

1. Förtydliga och förstå lärandemål och bedömningskriterier

En förutsättning för framgångsrikt arbete med bedömning för lärande bygger på att eleverna delges och får förståelse för målen med undervisningen och kriterierna för bedömning (Black & Wiliam, 2006; Boud, 1995; Stefani, 1998). Tyvärr har studier visat att eleverna inte alltid ges sådana förutsättningar (Good & Brophy, 2003; Natriello, 1987). För många elever förblir mål och kriterier okända, vilket leder till att undervisningen inte upplevs som meningsfull och begriplig. Mary Alice White (1971) jämför denna upplevelse med att vara med på en båtresa mot en okänd destination där enbart kaptenen (läraren) kan läsa av sjökortet. Sjömännen (eleverna) känner till sina dagliga sysslor, men är inte delaktiga i resan eller i styrningen mot målet.

Effekter av tydliga mål och kriterier

När elever förstår vart de är på väg, och utifrån vilka kriterier läraren gör sina bedömningar, påverkas deras lärande positivt (Black & Wiliam, 1998; Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999; Hattie, 2009). Transparens i lärandemål och bedömningskriterier skapar en gemensam plattform för kommunikation mellan lärare och elever, vilket hjälper elever att fokusera sina ansträngningar i rätt riktning (Sadler, 1989). Att tala samma språk som läraren, kan underlätta för elever att ”knäcka skolkoden” och därmed förstå vad som förväntas av dem och vad som anses som viktigt (Wiliam, 2007). Detta har visat sig vara särskilt värdefullt för lågpresterande elever (White & Frederiksen, 1998). En förbättrad kommunikation med läraren kan också ge elever en trygghetskänsla, som gör läranderesan mer trivsam och meningsfull.

När transparensen i lärandemål och bedömningskriterier ökar, tenderar även reflektionen kring undervisningen att öka för både lärare och elever (Jönsson, 2008). För lärarnas del kan det innebära att man får bättre insikt i hur effektiv den undervisning man bedriver faktiskt är. För eleverna kan det innebära att de blir bättre på att bedöma vilka åtgärder de behöver vidta för att uppnå sina mål och därmed vad de behöver ta fasta på i lärarens respons. En förståelse av bedömningskriterierna innebär också att eleverna ges möjlighet att utveckla en ”känsla för kvalitet” (Wiliam, 2007), något som hjälper dem i bedömning av både egna och andras arbeten.

Olika metoder kan användas för att förtydliga lärandemål och bedömningskriterier, som att formulera mål i termer av handling, att låta eleverna rangordna elevarbeten av olika kvalitet, att identifiera kvalitetskriterier tillsammans med eleverna, att låta eleverna medverka i utformningen av sina egna prov- och bedömningsinstrument samt att utnyttja bedömningsmatriser. Den metod som framför allt studerats vetenskapligt är sannolikt användningen av bedömningsmatriser.

Bedömningsmatriser

En bedömningsmatris är ett instrument som innehåller olika bedömningsaspekter, vilka beskrivs på olika kvalitativa nivåer (Wiggins, 1998). Det är inte ovanligt att bedömningsmatriser används i summativt syfte, till exempel vid bedömningen av nationella prov, men de kan även med fördel användas för att stödja elevers lärande (Jönsson & Svingby, 2007; Panadero & Jönsson, 2013).

De positiva effekter som nämndes ovan, som följd av att elever delges och förstår målen med undervisningen och bedömningskriterierna, har dokumenterats även i samband med att bedömningsmatriser använts i formativt syfte. Därutöver har användningen av bedömningsmatriser visat sig kunna minska elevernas ängslan inför genomförande av olika uppgifter (Panadero & Jönsson, 2013). Med hjälp av en matris har eleverna lättare för att planera sina uppgifter, eftersom matrisen kan fungera som en referenspunkt eller guide för hur eleverna kan gripa sig an uppgifterna. Samtidigt visar olika forskningsöversikter (Panadero & Jönsson, 2013; Reddy & Andrade, 2010), att positiva effekter inte kan garanteras bara för att man delar ut en bedömningsmatris till eleverna. Flera faktorer som påverkar utfallet har identifierats och ett urval av dessa presenteras nedan.

Förutsättningar för effektiv användning av bedömningsmatriser

En viktig förutsättning för att arbete med bedömningsmatriser ska ge positiva effekter, är bland annat att eleverna tränas i användningen av matrisen samt att tid avsätts för träningen (Jönsson, 2008). Eleverna får inte per automatik en förståelse för bedömningskriterierna bara för att de har tillgång till vokabulären. Det de i stället behöver, är att utveckla en förståelse för innebörden av olika begrepp och hur dessa tillämpas i olika sammanhang. Exempelvis kan begreppet ”analys” innebära olika saker i olika ämnen, vilket elever behöver förstå för att kunna tillämpa kriterierna på lämpligt sätt (Jönsson, 2014).

