

Framgångsrik undervisning: fokus på elevers tankesätt, snarare än på matriser

Anja Thorsten

Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Stockholms universitet

Malin Tväråna

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Pedagogik och didaktik, Linköpings universitet

Om fokus läggs på att ta reda på hur eleven har förstått ämnesinnehållet i stället för om eleven har förstått är det lättare att ta reda på vad som behöver förändras i undervisningen. På så sätt skulle bedömningen bli ett mer konstruktivt redskap för att få alla elever att utvecklas och lära sig.

De senaste åren har en samsyn kring att bedömning har stor betydelse för elevers lärande blivit vedertagen i svensk skola. I Vetenskapsrådets SKOLFORSK-rapport (2015) beskrivs dock att en förenklad och instrumentell syn på formativ bedömning har kommit att växa fram både i forskning och i skolpraktiken. Enligt rapporten är det vanligt att bedömningsmodeller snarare är inriktade mot att forma eleven, än mot en djupare analys av undervisningen.

Detta innebär att information till läraren om vad som behöver förändras i undervisningen kommer i skymundan. Istället tenderar fokus att hamna på att ge eleven en typ av feedback som utgår från idén att elever som vet vart de är på väg automatiskt också lär sig det som avses. Vid planering och genomförande av undervisningen hamnar då fokus på att skapa och kommunicera bedömningsmatriser med mera, snarare än på att synliggöra det avsedda ämnesinnehållet.

Att möjliggöra att elever lär sig något är både komplext och komplicerat. En grundförutsättning är att utgå från elevernas förståelse för det som ska läras. Utifrån forskning och vår erfarenhet som lärare kommer vi i denna artikel att resonera om hur elevers tankesätt kan användas som underlag för att utforma en framgångsrik undervisning som möjliggör lärande, och besvara följande frågor:

- Vilken kunskap behövs för planering och genomförande av undervisning?
- Hur kan en *tolkande bedömning* av elevernas olika sätt att uppfatta och förstå ett ämnesinnehåll bli grunden för en kraftfull undervisning?

Svaren på dessa frågor leder fram till en avslutning där vi argumenterar för vikten av att lärare fokuserar på undervisningens innehåll.

Vilken kunskap behövs för att planera och genomföra undervisning?

Lärare behöver olika slags kunskap för att kunna planera och genomföra framgångsrik undervisning. Det krävs såväl kunskap om det *ämnesinnehåll* som ska behandlas som *kunskap i pedagogik och didaktik*. Men mellan dessa båda finns ytterligare ett slags kunskap, som är avgörande för om undervisningen kan göra att eleverna lär sig det som är syftet. Detta är *kunskap om hur elever kan förstå det specifika lärandeinnehållet* (Marton & Booth, 1997).

En mycket ämneskunnig person är alltså inte per automatik en duktig lärare. Shulmans (1987; 2004) begrepp pedagogisk innehållskunskap (*pedagogical content knowledge, PCK*) innefattar

bland annat denna ämnesdidaktiska kunskap, som handlar om hur ämnesinnehållet är strukturerat, hur det kan förstås och vilka olika slags missuppfattningar som brukar finnas.

Synen på undervisning påverkar både synen på elevernas tidigare kunskaper och synen på bedömning. Det finns stöd för att elever kan lära sig mer och bättre om de har målen klara för sig (Black & Wiliam, 1998), men räcker det? Bedömningens fokus riskerar att endast hamna på om eleven har förstått ämnesinnehållet på det avsedda sättet eller inte. Därmed ger bedömningen inte så mycket information till läraren om vad som behöver förändras i undervisningen.

Om fokus istället läggs på hur eleven har förstått ämnesinnehållet, så kan det bli ett underlag för vad som måste synliggöras i undervisningen. Att analysera elevuppgifter och elevkommentarer kan användas för en *tolkande bedömning*. Denna typ av bedömning utgör ett mycket konkret underlag för undervisningen.

Tolkande bedömning

Den typ av bedömning vi här benämner tolkande bedömning liknar det sätt att undersöka ett ämnesinnehåll som utvecklats inom fenomenografi (Marton & Booth, 1997). Det handlar om att lärare tolkar de olika sätt som elever verkar förstå och behandla ett ämnesinnehåll på. Detta görs i syfte att kunna identifiera vad som skiljer de olika sätten att förstå innehållet åt.

