

Att följa och stödja elevers lärande

Anders Jönsson, Högskolan Kristianstad

Den här texten handlar om att följa och stödja elevers lärande. Att *följa* elevers lärande innebär i det här sammanhanget att samla in och bedöma elevernas prestationer i förhållande till uppsatta mål. För att kunna göra en sådan bedömning krävs att man som lärare skapar uppgifter, som kan ge information om elevernas kunskapsutveckling, men också att man formulerar kriterier som bedömningen kan utgå ifrån. Hur denna information om elevernas kunskapsutveckling sedan används, beror på bedömningens syfte. Om bedömningens syfte är summativt, används informationen om elevernas prestationer för att formulera kunskapsomdömen eller betyg. Informationen kan också användas formativt, för att *stödja* elevernas fortsatta kunskapsutveckling. Det är denna formativa bedömning som fokuseras här, vilken bland annat kännetecknas av att:

- Förväntningar på eleverna kommuniceras tydligt,
- Eleverna ges stöd och upprepade möjligheter att lyckas,
- Eleverna ges nyanserad och framåtsyftande återkoppling,
- Eleverna successivt får ett ökat utrymme för att ta ansvar för sitt eget lärande (dvs. att planera, följa och utvärdera sina framgångar).

Ovanstående punkter kommer att fördjupas i den fortsatta texten, men först introduceras några centrala begrepp, som ”analytisk bedömning”, ”self-efficacy” och ”scaffolding”.

Analytisk bedömning

Forskning om bedömning (se till exempel Bloxham, Boyd & Orr, 2011; Sadler, 2009), har visat att lärare oftast gör en helhetsbedömning av det som eleverna presterat, till exempel genom att ange vilken betygsnivå som prestationen motsvarar, snarare än att betrakta prestationen utifrån olika kriterier. Även om helhetsbedömningar går snabbare och kanske känns mer naturliga, finns det vissa nackdelar. En sådan nackdel är att styrkor och utvecklingsmöjligheter i det som eleven presterat inte uppmärksammas i bedömningen. I en så kallad ”analytisk bedömning” utvärderas däremot enskilda kriterier i elevernas prestationer var för sig, parallellt med att man som lärare skapar sig en uppfattning om helheten. Vinsten med en sådan bedömning, är just att man kan se om eleven uppvisar styrkor i förhållande till vissa kriterier, medan samma prestation kan utvecklas och förbättras i relation till andra kriterier.

Ett sätt att underlätta den analytiska bedömningen, är genom att göra en lista på vilka kriterier man som lärare tycker är viktiga att uppmärksamma i förhållande till en uppgift. På så sätt är man förberedd och kan lättare identifiera dessa kvaliteter i elevernas prestationer i samband med bedömningen. I vissa fall kan man även skapa en tabell med tänkbara nivåer för varje kriterium, vilket kallas för en bedömningsmatris (Jönsson, 2017). Att använda bedömningsmatriser kan underlätta dels att identifiera olika kvaliteter i elevernas prestationer, dels att ge framåtsyftande återkoppling (se nedan), eftersom man redan har tänkt ut vad som är högre kvalitet i det som eleverna presterar.

Self-efficacy

”Self-efficacy” är ett begrepp som introducerats tidigare i denna modul (se texten ”Förutsättningar för lärande i den anpassade grundskolan” av Daniel Östlund), vilket handlar om elevernas uppfattning och tilltro till vad de kan klara av i en viss typ av situation. Som Östlund skriver, handlar detta alltså inte om bra eller dåligt självförtroende i mer generell mening, utan exempelvis i vilken utsträckning en elev tror sig kunna klara av att genomföra en viss uppgift. Om eleven uppfattar att det finns goda förutsättningar att lyckas, då finns också större anledning att engagera sig i uppgiften. Om chanserna däremot är mindre goda, kan det tvärtom finnas anledning att undvika att engagera sig i uppgiften, för att därmed minska risken för misslyckande. Men om man undviker att engagera sig, då minskar man inte bara risken för misslyckande, utan också chansen att lära sig. Det är därför av största vikt att öka elevens tilltro på sin egen förmåga, eftersom det innebär ökat engagemang och bättre förutsättningar för lärande.

Den absolut viktigaste källan till ökad tilltro till sin egen förmåga, är genom att lyckas. Om eleven därför lyckas på en uppgift, ökar tilltron till den egna förmågan och därmed också sannolikheten att eleven tar sig an nästa uppgift på ett konstruktivt sätt. Ett misslyckande innebär tvärtom att tilltron till den egna förmågan minskar, vilket istället kan leda till minskat engagemang på kommande uppgifter. Som lärare behöver man därför ge någon form av stöd, för att säkerställa att eleverna lyckas och bygger upp tilltron till sin förmåga.