Typen av bedömningsmatris, det vill säga om matrisen är så kallat *uppgiftsspecifik* eller *generell*, är också viktig att beakta. En uppgiftsspecifik bedömningsmatris är konstruerad för bedömning av en särskild uppgift och innehåller konkreta beskrivningar som relaterar till just denna uppgift. En generell matris försöker istället rikta sig mot bedömning av flera likartade uppgifter, ett helt ämnesområde eller en viss förmåga. Generella matriser innehåller därför beskrivningar av mer allmän-giltig och abstrakt karaktär. Att arbeta med en uppgiftsspecifik matris gör det lättare för elever att förstå och tillämpa matrisen. Samtidigt erbjuder denna typ av matris ingen möjlighet för eleverna att tillämpa kriterierna på andra uppgifter, vilket en generell matris gör (William, 2007). Det formativa syftet tenderar därför att gynnas av generella matriser, även om dessa kräver en längre träningstid.

För att eleverna ska kunna bygga upp en förståelse för kriterierna i en matris, behöver de få tillgång till konkreta exempel, som visar hur de kvaliteter som kriterierna representerar gestaltas i olika arbeten (Orsmond, Merry & Reiling,

2002). Det är även viktigt att med hjälp av kriterierna uppmärksamma dessa kvalitativa skillnader i framtagna elevexemplen. Om det sker i diskussion mellan lärare och elever, ges dessutom förutsättningar för en gemensam förståelse för innebörden av olika kvaliteter (Sadler, 1989).

En annan viktig förutsättning för framgångsrik användning av bedömningsmatriser, är att kombinera matriserna med andra formativa verktyg, som självbedömning, kamratbedömning och samarbetsbedömning (Andrade, Du & Wang, 2008; Jönsson, 2008; Sadler & Good, 2006). Denna kombination hjälper eleverna att inte bara ta reda på var de befinner sig i förhållande till målen, utan också att komma vidare i sitt lärande. När de får möjlighet att diskutera sina egna och andras arbeten med varandra, skapas ett forum för förhandling (William, 2007). Genom förhandling eller diskussion kring kvaliteten i egna och andras arbeten, kan eleverna utveckla en bättre uppfattning om kvalitativa skillnader och om vad de kan göra för att utveckla sina arbeten ytterligare. Framför allt vid kamratbedömning får eleverna se andra elevers arbeten och därmed tillgång till ett spektrum av arbeten med varierande kvalitet (Sadler, 2009). Den kunskapsbank som eleverna bygger upp på det här sättet, kan hjälpa dem i det egna arbetet och bidra till att skapa den känsla för kvalitet som nämndes tidigare (William, 2007).

Ytterligare en viktig förutsättning i arbetet med bedömningsmatriser, är att länka samman bedömning, undervisning och lärandemål (eng. ”constructive alignment”) (Biggs, 1996). För att bedömningen ska kunna påverka elevernas lärande i rätt riktning, krävs det att eleverna upplever en tydlig koppling mellan de bedömningsformer som används och övriga aktiviteter i klassrummet. När exempelvis samma kriterier används både i lärandeaktiviteter och vid bedömning, kan eleverna se kopplingen och därmed förstå poängen med att använda dessa kriterier och skapa en förståelse för dem (Nijhuis, Segers & Gijsselaers, 2005). Länkningen kan förstärkas av att bedömningsmatrisen kontinuerligt används i den dagliga undervisningen. På så sätt kan eleverna se det som relevant och meningsfullt att använda matrisen även i planering och genomförande av sitt arbete, och inte enbart i bedömningssituationer (Balan, 2012).

Exempel från praktiken

I Sverige har vi sedan 2011 nya kurs- och ämnesplaner, där kunskapskraven är skrivna i form av tre kvalitativa nivåer för betygen E, C och A, där A är det högsta betyget. Det finns inga kunskapskrav för betygen D och B, utan dessa betyg ges när huvuddelen av kraven för det högre betyget är uppfyllda, men inte alla. Utformningen av kunskapskraven gör det lämpligt att använda sig av bedömningsmatriser vid bedömning av elevers kunskaper. En matris kan till exempel konstrueras genom att koppla kriterier till respektive mål eller eftersträvarsvärd förmåga i kursplanen. På så sätt skapas en generell matris.

