

## Självbedöma, bedöma eller döma?

### Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan

JOANNA GIOTA

Institutionen för Pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

**Sammanfattning:** *Denna artikel diskuterar svårigheterna med att definiera och bedöma begreppet elevers motivation att lära i skolan och bristen på samstämmighet mellan hur eleverna bedömer sin motivation men också kompetens att lära inom olika kunskapsområden och lärarna bedömningar. Skillnaderna tycks vara särskildt markanta vad gäller de sociala färdigheterna. Utifrån ett lärarperspektiv är flickor mer uppgiftsorienterade, hjälpsamma och samarbetsvilliga, medan pojkar uppfattas ha starkare behov av att utmana lärarens auktoritet och uppvisar oftare problembeteende. Artikeln vill varnar för vad som kan gå fel och vilka konsekvenser det kan få inte bara för undervisningen och rättsäkerheten utan även för den som blir bedömd, det vill säga eleverna.*

Det svenska välfärdssamhället genomgick under 1990-talet en kris. Den djupa ekonomiska nedgången och oron på arbetsmarknaden medförde att livsvillkoren blev osäkrare och framtiden svårare att förutspå för såväl unga som gamla. Samtidigt lades nya uppgifter på skolan och andra förutsättningar började gälla, bland annat ett nytt system med mål- och kunskapsrelaterade betyg. Osäkerheten om vilka meriter som vägde tungt på en ständigt konkurrensutsatt arbetsmarknad liksom nödvändigheten av att ständigt spana efter en chans som leder till framgång innebär en stark påfrestning för många elever (Skolverket 2004).

Olika typer av påfrestningar liksom elevernas ohälsa har uppmärksammats i en rad olika undersökningar. Folkhälsoinstitutets (2003) undersökning, som genomförs vart fjärde år och bygger på uppgifter insamlade från 11-, 13- och 15-åringar, konstaterar att de somatiska och psykiska besvären har ökat bland både flickor och pojkar under åren 1985–2001. Flickorna trivs i mindre utsträckning med livet än pojkarna; detta gäller alla åldrar. I Skolverkets (2000) undersökning framkom att eleverna upplevde höga krav och en arbetstakt som inte passade dem. De upplevde också att det var stökigt på lektionerna och att de saknade arbetsro. Den nationella utvärderingen 2003 (Skol-

verket 2004) visar att det är framför allt stressen bland flickor som har ökat under sista 10-årsperioden.

Den allt starkare upplevelsen av stress och den otillfredsställande arbetsro som råder i skolan, tycks dock inte leda flickor till lägre prestationer jämfört med pojkar. Tvärtom, flickor får i alla grundskolans ämnen, med undantag av idrott och hälsa, i högre utsträckning än pojkar de högsta betygen. Skolverkets (2004) nationella utvärdering konstaterar att könsskillnaderna i flera ämnen har ökat under perioden 1998–2003 till flickornas fördel. Resultaten, både från de nationella proven och den nationella utvärderingens kunskapsbedömningar, visar att förhållandet mellan flickors och pojkars faktiska kunskaper, följer samma mönster som betygen. Som exempel nämns att av den tiondel elever i urvalet som har det lägsta antalet poäng på läsprovet i svenska år 2003 är 75 procent pojkar.

Svenska, engelska, biologi, bild, hem- och konsumentkunskap samt musik är ämnen där en större andel flickor än pojkar anger såväl intresse som att de får stöd och uppmuntran hemifrån. Motsvarande ämnen där en större andel pojkar anger såväl intresse samt stöd och uppmuntran hemifrån är fysik, kemi samt idrott och hälsa. Förutom dessa könsskillnader i intresse tycks det vara så att flickor i större utsträckning än pojkar anstränger sig för att göra sitt bästa i flertalet ämnen även om ämnet inte intresserar dem.