Scaffolding

Ett vanligt sätt att hjälpa elever att lyckas, inte minst i naturorienterande ämnen, är genom att ge dem förenklade uppgifter (se till exempel Jönsson, 2018). Detta har emellertid vissa nackdelar, som att man därmed begränsar elevernas möjligheter att lära sig. Det kan också vara så, att elevernas tilltro till den egna förmågan inte ökar, eftersom de vet att uppgiften är förenklad och att de därmed inte lyckas ”på riktigt”.

”Scaffolding” innebär istället att eleverna får tillgång till stödstrukturer (t.ex. alternativ och kompletterande kommunikation, grafiskt bildstöd, teckenstöd, datorstöd, mer tid, arbete i grupp, hjälp av läraren) när det behövs, men att tillgången till dessa stödstrukturer gradvis minskas när eleverna inte längre behöver dem. Tanken är således dels att de flesta eleverna ska kunna göra samma uppgift, men med olika tillgång till stödstrukturer, dels att stödet ska hjälpa eleverna att lyckas, så att de ökar tilltron till sin egen förmåga.

Tydliga förväntningar

En specifik form av stöd, som har visat sig kunna påverka hur eleverna tar sig an uppgifter i skolan, är genom att kommunicera vilka förväntningar som finns. Tydliga förväntningar ger bättre förutsättningar för eleverna att engagera sig, eftersom de lättare kan avgöra ifall de kan tänkas klara av uppgiften och därmed inte behöver vara lika rädda för att misslyckas.

En annan anledning till att det är viktigt att kommunicera förväntningar till eleverna, är för att man annars lätt misstolkar deras kunskaper. Om eleverna inte förstår vad läraren efterfrågar, då är det inte heller så lätt för dem att prestera på ett sätt som läraren förväntar sig.

Det enklaste sättet att kommunicera förväntningar är genom att visa exempel. Om eleverna därför förväntas kunna ”bidra till resonemang om solen, månen och planeterna”, behöver de få uppleva exempel på hur sådana resonemang kan se ut. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande (se Östlunds text), utvecklas elevernas resonemang genom språket. Språket har först en social, kommunikativ funktion, men kan efter hand internaliseras och bli till ett ”inre samtal”. Man har då tillägnat sig ett sätt att tänka, vilket brukar kallas för ett ”intellektuellt redskap”. Lärande av resonemang och andra former av komplext tänkande går på så sätt ”utifrån och in”, det vill säga från att vara något socialt och mellan människor, till mentalt och inom människor (se t.ex. Wertsch 1991; Säljö; 2005). För att förstå förväntningarna, behöver eleverna därför befinna sig i sammanhang, där de kan lyssna till, och efter hand bidra till, olika sätt att föra resonemang, genomföra undersökningar och andra kunskaper, som de förväntas utveckla genom undervisningen i naturorienterade ämnen och verklighetsuppfattning. Ju bättre eleverna förstår förväntningarna, desto mer kan de engagera sig i uppgifterna.

Stöd och upprepade möjligheter att lyckas

En utbredd uppfattning är att bedömningar ska genomföras individuellt och utan hjälpmedel. Detta innebär emellertid att vissa elever misslyckas och därmed riskerar tilltron till den egna förmågan att påverkas negativt. Forskaren Caroline Gipps (2001) argumenterar av denna anledning för att bedömningar istället borde vara interaktiva och

dynamiska. En bedömning som tillåter olika former av stöd, och på så sätt strävar efter att skapa mer optimala betingelser för eleven, kallas ”dynamisk bedömning”. Genom att ge stöd under bedömningen kan bedömningstillfället utnyttjas som en möjlighet dels för att öka elevens tilltro till den egna förmågan, dels för läraren att avgöra vad eleven kan klara under mer gynnsamma förhållanden (s.k. ”best performance”). Detta till skillnad mot när eleven måste klara sig helt på egen hand (s.k. ”typical performance”).¹

Utöver stöd, kan eleverna behöva upprepade tillfällen att pröva sina kunskaper, just för att bygga upp tilltron till den egna förmågan och få visa att man kan.

Nyanserad och framåtsyftande återkoppling

Återkoppling är en av de viktigaste faktorerna för elevers kunskapsutveckling (Hattie & Timperley, 2007). Att få återkoppling innebär att eleverna får information om hur de presterat på en uppgift, vilken kan användas dels för att bygga upp tilltron till den egna förmågan, dels för att ge bättre förutsättningar för att lyckas på kommande uppgifter.

