

5. Aktivera eleverna som ägare av den egna lärandeprocessen

Framgångsrika elever är oftast självreglerande. De kan sätta upp realistiska mål, använda lämpliga strategier för att uppnå dessa mål, reglera sin fysiska och sociala lärandekontext, använda sin tid på ett effektivt sätt, hitta framgångstecken i sina prestationer och utvärdera sina metoder (Zimmerman, 2002). Elever som är självreglerande är med andra ord proaktiva i sin lärandeprocess, såväl kognitivt som känslö- och motivationsmässigt. De styr och reglerar sina ansträngningar, sina kunskaper och sitt agerande för att uppnå sina mål och de reflekterar över sin effektivitet (Nota, Soresi & Zimmerman, 2004). Detta påverkar deras tillfredsställelse och motivation till att fortsätta att förbättra sig, vilket är viktiga egenskaper i perspektivet livslångt lärande. Att kunna förvärva, tillämpa och anpassa ny information och nya kunskaper kräver viss grad av autonomi och att man är medveten om och därmed äger sin egen lärandeprocess.

Självbedömning

Det grundläggande syftet med att aktivera elever som ägare av den egna lärandeprocessen är självreglering. Flera strategier har identifierats för att hjälpa elever att bli självreglerande (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988) och en av dessa är självbedömning. Att lära sig bedöma sina egna prestationer anses av vissa vara första steget i att bli självreglerande (Panaoura & Philippou, 2005). I relation till formativ bedömning handlar självbedömning om att identifiera svårighetsnivån i olika uppgifter och att bedöma med vilken framgång eller lämplighet produkten av det egna arbetet möter bedömningskriterierna (Panaoura & Philippou, 2005). Med andra ord är självbedömning en form av intern respons (McDonald & Boud, 2003). Black och Wiliam (1998) menar att självbedömning inte är någon lyxig valmöjlighet, utan bör ses som ofrånkomlig förutsättning – *sine qua non* – för effektivt lärande.

Självbedömning kan även användas i summativt syfte, men då handlar det om att betygsätta, poängsätta eller på annat sätt gradera sitt arbete (Boud & Falchikov, 1989). Det finns även former av självbedömning, som går ut på att eleverna värderar om de har uppfyllt sina mål, om de tror sig ha klarat en viss uppgift eller om hur mycket de har ansträngt sig för att genomföra en viss uppgift. Ingen av dessa former av självbedömning möter dock de grundläggande förutsättningarna för formativ bedömning, nämligen att svara på frågorna: Vart är jag på väg? Var befinner jag mig nu? och Hur tar jag mig vidare?

Effekter av självbedömning

När elever engageras i självbedömning för formativa syften, tenderar deras prestationer att förbättras samt deras självförtroende, tillfredsställelse och ansvarstagande att öka. Även deras medvetenhet om sina starka och svaga sidor förbättras

många gånger (Dochy et al., 1999; Topping, 2009; Wiliam, 2007). Elevernas engagemang och känsla av ägande av den egna lärandeprocessen har effekter på deras beredskap, önskan och förmåga att lära sig. De elever som själva är involverade i bedömningsprocesser, har ofta bättre förståelse av lärandemålen och kriterierna för bedömning. De har därmed bättre förutsättningar för att reglera sin egen lärandeprocess i förhållande till målen. Detta är svårare att åstadkomma när elever enbart följer lärarens instruktion och inte ges någon möjlighet att vara autonoma och proaktiva (Black & Wiliam, 1998). Självbedömning kan dessutom bidra till att effektivisera resursanvändningen i klassrummet, eftersom ökat elevengagemang i bedömningsprocessen frigör lärartid. Den vunna tiden kan istället användas för att bättre planera och integrera bedömningsaktiviteter i undervisningen (Boud & Falchikov, 1989).

Förutsättningar för effektiv självbedömning

Eftersom flera studier visar att självbedömningsaktiviteter kan ha positiva effekter på elevers prestationer (se t.ex. Hattie, 2009), kan det vara lockande att genast börja använda dessa aktiviteter i undervisningen. Det finns emellertid anledning att skynda långsamt. Självbedömning involverar flera olika moment, som självobservation, självreflektion och självanalys, vilka eleverna kan behöva träna på innan de sätts samman i självbedömningsprocessen. Eleverna behöver dessutom utveckla strategier som hjälper dem vidare i dessa processer, så att de förmår omvandla en lägesbeskrivning till strategier för fortsatt lärande.