Sammantaget pekar detta mot att könsskillnaderna i studieresultat i viss mån kan hänföras till elevernas motivation och inställning till studierna. Samtidigt visar den nationella utvärderingen att svenska elevers kunskaper i vissa ämnen inte har förbättrats, och inom andra, som de samhällsorienterade ämnena, matematik och kemi liksom delområdet läsförståelse i svenska, till och med försämrats sedan 1992, och att elevernas motivation och engagemang för skolarbetet, särskilt bland pojkar, totalt sett är låg. Vissa ämnen såsom matematik, kemi och fysik betraktas av eleverna som svåra och andra (kemi, fysik, religionskunskap) som ointressanta eller onyttiga (bild, kemi, religionskunskap).

## BAKGRUND

Det finns idag en mängd empirisk forskning som visar på en klar koppling mellan elevers motivation att lära i skolan, deras kognitiva engagemang i skolarbetet och skolprestationer (för en översikt se Boekaerts, Pintrich & Zeidner 2000). Elevers motivation att lära i skolan har också visat sig hänga samman med utbildnings- och yrkesval samt framtida sysselsättningar inom arbetsmarknaden (Andersson & Strander 2001).

Att definiera begreppet *motivation*, inklusive motivationen att lära i skolan, är emellertid svårt. Få begrepp har blivit definierade på så många olika sätt som just motivation (Giota 2001). Idag betraktas motivation som ett komplext och multidimensionellt fenomen som refererar till en mängd olika begrepp såsom drift, behov, intresse, inre och yttre motivation, lärande- och prestationsmål, multipla mål, förväntningar, värden och attityder. Det problem motivationsforskare brottas med är att kunna skilja mellan alla dessa begrepp, samtidigt som deras inbördes relationer ska bestämmas.

Att göra bedömningar är också svårt då motivation är en inre process som vi inte kan observera direkt utan är tvungna att bilda oss en uppfattning om genom utsagor, muntliga som skriftliga, eller beteende. Dessutom är det så att benämningen »icke-motiverad» ofta hänger samman med brister på samstämmighet mellan själva beteendet och yttre krav och förväntningar.

Undersökningar visar att det råder svaga statistiska samband mellan elevers egna och lärares bedömningar av elevers personlighet och beteende (t ex Andersson & Linge 1997). Bristen på samstämmighet kan förklaras med att man har olika referensramar eller perspektiv, men också med att elevernas motivation inte nödvändigtvis manifesteras i beteende eller handlingar. Att stimulera elevernas motivation, och speciellt att få elever som har beteendemässiga och emotionella problem i skolan att lära, är det lärare tycks uppleva som svårast i läraryrket idag (Skolverket 2003).

Trots svårigheter med att definiera begreppet liksom att göra bedömningar är kunskap om elevernas motivation att lära viktigt, om man ska kunna bemöta och bedöma eleverna utifrån deras egna förutsättningar eller resurser, så som läroplanen för grundskolan (Lpo 94) och andra officiella dokument föreskriver. Den här artikeln bygger på antagandet att bristande kunskaper när det gäller elevernas motivation kan leda lärarnas bedömning bort från styrdokumentens mål och bedömningskriterier in i personliga intressen och värderingar när det gäller elevernas personlighet (jfr Skolverket 2004, Lindström & Lindberg 2005).

## BEDÖMNING

Bedömning har under senare år börjat användas för fler och andra syften än tidigare. Frågan om vad som ska bedömas och hur bedömningen ska gå till, samt om summativ och formativ bedömning kan och bör närma sig varandra, debatteras flitigt när det gäller betygsättning och bedömning. Några enkla svar på dessa frågor finns inte, men likväl har sättet man löser dessa frågor på konsekvenser både för undervisningen och för den som blir bedömd.

Enligt Lindström och Lindberg (2005) är bedömningens syfte inte längre att genom olika sorters prov i skolan (summativ bedömning) främst kontrollera vad eleverna lärt sig. Bedömning ska även användas för att befrämja lärande och vägleda undervisningen (formativ bedömning). Bedömning och lärande ska, med andra ord, inte längre hållas isär utan bedömning av och för lärande ska ske fortlöpande och involvera förutom läraren även eleven, som tillsammans ska bedöma var eleven befinner sig och hur hon kan gå vidare.

