resonemang med hjälp av korrekta fakta, logik, exempel och egna erfarenheter?	Mer utvecklade resonemang underbyggs med hjälp av relevanta fakta, exempel och egna erfarenheter. En annan faktor som påverkar resonemangens underbyggnad är graden av logik. Väl underbyggda resonemang är logiska och tydliga.
Egna relevanta bedömningsaspekter

Exempel 2. Pröva och ompröva

I några ämnen finns värdeorden *pröva och ompröva*. Progressionen går från *pröva* till *pröva och ompröva* och systematiskt *pröva och ompröva*. Den här typen av progression finns i några ämnen:

- Pröva/pröva och ompröva/systematiskt *pröva och ompröva* hur material och hantverkstekniker kan kombineras med hänsyn till föremålens form och funktion. **slöjd årskurs 9**
- Eleven kan genomföra mycket enkla teknikutvecklings- och konstruktionsarbeten genom att *pröva/pröva och ompröva/systematiskt pröva och ompröva* möjliga idéer till lösningar... **teknik årskurs 6**
- Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument, eller digitala verktyg *pröva/pröva och ompröva* hur olika kombinationer av musikaliska byggestenar kan forma kompositioner ... **musik årskurs 9**

För att bedöma i vilken utsträckning eleven *prövar och omprövar*, behöver du som lärare fundera över om några av de här bedömningsaspekterna kan vara tillämpliga i sammanhanget och om det finns andra aspekter som bättre fångar provandets kvalitet. Som en hjälp i det arbetet har vi samlat olika bedömningsaspekter i följande tabell.

Förslag på konkreta bedömningsaspekter för att *pröva, ompröva och systematiskt pröva och ompröva*

Värdeord som förekommer i kunskapskraven när elevens "prövande" ska bedömas:

- *pröva/pröva och ompröva/systematiskt pröva och ompröva*.

Bedömningsaspekter	Progression
I vilken omfattning baseras prövandet och omprövandet på faktorer som relevanta kunskaper, tydliga principer eller hypoteser?	Prövandet och omprövandet präglas på de högre nivåerna av ett mer reflekterande förhållningssätt. Ett systematiskt prövande och omprövande präglas av att det finns en tanke bakom de omprövningar som görs. Prövandet och omprövandet har ofta också stöd i relevanta kunskaper, tydliga principer och/eller rimliga hypoteser. Ett prövande på de lägre nivåerna präglas i större utsträckning av ett ostrukturerat sökande, ickeformuleringar av egna problem och inga tecken på att experimentera med t.ex. färg, ljud eller form och komposition eller material och tekniker – "det blir som det blir".
I vilken utsträckning är eleven självständig i sitt prövande och omprövande?	På de högre nivåerna präglas prövandet av större självständighet. ¹ De präglas också av att elev ställer sig egna problem att lösa, experimenterar ofta och ibland finner oväntade lösningar på problem. På de lägre nivåerna sker ofta prövandet utifrån givna exempel, som i flera fall kommer direkt från läraren.
Egna relevanta bedömningsaspekter	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

1. Detta ska inte ses som att eleven inte får be läraren om hjälp. Det får eleven självklart göra. Men läraren bör försöka skilja mellan undervisning och bedömningstillfällen. Vissa elever är också mer osäkra och kan söka bekräftelse på att de tänker rätt under processens gång men ändå uppvisa självständighet.

Exempel 3. Använda begrepp mer eller mindre fungerande

Den tidiga begreppsutvecklingen är en viktig grund för förståelse av ämnet och en undervisning som ger eleverna förståelse för begrepp behöver börja tidigt. Elevernas förmåga att använda sig av ämnesadekvata begrepp finns i kunskapskrav i många ämnen, men framför allt är begreppsanvändningen framskriven som en bedömningsgrund i kunskapskraven i årskurs 9. Det är bara i de samhällsvetenskapliga ämnena och i matematik som begreppsanvändningen ska bedömas i förhållande till kunskapskraven i årskurs 6.

Det finns också skillnader mellan ämnena när och hur begreppsanvändningen ska bedömas. I matematik styrs progressionen inte bara av hur väl fungerande eleven använder begrepp, utan även av i vilket sammanhang begreppen används (välkända, bekanta och nya sammanhang).

Begreppsanvändningen i kunskapskraven skiljer sig åt mellan naturorienterade och samhällsorienterade ämnen. I de naturorienterade ämnena beskrivs progressionen i kunskapskraven från *viss användning* till *relativt god användning* och *god användning*. I kunskapskraven i de samhällsorienterade ämnena ska bedömningen istället utgå ifrån om begreppsanvändningen är mer eller mindre fungerande.

Trots dessa språkliga skillnader i kunskapskraven kan i stort sett samma bedömningsaspekter användas i många ämnen.