Ett exempel är olika sätt som gymnasieelever resonerade om rättvisa på, i ämnet samhällskunskap. Det studerades i en ämnesdidaktisk studie (Tväråna 2014), där de sätt som eleverna talade och skrev om rättvisa på, tolkades som att rättvisa kunde förstås på tre olika sätt:

- *som ett universellt värde* (där rättvisa är samma sak för alla människor),
- *som ett personligt värde* (där det som är rättvist för mig kan vara orättvist för dig),
- *som ett principiellt värde* (där olika människor kan ha olika principiell syn på vad som är rättvist).

De två förstnämnda sätten att förstå rättvisa är vanliga när man använder begreppet i dagligt tal, men det var den sistnämnda förståelsen av rättvisa som undervisningen syftade till. På samma sätt kunde elevernas *sätt att resonera om* rättvisa tolkas som att de förstod syftet med lektionsuppgifterna på olika sätt: antingen som att de förväntades redogöra för vad som var rättvist, eller som att de förväntades utreda orsakerna till olika perspektiv på rättvisa, eller som att de kritiskt skulle granska grunderna för olika rättvisepprinciper. Den sista varianten överensstämde med det lärarna avsåg med undervisningen.

Att göra en tolkande bedömning innebär att lärare, tillsammans eller för sig själva, försöker beskriva vilka olika förståelser för ämnesinnehållet som eleverna ger uttryck för genom vad de säger, skriver och gör. Därigenom görs en bedömning av hur väl elevernas förståelse stämmer överens med det läraren avsett. Att lära någon något innebär att förändra den personens förståelse för ämnesinnehållet i riktning mot det läraren avser, att ge dem en annan slags förståelse som bättre överensstämmer med den läraren har.

En kunskap som är central för att planera undervisning är att känna till vilka aspekter av ämnesinnehållet som skiljer elevernas förståelse för innehållet från lärarens (Marton, 2015). Dessa så kallade kritiska aspekter beskriver vad eleven ännu inte har urskilt eller förstått. För att eleven ska kunna hantera ämnesinnehållet på ett nytt, mer utvecklat sätt behöver undervisningen fokusera på dessa aspekter. I exemplet med resonemang om rättvisa fanns det fyra aspekter av ämnesinnehållet som skiljde elevernas olika förståelser från den avsedda förståelsen. Det som var kritiskt var att eleverna uppfattade

- att rättvisa är något relativt,
- att rättvisa utgår från principer vilande på olika antaganden om världen,

- att resonera om rättvisa är att analysera (och inte bara uttrycka sin åsikt),
- att resonera om rättvisa är att kritiskt granska olika rättvisepprinciper.

En viktig del i planerandet av en undervisning blir att på ett verksamt sätt få eleverna att urskilja just de här kritiska aspekterna.

Detta sätt att se och lyssna till elevers förståelse kan övas upp, och går att använda sig av integrerat med normal lärarverksamhet. Liksom inom formativ bedömning är den bärande idén att använda tecken på vad eleven kan för att förändra det som händer i klassrummet i syfte att möta elevens behov. Men den tolkande bedömningen kan dessutom informera läraren om vilka aspekter av innehållet som eleven ännu inte har urskilt och som undervisningen därför behöver synliggöra.

Att synliggöra kritiska aspekter i undervisningen

Genom att de kritiska aspekterna synliggörs i undervisningen ökar elevernas möjlighet till lärande. Erfarna lärare har ofta god erfarenhet av vad som brukar vara kritiskt för eleverna att lära sig, även om de kanske saknar ord för att beskriva det.

Marton (2015) menar att undervisningen kan bli särskilt kraftfull om lärare är väl medvetna om vad som behöver synliggöras och hur detta kan ske. Variationsteorin (Lo, 2012; Marton, 2015) är en ansats som ger pedagogiska redskap för detta. Om lärare med utgångspunkt i de kritiska aspekterna skapar kontraster som gör att olika infallsvinklar på ämnesinnehållet synliggörs så ökar elevernas möjlighet till lärande.

I en interventionsstudie med Learning Study som metod studerades hur 9-10-åringars förmåga att skriva berättelser med ett välutvecklat händelseförlopp skulle kunna utvecklas (Thorsten, 2014). Genom en analys av elevernas sätt att förstå detta framkom flera kritiska aspekter. Två av dessa visade sig vara särskilt betydelsefulla för eleverna att urskilja, nämligen

- skillnaden mellan att ge karaktärerna i berättelsen en ideal upplevelse och att ge läsaren en upplevelse,
- att en berättelse är uppbyggd av flera delproblem och lösningar.