Medan läraren tidigare bedömde elevernas kunskaper och färdigheter i enskilda ämnen, har nu en förskjutning ägt rum i riktning mot att det som ska bedömas även är elevernas förståelse och förmågor eller kompetenser såsom kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer. Skolverket (2001) konstaterar att denna typ av mål, de ämnesövergripande läroplansmålen (»mål att sträva mot» med fokus på förmågor och förhållningssätt) har en tendens att försvinna i mängden av mål som ska uppnås och bedömas i skolan, men också att de är svåra att bedöma.

Hur bedömer man om en elev kan samarbeta med andra (uppvisa social kompetens) eller har tillägnat sig förmågan att planera sin tid (kognitiv kompetens) och det tålamod som krävs för att uppnå långsiktiga mål (studiemotivation), om man som lärare inte har kunskaper och insikter i kompetens- och motivationsbegreppet, i synnerhet sett i ett elevperspektiv? Eller hur kan man göra eleven medveten om sin egen kunskapsprocess, klar över både vad hon redan kan och vad som återstår att lära för att uppnå de mål som finns formulerade i kursplanerna, om man som lärare uppfattar kursplaner och betygskriterier som oklara?

## SYFTE

Ett sätt att stödja och stimulera elevernas eget lärande är genom återkoppling som stimulerar till självreflektion och fortsatta ansträngningar. Men också att utgår från ett elevperspektiv, där man tar mer hänsyn till olika elevgruppers sätt att tänka och handla i skolan, liksom deras förutsättningar att lära och utvecklas över tid. Att lyfta fram elevernas egna resurser innebär att betrakta eleven som ett aktivt subjekt med egna erfarenheter och kunskaper, medskapare av sin omvärld, och inte som ett passivt objekt utsatt för omvärldens påverkan.

Denna syn på eleven ligger i linje med 1990-talets elevperspektiv i skolan (Lpo 94) och en ny syn på barn och barns rättigheter, inklusive rätten att komma till tals även i bedömnings-sammanhang, som började växa fram under 1900-talets sista två decennier. Hur olika elevgrupper upplever och resonerar kring den verklighet de möter såväl i som utanför skolan och vad de själva anser vara väsentligt för deras lärande och totala utveckling över tid har haft låg prioritet inom barn- och ungdomsforskningen (Giota 2005).

Syftet med den här artikeln är att med motivations- och kompetensbegreppet som utgångspunkt visa på svårigheterna att definiera och bedöma elevernas egna resurser. Detta görs genom att lyfta fram några av de olösta frågor som återfinns hos forskning med inriktning mot kognitiva- och sociokognitiva liksom interaktionistiskt orienterade perspektiv på elevernas motivation och kompetens (för en översikt se t ex Boekaerts, Pintrich & Zeidner 2000).

Utifrån dessa perspektiv är upplevelsen av verkligheten, som den kommer till uttryck, central i det en människa uttrycker i såväl ord som handling. Psykologerna Thomas och Thomas (1928 s 572; i Andersson & Strander 2001) uttryckte upplevelsens betydelse och myntade uttrycket: »If men define situations as real, they are real in their consequences.» Enligt dem finns inte en »objektiv» miljö i egentlig bemärkelse utan den »sanna» verkligheten blir den miljö man upplever. Individens upplevelse av sina såväl styrkor som svagheter och handlingar i förhållande till andras är också centralt för dessa perspektiv.

Grundläggande här är emellertid att individen inte kan beskrivas som någonting »invändigt» lika lite som samhället kan beskrivas som någonting »utvändigt». Individen är alltså inget enskilt, odelbart, från omgivningen åtskilt fenomen och samhället är inget fenomen som existerar utanför eller oberoende av individer. Allt mänskligt beteende kan förstås i termer av inter-

aktion, växelverkan eller handling mellan individen och dennes sociala omgivning (Aspelin 2003).

Den fortsatta framställningen inleds med två avsnitt om *självet*, grunden för människans motivation och utvecklandet av olika kompetenser sett ur olika perspektiv. Efter beskrivning av motivationsbegreppet och könsaspekten följer två avsnitt, där det ena fokuserar begreppet *social kompetens* sett ur elevernas perspektiv, och det andra *socialt önskvärt beteende* sett ur lärarnas perspektiv. Därpå följer två avsnitt om kompetensbegreppet följt av ett avsnitt om relationen mellan kompetens och motivation. Före det avslutande diskussionsavsnittet tas förhållandet mellan elevernas och lärarnas bedömning av elevernas motivation, kompetens och beteende upp.