Några exempel på när begreppsanvändning ska bedömas:

- Eleven har grundläggande/goda/mycket goda kunskaper om (...) och andra fysikaliska sammanhang och visar det genom att ge exempel och beskriva (nivån för E) dessa med viss användning/relativt god användning/god användning av fysikens begrepp ... **fysik årskurs 9**
- Eleven har grundläggande/goda/mycket goda kunskaper om matematiska begrepp och visar det genom att använda dem i välkända/bekanta/nya sammanhang på ett i huvudsak/relativt väl/väl fungerande sätt. **matematik årskurs 6**
- Eleven kan även använda geografiska begrepp på ett i huvudsak/relativt väl/väl fungerande sätt. **geografi årskurs 6**

För att bedöma med vilken kvalitet eleven använder ämnesspecifika begrepp, behöver du som lärare fundera över om några av de här bedömningsaspekterna kan vara tillämpliga i sammanhanget och om det finns andra aspekter som bättre fångar begreppsanvändningens kvalitet. Som en hjälp i det arbetet har vi samlat olika bedömningsaspekter i följande tabell.

Förslag på konkreta bedömningsaspekter om begreppsanvändning

Värdeord i kunskapskraven som förekommer när elevens begreppsanvändning ska bedömas:

- i huvudsak fungerande/relativt väl fungerande/väl fungerande
- viss användning av/relativt god användning av/god användning av

Bedömningsaspekter	Progression
I vilken utsträckning förekommer ämnesspecifika begrepp i resonemanget?	<p>En mer fungerande begreppsanvändning/god användning kännetecknas av att eleven använder ett större antal relevanta ämnesspecifika begrepp på ett korrekt sätt.</p> <p>En i huvudsak fungerande/viss användning av begreppen kännetecknas av att eleven använder ett fåtal relevanta ämnesspecifika begrepp på ett korrekt sätt.</p>
Med vilken precision använder eleven ämnesspecifika begrepp?	<p>En mer fungerande begreppsanvändning/god användning av begreppen kännetecknas i många ämnen i högre grad av att begreppen används med god precision. Eleven gör till exempel tydligare åtskillnad mellan närliggande begrepp, som stat, kommun och lands-ting i samhällskunskapen.</p> <p>En lägre kvalitet kännetecknas av att en del relevanta begrepp används med låg precision. Med låg precision menas till exempel att åtskillnaden mellan närliggande begrepp är oklar eller inte helt korrekt.</p>
Egna relevanta bedömningsaspekter	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Exempel 4. Ge omdömen

Kvaliteten på elevernas omdömen styrs av hur utvecklade de är. Progressionen går från *enkla* till *utvecklade* och *välutvecklade*. Den här typen av progression finns i kunskapskraven i några ämnen, till exempel:

- Dessutom kan eleven ge enkla/utvecklade/välutvecklade omdömen om texters innehåll ... [svenska årskurs 6](#)
- Eleven kan också ge enkla/utvecklade/välutvecklade omdömen om arbetsprocessen och resultatet. [hem- och konsumentkunskap årskurs 6](#)
- Eleven kan också ge enkla/utvecklade/välutvecklade omdömen om arbetsprocessen ... [bild årskurs 9](#)

För att bedöma hur utvecklade omdömen är, behöver du som lärare fundera över om några av de här bedömningsaspekterna kan vara tillämpliga i sammanhanget och om det finns andra aspekter som bättre fångar omdömena kvalitet. Som en hjälp i det arbetet har vi samlat olika bedömningsaspekter i följande tabell.

Förslag på konkreta bedömningsaspekter när eleven ger omdömen

Värdeord i kunskapskraven som förekommer när elevens omdömen ska bedömas:

- enkla/utvecklade/välutvecklade

Bedömningsaspekter	Progression
I vilken utsträckning är eleven konkret i sina omdömen?	Mer utvecklade omdömen är konkreta, mer detaljerade och därmed tydligare. Enklare omdömen kännetecknas av att de är "allmänt hållna", ibland övergripande och saknar grad av konkretion.
I vilken utsträckning är värderingarna underbyggda/sakliga?	Värderingarna i mer utvecklade omdömen kännetecknas i högre utsträckning av att de är sakliga och inte sällan förankrade i relevanta principer/fakta inom ämnet. Enklare omdömen kännetecknas i hög grad av att de innehåller subjektiva värderingar, "jag tycker ...".
Egna relevanta bedömningsaspekter	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Exempel 5. Föra diskussionerna/resonemangen framåt

Att föra diskussionerna/resonemangen framåt specificeras i kunskapskraven i flera ämnen genom att bedömningen ska baseras på ett samtal. I andra ämnen omnämns inte samtal i samband med bedömningen av detta.