Den första av dessa aspekter handlar om förmågan att kunna inta ett läsarperspektiv. En tolkande bedömning av elevers sätt att prata om sina berättelser visade att vissa elever fokuserade på att skriva en berättelse där huvudpersonen fick det så bra som möjligt istället för att skapa en berättelse som framför allt var spännande för en läsare. Den andra aspekten framkom i en analys av elevernas berättelser, där det visade sig att de flesta elevers berättelser endast hade ett problem som snabbt löste sig och att de behövde se att en berättelses struktur byggdes upp av ett flertal problem och lösningar. Dessa båda aspekter hanterades i samma övergripande undervisningsmoment.

En text med ett välutvecklat händelseförlopp jämfördes med en text med ett torftigt händelseförlopp. Båda texterna hade samma början och samma slut, men de skilde sig åt angående det som undervisningen fokuserade på, nämligen hur välutvecklat händelseförloppet var. Då eleverna fick jämföra och analysera texterna tillsammans med varandra och med läraren kunde de se att en text som är välutvecklad innehåller fler delproblem och lösningar än en torftig text. Detta kopplades till en diskussion kring vilken av texterna som de själva skulle vilja uppleva och vilken de tyckte var mest spännande att läsa. På detta sätt blev läsarperspektivet möjligt att urskilja. Genom att jämföra och att bara variera det som var centralt att synliggöra kunde just dessa aspekter framträda tydligare för eleverna.

När lärare har kunskap om hur eleverna förstår ämnesinnehållet och kan relatera det till vilken kunskap som ska utvecklas innebär detta att de också har klart för sig vad som behöver synliggöras på lektionen. Genom att lärare tränar upp sin förmåga att snabbt analysera hur eleverna förstår

innehållet, kan även elevkommentarer under lektionerna bli en tillgång i undervisningen. De kan bidra till att ytterligare fördjupa behandlingen av de kritiska aspekterna och till att lärare får syn på nya aspekter av ämnesinnehållet som är relevanta att hantera i undervisningen. Lärare behöver därför skapa ett klimat i klassrummet där olika sätt att förstå och olika sätt att uppfatta ämnesinnehållet ses som en tillgång. På detta sätt kan elevers tankar och undringar bidra till att hela gruppens kunskap kan fördjupas.

En undervisning som fokuserar elevers tankesätt

Lärares viktigaste uppdrag är att undervisa. Att skapa en framgångsrik undervisning är både utmanande och komplext. Vi har i denna text lyft fram frågor som vi ser som centrala för att undervisningen ska möjliggöra lärande. Detta sätt att tänka innebär ett synsätt där det inte räcker med att berätta "hur det är" eller att enbart öva mer och repetera det ämnesinnehåll som elever inte förstår. Det räcker inte heller att ge elever återkoppling om var de är i sin lärandeprocess. Istället behöver läraren, genom att skapa kontraster som synliggör kritiska aspekter, hjälpa eleverna att få syn på nya aspekter av det innehåll som behandlas. Därmed inte sagt att läraren själv styr allt som sker på lektionen. När eleverna tillåts att aktivt interagera både med läraren och med varandra kring ett innehåll ökar möjligheten till lärande ytterligare. Ett medvetet användande av tolkande bedömning i undervisningen kan vara ett sätt att nå de elever som annars är svåra att nå. Detta är gynnsamt för elevernas kunskapsutveckling likväl som för deras motivation. När eleven upplever att läraren, eller andra elever, förstår de egna tankarna ökar möjligheten att eleven känner sig sedd, och när undervisningen möjliggör för eleverna att förstå ämnesinnehållet på nya sätt ökar intresset.

Många lärare gör intuitivt just det som vi beskriver även om det ofta saknas ett professionellt språk för och en vana att uttrycka det. Alla lärare kan tjäna på att ytterligare träna upp denna förmåga. Det kan göras genom att lärare

- gör tolkande bedömningar av elevernas sätt att förstå ämnesinnehållet,
- fokuserar på vad som behöver synliggöras i undervisningen,
- känner till framgångsrika sätt att undervisa för att möjliggöra detta.

På så sätt ökar chanserna att alla elever utvecklas och lär.

Referenser

1. Paul Black & Dylan Wiliam (1998) *Assessment and Classroom Learning*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74
2. Lo, M. L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
3. Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. New York, NY: Routledge
4. Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning And Awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
5. Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22
6. Shulman, L. S. (2004). Those Who Understand. I L. S. Shulman, *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. (s. 189-212). San Francisco: Jossey-Bass.

7. Thorsten, A. (2014). *Perspektiv och problemlösning i berättelseskivande Vad elever behöver lära sig och hur det kan synliggöras i undervisningen*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping
8. Tväråna, M. (2014). *Rikare resonemang om rättvisa Vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskapspraktiken?* Stockholm: Stockholms universitet
9. Vetenskapsrådet (2015). *Forskning och skola i samverkan – kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*