## SJÄLVBEGREPPET

Begreppet *själv* är centralt för modern kognitiv och sociokognitiv utvecklings-teori, men har haft olika innebörder och använts olika under de senaste 40 åren. På 1960-talet talar Winnicott (1960) exempelvis om ett »sant» och ett »falskt» själv. Det »sanna självet» avser det säregna hos eleven, den unika kärnan, medan det »falska självet» kan ses som en produkt av elevens reaktiva överanpassning eller missanpassning till en miljö som inte tillräckligt väl kan svara på elevens behov och intressen, däribland behovet av att vara unik och respekterad eller likvärdig och kompetent (jfr »self-worth»; Covington 2000). Motivationsstudier visar att elever som inte vill eller kan anpassa sig efter klassrummets krav och förväntningar på såväl intellektuellt som socialt beteende kan drivas till handlingar som ligger utanför deras »sanna» själv (Wentzel 1989, Giota 2001). Enligt White (1979 s 20) kan en sådan »unwillingness be a strategy of protecting the self from social enslavement and alienation».

Under 1960- och 70-talet var forskning om självet empiriskt sett inte så välgrundad och många antog att självet var en statisk och generell eller endimensionell entitet (Wylie 1989). Stora förändringar i synen på självet har dock ägt rum sedan dess. Idag betraktar man självet som ett dynamiskt och multidimensionellt begrepp.

Denna förändring i synsättet kan jämföras med den förståelse av självet som James (1950) och G.H. Mead (1976) propagerade för. Hittills hade bara *Miget* uppmärksammats eller »the self as known to the individual or agent or the social environment» som James (1950 s 400) uttryckte det. Enligt Mead (1976 s 125 f) är *Miget* »den organiserade uppsättning av andras attityder – mot en själv – som man själv antar». Men om människan endast vore ett *Mig* – utan egna behov, intressen, mål och förväntningar – skulle hon vara en ren produkt av samhället, en spegelbild av den sociala ordning hon lever i (Giota 2001).

Den nya förståelsen av självet som en aktiv och dynamisk struktur krävde med införandet av *Jaget* som en integrerad del av självet. Enligt James (1950 s 400) refererar detta *Jag* till »the agent as thinker or that which knows the self as objectively known». Enligt Mead (1976 s 151; kursiv i original) är:

det i *Jaget* som nyheterna uppstår och det är här som våra viktigaste värden – samt behov, intressen, mål och förväntningar – finns. Det är

förverkligandet av detta *Jag* – och därmed tillfredsställelsen av våra innersta »wants» – som vi i någon mening ständigt söker

och som motiverar våra handlingar i den sociala omgivningen.

Miget representerar med andra ord kollektivet eller den socialt anpassade individen medan Jaget är uttryck för den unika personen eller den respons »som reser honom över den institutionaliserade individen» (Mead 1976 s 155). Miget ger gemenskap medan Jaget ger frihet. När Jagets frihet är kraftigt beskuren av Migets sociala kontroll leder det förr eller senare till revolt. Miget och Jaget är alltså åtskilda faser i vår erfarenhet, men de är samtidigt delar av en och samma helhet (Aspelin 2003), vår självuppfattning eller »self-con-cept».

Det nya intresset för Jaget återuppväckte samtidigt det gamla problemet eller frågan huruvida Jaget kunde studeras empiriskt. Enligt James (1968) var detta fullt möjligt. Mead menade att Jaget kunde studeras empiriskt, men då endast genom Miget, det vill säga genom subjektets statistiska självrepresentationer (Mead 1976). För Miget är en förutsägbar och stabil process eller en konventionell, vanemässig individ. Vi får däremot aldrig direktkontakt med Jaget eftersom det alltid framträder som en historisk gestalt. Det är först i efterhand, då Miget reflekterar över Jagets handlingar, som vi kan förstå vad som har hänt. För Jaget består ofta av implicita, omedvetna eller oförutsägbara processer och vi kan aldrig i förväg veta vart den kommer att leda oss (Aspelin 2003).