Progressionen går från till viss del för diskussionerna/resonemangen framåt till för diskussionerna/resonemangen framåt och för diskussionerna/resonemangen framåt och fördjupar eller breddar dem. Den här typen av progression finns i några ämnen, till exempel:

- I redovisningar och samtal kan eleven föra och följa matematiska resonemang genom att ställa frågor och framföra och bemöta matematiska argument på ett sätt som till viss del för resonemangen framåt/för resonemangen framåt/för resonemangen framåt och fördjupar eller breddar dem. **matematik årskurs 6**
- Eleven kan också föra enkla (nivån för E) resonemang om hur livsfrågor skildras i olika sammanhang och hur identiteter kan formars av religioner och andra livsåskådningar på ett sätt som till viss del för resonemanget framåt/för resonemanget framåt/för resonemanget framåt och fördjupar eller breddar det. **religionskunskap årskurs 9**
- Eleven kan samtala om och diskutera enkla frågor som rör energi, teknik, miljö och samhälle genom att ställa frågor och framföra och bemöta åsikter på ett sätt som till viss del för samtalen och diskussionerna framåt/för samtalen och diskussionerna framåt/för samtalen och diskussionerna framåt och fördjupar eller breddar dem. **fysik årskurs 6**

För att bedöma med vilken kvalitet eleven för diskussionerna och resonemangen framåt behöver du som lärare fun-dera över om några av de här bedömningsaspekterna kan vara tillämpliga i sammanhanget och om det finns andra aspekter som bättre fångar kvaliteten. Som en hjälp i det arbetet har vi samlat olika bedömningsaspekter i följande tabell.

Värdeord i kunskapskraven som förekommer när elevernas diskussion/resonemang ska bedömas:

• till viss del för diskussionerna/resonemangen framåt – för diskussionerna/resonemangen framåt – för diskussionerna/resonemangen framåt och fördjupar eller breddar dem

<p>Vilken innehållslig bredd har diskussionen/resonemanget/samtalet?</p>	<p>På de högre nivåerna behandlas en större del av det innehåll som är relevant att ta upp i diskussionen/resonemanget. Det kan till exempel handla om att eleven i en diskussion/resonemang berör ett stort antal fördelar med förnybara energikällor. Eleven kan i vissa sammanhang ta upp både för- och nackdelar som eleven i sin tur värderar de olika fördelarna med.</p> <p>På de lägre nivåerna kan eleven i en diskussion/resonemang beröra endast en eller enstaka fördelar respektive nackdelar.</p>
<p>I vilken utsträckning kan eleven konkretisera det eleven för fram i diskussionen/resonemanget?</p>	<p>På de högre nivåerna kan eleven i diskussionen/resonemanget till exempel röra sig mellan det konkreta och det abstrakta, mellan helhet och detaljer eller mellan konkreta exempel och generella mönster.</p>
<p>I vilken utsträckning eleven kan problematisera?</p>	<p>På de högre nivåerna kan eleven byta perspektiv i diskussionen/resonemangen, eleven kan till exempel "vända och vrida" på problemet.</p>
<p>I vilken utsträckning fördjupar eleven diskussionen/resonemanget i flera led?</p>	<p>Ett kännetecken på att diskussionerna/resonemangen fördjupas är när de förs i flera sammanhängande led. Eleven fogar samman delarna till en helhet, synliggör dolda strukturer eller perspektiv. Kännetecken på att detta sker kan till exempel vara när eleven använder ord som "därför att", "det leder till", "det händer på grund av" och "eftersom" osv i diskussionen/resonemanget.</p>
<p>Egna relevanta bedömningsaspekter</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Avslutande kommentar

Vissa bedömningsaspekter går delvis in i varandra. Om eleven till exempel problematiserar i sitt resonemang, ”å ena sidan – å andra sidan”, kanske eleven samtidigt resonerar i flera led. Att det kan vara svårt att särskilja vissa närliggande bedömningsaspekter talar för att läraren inte bör använda sig av alla samtidigt. Bedömningsaspekter kompletterar också varandra genom att t.ex. styrkan i en aspekt kan uppväga svagheter i en annan osv. För att eleverna ska förstå de bedömningar läraren gör i undervisningen behöver de också känna till avgränsningarna som läraren gör. Det finns heller ingen regel om hur bedömningsaspekterna förhåller sig till varandra eller hur sammanvägningar kan göras.

Det kan även vara lämpligt att använda ett begränsat antal bedömningsaspekter. För många bedömningsaspekter kan försvåra bedömningen. Läraren kan därmed behöva ta ställning till vilka som är mest lämpliga för arbetsområdet. Kanske märker läraren när han eller hon gör sina bedömningar att någon bedömningsaspekt som valts inte är relevant, eller att det finns andra aspekter som inte ryms inom lärarens på förhand definierade bedömningsaspekter som bättre skulle avgöra om t.ex. resonemangen är enkla eller utvecklade. Det är då rimligt att läraren formulerar om sina bedömningsaspekter. Inte minst för att ge eleven bättre förutsättningar till bredd och djup i undervisningen och att visa sina kunskaper inom arbetsområdet. Läraren kan också behöva ta fasta på detta inför nästa planering av ett nytt arbetsområde.

Stödmaterialet om bedömningsaspekter har tagits fram för att stödja en likvärdig bedömning och betygssättning. Materialet riktar sig till alla lärare i grundskolan. Det kan också användas av lärare i övriga obligatoriska skolformer. För att bedömning ska bli en del av undervisningen och för att eleven ska förstå de bedömningar läraren gör, behöver läraren konkretisera kunskapskraven för eleven. Stödmaterialet innehåller en modell för hur lärare kan göra detta och ger också några exempel.