Här presenteras ett exempel på hur man kan arbeta med att förtydliga kunskapskraven och hur detta arbete sedan kan användas för att underlätta för eleverna att planera och ta sig an uppgifter av mer omfattande karaktär.

Steg 1 – Förtydliga kunskapskraven på övergripande nivå

Arbetet med att förtydliga kunskapskraven kan genomföras på olika sätt. Det som presenteras här fokuserar på de ord, så kallade progressionsord, som används för att markera kvalitativa skillnader mellan olika betygsnivåer. Genom att skala av kunskapskraven, kan progressionsorden synliggöras. Här presenteras ett exempel från Religionskunskap 1, som behandlar två av kursmålen med fokus på etik (se figur 1).

För att få en uppfattning av vad progressionsorden står för kan konkreta exempel användas. Det kan dels handla om att använda klassens egna produktioner eller andra elevers arbeten. Det som är viktigt är att eleverna får se exempel på enkla respektive komplexa analyser eller på enkla respektive välgrundade argument etc. På det sättet kan elever få konkreta bilder av vad progressionsorden står för.

Bedömningsaspekter	E	C	A
Etiska modeller och teorier	Översiktligt beskriva	Utförligt beskriva	Utförligt och nyanserat beskriva
Etiska analyser	Enkla		Komplexa
Etiska argument	Enkla	Välgrundade	Välgrundade och nyanserade
Resonemang om livsfrågor	Enkla	Välgrundade	Välgrundade och nyanserade

Figur 1. Matris som visar olika bedömningsaspekter i etik från kursen Religionskunskap 1 samt de progressionsord som anger kvaliteten för olika betygsnivåer

Steg 2 – Förtydliga kunskapskraven i enskilda uppgifter

När eleverna har fått en tydlig bild av kunskapskraven och därmed av vad som förväntas av dem kan detta underlätta för dem att planera och ta itu med uppgifter av mer omfattande karaktär. Nedan presenteras ett exempel från Religionskunskap 1, vilket bedöms med samma kunskapskrav som har återgetts ovan (se figur 2).

Arbetet med matrisen i figur 1 gör att eleverna får verktyg och är bättre rustade för att kunna strukturera och genomföra uppgiften. I exemplet nedan innebär det att eleven vet hur frågeställningen ska angripas. Stegen i genomförande handlar dels om att presentera de tre etiska modellerna, besvara frågeställningen utifrån de tre perspektiven samt genomföra en analys av skillnader och likheter mellan dem. Under arbetets gång blir eleven också hjälpt av att veta vad som till exempel skiljer en översiktlig från en utförlig beskrivning eller ett välgrundat argument från ett enkelt.

Uppgift i etik – Religionskunskap 1

Vad avgör om en handling är god eller ond respektive rätt eller fel? Inom etiken, studiet av moralen, skiljer man vanligtvis mellan tre olika modeller (Pliktetik, Konsekvensetik och Sinnelagsetik) som var och en anger principer för hur man kan motivera sitt handlande.

Problem

Beskriv vad som kännetecknar de tre olika etiska modellerna.

Konstruera ett fall, som landar i ett tydligt etiskt dilemma om en god eller ond handling respektive rätt eller fel. Med utgångspunkt från modellerna redogör för och resonera kring olika ställningstaganden kopplat till ditt fall.

Reflektera över dilemman i ditt fall. Här bör det framgå hur dina tankar förhåller sig till modellerna

Följande kunskapskrav används i bedömningen av uppgiften:

E	C	A
Eleven kan översiktligt beskriva vad som utmärker några normativa etiska teorier och modeller, genomföra en enkel analys av modellerna och använda dem för att ge enkla argument i någon fråga. Eleven för enkla resonemang om vad ett gott liv och ett gott samhälle kan vara utifrån dygdetiska och andra moraliska föreställningar.	Eleven kan utförligt beskriva vad som utmärker några normativa etiska teorier och modeller, genomföra en analys av modellerna och använda dem för att ge välgrundade argument i någon fråga. Eleven för välgrundade resonemang om vad ett gott liv och ett gott samhälle kan vara utifrån dygdetiska och andra moraliska föreställningar.	Eleven kan utförligt och nyanserat beskriva vad som utmärker några normativa etiska teorier och modeller, genomföra en komplex analys av modellerna och använda dem för att ge välgrundade och nyanserade argument i några frågor. Eleven för välgrundade och nyanserade resonemang om vad ett gott liv och ett gott samhälle kan vara utifrån dygdetiska och andra moraliska föreställningar.

Figur 2. Exempel på uppgift i Religionskunskap 1 med tillförande bedömningskriterier