Synen på människans motivation som en omedveten eller oförutsägbar process var central i tidigare motivationsmodeller, där motivation definierades som ett inre och statiskt tillstånd, ett medfött behov som drev individen till vissa handlingar (Pintrich & Schunk 1996). Trots Jagets centrala roll för vår självuppfattning och motivation är det få studier som har försökt titta på Jagets olika gestalter och dessas utveckling. Detta fåtal studier bekräftar dock Meads (1976) antagande att Jaget kan bara studeras genom Miget (se Oosterwegel & Oppenheimer 1993).

## DEN SOCIALA OMGIVNINGENS PÅVERKAN PÅ SJÄLVET

Liksom människan fungerar alltså självet och människans motivation inte i ett vakuum utan är en del av den sociala omgivningen. Detta faktum tolkas ofta i termer av symbolisk interaktionism så som den förespråkas av Mead (1976) och Cooley (1968). Enligt Mead och Cooley får vi kunskap om oss själva som människor genom att se på oss med andras ögon. Cooley introducerade begreppet »looking glass self» eller *spegeljaget* som refererar till tanken att människans självuppfattning byggs upp genom de slutsatser hon har dragit efter att (1) ha föreställt sig hur hon ter sig för andra människor och (2) föreställt sig hur dessa andra värderar henne. Enligt Mead blir människan medveten om sig själv genom att inta rollen av den »generaliserade andre» istället för den »individuella andre». Den »generaliserade andre» definieras här som det organiserade samhälle eller den sociala grupp som ger människan hennes Jags enhet. Eller i korthet; »hela samhällets» attityd gentemot människan (Aspelin 2003).

Trots att empirisk forskning stödjer Meads tankar om den »generaliserade andres» avgörande betydelse för vår självuppfattning, tycks våra föreställningar om hur de »signifikanta andra» uppfattar och värdera oss vara ännu viktigare. Att kategorisera människor som »signifikanta andra» ter sig svårt, men forskning visar på vissa karakteristika som kan tas i beaktande. *Signifikanta andra* är enligt Rosenberg (1979) människor som är positivt inställda till och har trovärdiga uppfattningar om oss. Deras trovärdighet beror i sin tur på hur omtyckta de är, nivån på deras sakkunnighet, graden av konsensus mellan deras uppfattningar om oss och många andras och vilken roll dessa människor spelar i våra liv.

Pekrun (1990) studerade föräldrarnas, lärarens och vännernas relativa inverkan på utvecklandet av självuppfattningen inom det akademiska området i årskurs fem till åtta. Trots att föräldrarnas och lärarens hjälp och stöd korrelerade högt med hur eleverna såg på sin förmåga (»self-concept of ability») och kompetens inom olika ämnesområden, var lärarens roll den faktor som hade den största betydelsen för elevernas självuppfattning.

## MOTIVATIONSBEGREPPET

Motivation betraktas på samma sätt som självet, som ett multidimensionellt fenomen, vars natur är »not yet fully understood and for which many different perspectives have been put forward over the years» (Covington 2000 s 174). Detta avsnitt bygger på den dominerande definitionen av begreppet, där motivation anses innefatta personligt relevanta såväl kortsiktiga som långsiktiga mål, vilka ger våra handlingar i den sociala omgivningen både drivkraft och riktning (Pintrich & Schunk 1996).

När det gäller elevernas motivation att gå i skolan kan vi konstatera att eftersom deras handlingar alltid äger rum i ett socialt sammanhang, kan deras mål inte vara enbart kognitiva utan måste ses som multipla (Giota 2001, Wentzel 1989, Ford 1992). Den dominerande motivationsforskningen ignorerar dock andra typer av mål och fokuserar nästan uteslutande på de kognitiva och närmare bestämt på elevernas lärande- och prestationsmål, vilka är mål som elever antas sträva efter att uppnå då de löser olika sorters kognitiva uppgifter i skolan (jfr »mastery» kontra »performance goal orientations»; se Boekaerts, Pintrich & Zeidner 2000). Elever som strävar efter lärandemål antas vara inre motiverade medan elever som strävar efter prestationsmål uppfattas som yttre motiverade.