En utgångspunkt för självbedömning kan därför vara att elever först tränas i att förstå målen för undervisningen och kriterierna för bedömning. Utan en klar bild av vart undervisningen syftar har elever svårt för att ta ansvar för sitt lärande. Dessutom behöver eleverna förstå de kriterier som används i bedömningen, om de ska kunna relatera sitt arbete till dessa (Jönsson, 2014). Självbedömningen behöver vidare vara integrerad i undervisningen, och precis som i fallet med kamratbedömning, vara ett naturligt inslag i det dagliga arbetet. Om självbedömning används sporadiskt och inte harmoniserar med resten av undervisningen, kan de positiva effekterna utebli.

Samarbetsbedömning

Ett sätt att introducera självbedömning i undervisningen är att starta med kamratbedömning eller samarbetsbedömning, det vill säga en bedömningsform där elever bedömer sina prestationer tillsammans med läraren. Genom dessa aktiviteter kan eleverna utveckla de strategier som behövs vid självbedömning (Dochy et al., 1999). Eftersom kamratbedömning har behandlats tidigare, fokuserar nedanstående text på samarbetsbedömning, eller ”co-assessment” som den benämns i den engelska litteraturen.

Samarbetsbedömning karakteriseras av att elever och lärare tillsammans är aktiva i bedömningsprocessen. De samarbetar med att förtydliga bedömningskriterierna, eventuella missuppfattningar och diskuterar detaljer i bedömningsprocessen

(Gouli, Gogoulou & Grigoriadou, 2010). Samarbetsbedömning har visat sig kunna ha positiva effekter på elevers lärande och motivation (Dochy et al., 1999; Stefani, 1998) och även på elevers kommunikationsförmåga, samarbetsförmåga och beslutsfattande (Gouli et al., 2010). Det som samarbetsbedömning tillför, till skillnad från många andra bedömningsformer, är känslan av offentlighet i bedömningsprocessen. Tolkningen av bedömningskriterier och förståelsen av olika kvaliteter i elevarbeten diskuteras på en öppen arena (McConnell, 2002).

En förutsättning för framgångsrik samarbetsbedömning är en klassrumskultur som inger trygghet och som tillåter misstag och kritik (McConnell, 2002; Venables & Summit, 2003). Eftersom samarbetsbedömning kan vara ganska tidskrävande (Dochy et al., 1999), kan samarbetsbedömning med fördel kombineras med exempelvis kamratbedömning (se exemplet *Stor uppgift* i avsnitt 4). Dessutom kan båda dessa aktiviteter vara ett bra sätt att utmana de klassrumsnormer, som säger att det är läraren som står för undervisningen och bedömningen och att eleverna är passiva mottagare.

Exempel från praktiken

Det är en komplex process att äga sitt lärande. Självbedömning och samarbetsbedömning kan ge elever stöd för att komma en bit på vägen. Precis som med kamratbedömning, kräver själv- och samarbetsbedömning en viss förberedelse och systematik för att de ska kunna verka i sin fulla kraft. I formativ anda är deras roll inte att vara lika eller likvärdiga med lärarens bedömning, utan att engagera eleverna som aktiva deltagare i bedömningsprocessen.

Nedan presenteras två exempel: *Kvaliteter i färg*, vilket är en form av självbedömning med hjälp av en bedömningsmatris, samt *Kriterier i två steg*, vilket är en form av samarbetsbedömning med fokus på att bestämma kriterierna för bedömning. Syftet med dessa exempel är att visa på två relativt enkla sätt att aktivera elever som ägare av det egna lärandet. Aktiviteterna kan användas enskilt eller i grupp och kopplas till både enklare och mer omfattande uppgifter.