För att återkoppling ska kunna ge sådana positiva effekter, krävs att den är nyanserad och framåtsyftande. Att återkopplingen är nyanserad och framåtsyftande innebär att den innehåller information både om vad som gått bra och vad som kan utvecklas och bli bättre. Därför räknas till exempel inte betygslänkande omdömen som nyanserade och framåtsyftande, eftersom de inte innehåller information om styrkor och utvecklingsmöjligheter.

För att kunna ge nyanserad och framåtsyftande återkoppling krävs att man som lärare identifierar olika kvaliteter i det som eleverna presterar. Som diskuterades ovan, i förhållande till analytisk bedömning och bedömningsmatriser, behöver man därför som lärare klargöra (både för sig själv och eleverna) vilka kvaliteter som är viktiga i den aktuella uppgiften. Om man till exempel vill att eleverna ska beskriva funktionen hos något av människans organ, som hjärtat eller lungorna, behöver man fundera på hur en sådan beskrivning kan se ut och vad det är som skiljer en bra beskrivning från en som är mindre bra. För om man som lärare inte har klart för sig hur en bra beskrivning bör ser ut, då är det inte heller så lätt att hjälpa eleverna att göra en sådan beskrivning. Exempel på kvaliteter kan till exempel vara hur utförlig/komplett beskrivningen är, men också i

¹ Läs mer om detta i Jönsson (2017).

vilken utsträckning eleven använder sig av en naturvetenskaplig terminologi. Viktigt är att eleverna kan uppvisa styrkor i förhållande till den ena kvaliteten, men utvecklingsbehov i förhållande till en annan, då det är detta som utgör grunden för nyanserad och framåtsyftande återkoppling.

Ansvar för eget lärande

En vanlig missuppfattning är att ansvar för eget lärande har med eget eller självständigt arbete att göra. Ansvar för eget lärande hänger istället mer ihop med ”self-efficacy”, då det handlar om att planera, sätta upp mål samt följa och utvärdera sina framgångar, vilket kräver just att man har en uppfattning om sin egen förmåga.

För vissa elever ligger en stor del av svårigheten i genomförandet av uppgifter i skolan att de inte har några strategier för att planera och strukturera hur de ska ta sig an en uppgift. Detta visar på vikten av att undervisa om sådana strategier, och inte enbart om ämnesinnehåll, men också vikten av att inte enbart bedöma slutprodukter, utan även själva processen. Om man som lärare enbart bedömer slutprodukten, ser man inte *varför* slutprodukten ser ut som den gör. Genom att även utvärdera processen, kan man få syn på styrkor och utvecklingsbehov i hur eleven genomför uppgiften, och därmed hjälpa eleven att genomföra liknande uppgifter på ett bättre sätt i framtiden.

Att följa och utvärdera sina framgångar är en form av självbedömning, där eleverna tränar på att identifiera styrkor och utvecklingsmöjligheter i det som de själva presterar/presterat. Det finns ett mycket starkt samband mellan självbedömning och ”self-efficacy”, genom att övning i självbedömning ger en bättre uppfattning av vad man klarar av (Panadero, Jönsson & Botella, 2017). Eftersom en starkare tilltro till den egna förmågan leder till ökat engagemang och bättre möjligheter för lärande, är övning i självbedömning enligt Black och Wiliam (1998) ”inte ett intressant alternativ eller en lyx”, utan något som är helt nödvändigt.

Sammanfattning

Den här texten har handlat om att följa och stödja elevers lärande med hjälp av formativ bedömning. Särskilt fokus har dels legat på *analytiska bedömningar*, eftersom de ger möjlighet att identifiera styrkor och utvecklingsmöjligheter i det som eleverna presterar, dels på ”self-efficacy”, eftersom eleverna behöver ha en tilltro till sin egen förmåga för att engagera sig i uppgifter. Den syn på formativ bedömning, som förts fram här, kännetecknas dessutom av att förväntningar på eleverna kommuniceras tydligt, att eleverna ges stöd och upprepade möjligheter att lyckas, att eleverna får nyanserad och framåtsyftande återkoppling samt att eleverna successivt får ett ökat utrymme för att ta ansvar för sitt eget lärande.

Referenser

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Bloxham, S., Boyd, P. & Orr, S. (2011). Mark my words: the role of assessment criteria in UK higher education grading practices. *Studies in Higher Education*, 36, 655-670.
- Gipps, C. (2001). Sociocultural aspects of assessment. I G. Svingby & S. Svingby (red.), *Bedömning av kunskap och kompetens* (s. 15-67). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, PRIM-gruppen.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Jönsson, A. (2017). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, A. (2018). Meeting the needs of low-achieving students in Sweden: an interview study. *Frontiers in Education: Special Educational Needs*, 3 (63).
- Panadero, E., Jönsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98.
- Sadler, R. D. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34, 159-179.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. London: Harvester Wheatsheaf.