Lärandemål förutsätter att eleverna är inriktade på att lära i skolan enligt självuppsatta kriterier eller egna premisser, utveckla nya färdigheter, förbättra sina kompetenser, åstadkomma något utmanande och erhålla förståelse för och insikter i det som lärs. Prestationsmål förutsätter å andra sidan att elever i skolan huvudsakligen lär för att uppfylla lärarens eller föräldrarnas krav och förväntningar för att inte hamna i svårigheter, eller att de är fokuserade på själva den intellektuella förmågan (intelligensen) att lära i skolan och hur denna förmåga blir bedömd av andra elever och läraren. Elever som strävar efter prestationsmål förväntas vidare konkurrera med andra elever om de högsta betygen eller andra typer av belöningar och vara fokuserade på att

överträffa andra elevers prestationer och erhålla socialt erkännande för sina prestationer.

Huvudparten av studierna inom detta område bygger på normativa antaganden där strävan efter lärandemål och inre motivation ses som något positivt och förväntas leda till en mängd adaptiva såväl motivationsmässiga som affektiva, kognitiva och beteendemässiga utfall. Strävan efter prestationsmål och yttre motivation ses å andra sidan som något negativt och förväntas leda till maladaptiva konsekvenser (Giota 2002).

Detta dikotoma synsätt på elevernas motivation har börjat ifrågasättas av nyare forskning inom området med inspiration från interaktionistisk forskning om multipla mål (Pintrich 2000a). Vad denna nyare forskning visar är att det kan finnas tillfällen då strävan efter prestationsmål kan vara ganska adaptiv och leda till positiva resultat (t ex Harackiewicz, Barron & Elliot 1989). Man föreslår därför att prestationsorienteringen borde delas upp i en »approach»- och en »avoidance»-komponent. Om en elev strävar efter prestationsmål i termer av att bli bäst eller smartast i klassen, kan denna strävan ha positiva effekter. Forskningsresultat visar att elever med denna typ av prestationsorientering verkar prestera högre än andra elever i skolan. Om en elev, å andra sidan, hela tiden försöker undvika att framstå som svagare eller dum i förhållande till andra elever, leder denna prestationsorientering eleven till mindre adekvat beteende, motivation och kunskap liksom lägre skolprestationer. Nyare studier visar också att en lärandeorientering i kombination med en »approach»-prestationsorientering leder till positiva utfall (t ex Baron & Harackiewicz 2001, Pintrich 2000b).

Multipla mål inom interaktionistisk motivationsforskning förutsätter emellertid att elever både kan och eftersträvar såväl kognitiva som sociala mål på en och samma gång i både lärande- och sociala situationer (Giota 2001, Wentzel 1989, Ford 1992) och inte en typ av mål åt gången, det vill säga antingen lärande- eller prestationsmål. Multipla mål antas här vara hierarkiskt uppbyggda, vilket innebär att eleverna strävar efter en blandning av både kort- och långsiktiga mål på en och samma gång och inte antingen kort- eller långsiktiga mål (Ford 1992).

Forskning inom detta område visar att elever vars sociala och kognitiva mål överensstämmer med lärarens krav och förväntningar på såväl beteendemässiga som kognitiva prestationer får högre betyg i skolan jämfört med elever som strävar enbart efter lärandemål (Wentzel 1989, Giota 2001). Elever som strävar efter en blandning av både kort- och långsiktiga mål verkar generellt prestera bättre i skolan jämfört med elever som strävar enbart efter kortsiktiga mål (Giota 2001). I de flesta studierna om lärandemål betraktas elevernas mer långsiktiga mål per definition som prestationsmål eller yttre motiverade och förknippas nästan uteslutande med lägre prestationer i skolan (Bandura & Schunk 1981). Hur mål är organiserade är emellertid fortfarande en tvistefråga. För eleven i skolan är det dock viktigt att de olika sorters mål, som hon strävar efter och förväntar sig uppnå inom olika tidsdimensioner, inte kommer i konflikt utan ligger i linje med varandra (Ford 1992).