Kvaliteter i färg går ut på att eleverna gör en bedömning av en uppgift de har genomfört. Bedömningen genomförs med hjälp av en befintlig bedömningsmatris, där olika aspekter och kvaliteter redan finns preciserade. Matrisen behöver vara känd och begriplig för eleverna, vilket innebär att den inte kan vara något eleverna ser för första gången. Aktiviteten går sedan ut på att identifiera var i arbetet eleven visar belägg för de kvaliteter som beskrivs i bedömningsmatrisen. Med en vald färg markeras i bedömningsmatrisen en beskrivning kopplad till en viss kvalitet. Med samma färg markeras i uppgiften vilket stycke eller vilken del som motsvarar denna kvalitet i genomförandet (se figur 7). De olika färgerna synliggör vilka kvaliteter i uppgiften eleverna anser sig visa belägg för samt vilka kvaliteter som saknas eller som behöver utvecklas.

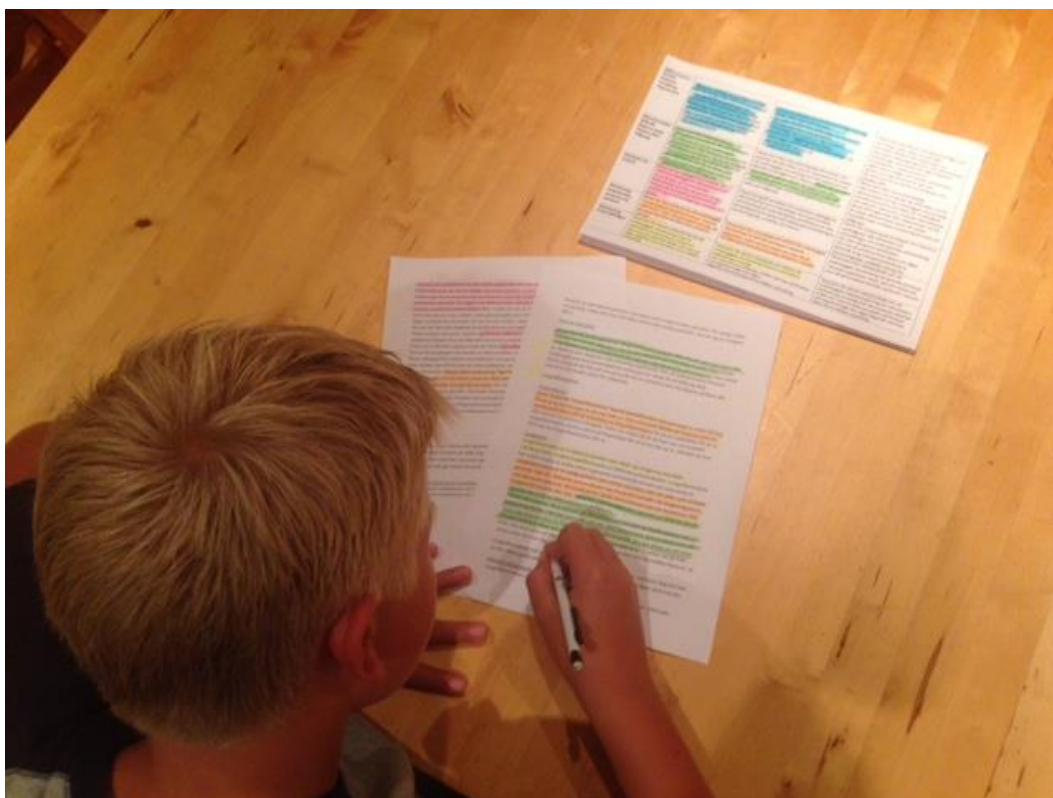


Bild 2. Elev som med färg markerar olika kvalitetsaspekter som återfinns i den egna texten, med stöd av en bedömningsmatris.

Foto: Petra Gustafsson

Kriterier i två steg är en aktivitet där eleverna får arbeta med en uppgift individuellt eller i grupp och där de ombeds att medverka i att bestämma kriterierna för bedömning. Till sin hjälp får eleverna en generell bedömningsmatris, från vilken de väljer de aspekter som ska prövas i uppgiften, och med vilken svårighetsgrad. Efter att eleverna arbetat klart med uppgiften, väljs slumpmässigt tre arbeten som anonymt delas med resten av klassen (ett digitalt arbetssätt kan underlätta processen). Eleverna studerar först de utvalda arbetena (enskilt eller i grupp), för att sedan i helklass diskutera vilka aspekter de identifierat i de utförda arbetena och kvaliteten med vilken dessa har utförts. Avslutningsvis ombeds eleverna att revidera sina bedömningskriterier.