## KÖNSASPEKTEN INOM MOTIVATIONSFORSKNINGEN

När det gäller könsaspekten, kan man konstatera att det idag finns relativt många studier som visar att flickor och pojkar behandlas olika och har skilda erfarenheter av klassrumsinteraktionen (Wernersson 1991). Pojkar får exempelvis mer uppmärksamhet än flickor, mer utmanande frågor, mer stöd såväl som kritik och mer uppskattning för det de gör. Men trots sin underordnade roll i klassrummet och de prestationskrav de upplever i skolan verkar det som om flickorna lär sig mer i skolan, åtminstone om man tittar på deras betyg.

Inom den dominerande motivationsforskningen brukar flickors skolprestationer förklaras med att de strävar efter »affiliation» eller »social approval goals» medan pojkars skolprestationer oftast anses bero på deras strävan efter »superiority» eller »competitive goals» (Wentzel 1989). Denna generalisering är inte självklar enligt interaktionistisk forskning. Wentzel (1989) fann exempelvis att, bortsett från flickornas större ansträngning att hjälpa andra, strävar såväl flickor som pojkar efter en blandning av både sociala och kognitiva mål i lika stor utsträckning.

En studie av Hendersson och Dweck (1990) visar att flickor är mer yttre motiverade eller prestationsorienterade och tenderar att se på sin egen förmåga som medfödd oftare än pojkar. Meece och Holt (1993) har å andra sidan funnit att flickor har lärandet som sitt främsta mål medan pojkar oftast strävar efter yttre mål eller prestationsmål.

Flickornas högre prestationer i skolan förklaras inom den nationella utvärderingen 2003 (Skolverket 2004) med att flickor är mer positiva till studier och anstränger sig mer än pojkar även om ämnet inte intresserar dem. Eccles och Wigfields (1995) visar emellertid att det finns såväl utvecklingsmässiga som individuella och könsmissiga skillnader i elevernas inställning till studier. Olika elevgrupper tycks uppskatta och värdera olika skolämnen olika, och deras uppfattning av ett ämne som viktigt, intressant, användbart eller svårt att lära, har visat sig påverka såväl deras beslut som medvetna val, ansträngning och faktiska prestationer. Men även här saknas entydiga svar på varför flickor presterar högre i skolan än pojkar då könsskillnaderna tycks variera mellan studierna och åldersgrupper. En förklaring till varför elevernas studiemotivation tycks minska med åldern kan enligt Eccles och Wigfield (1995), men också interaktionistiskt orienterade forskare, finnas i skolans struktur och organisation och i begrepp som social anpassning.

## ANPASSNING

Men vad är egentligen anpassning? Och vem kan avgöra om en typ av anpassningsstrategi är mer eller mindre adaptiv än en annan? När människor enligt »action theory», en väletablerad interaktionistisk motivationsteori (Oppenheimer 1991), ska handla i den sociala omgivningen för att uppnå egna mål och tillfredsställa egna »wants», önskningsar eller begär kommer den sociala omgivningen att begränsa deras handlingar (Hollis 1977). Centralt för denna teori är dock synen på människan som aktiv och självständig, vilket betyder att mänsklig aktivitet har ett syfte, är intentionellt samt påverkat av regler.

Men hur borde människor agera för att kunna betrakta sina handlingar som självständiga? Hollis föreslår:

that man's freedom of action resides in the way he deals with the behavioural rules that define a certain role that man is to play, and how this role should be played well. (Hollis 1977 s 107)

När människan handskas med beteenderegler gör hon det på rationella grunder (von Wright 1976), vilket innebär att hon har sina egna goda skäl för att handla. Dessa goda skäl bestäms dock av de samhälleliga plikterna. Men om människans handlingar var helt och hållet beroende av hennes samhälleliga förpliktelser skulle ordet autonomi förlora sin mening. Människan har därför vid sidan av sociala förpliktelser även egna intressen och mål. Förpliktelserna kan dock köra över människans önskemål eller egna intressen och mål, men när människan på grund av plikter inte har tid till sina önskingar är hon slav under sina roller (von Wright 1976 p 430).

Enligt Hollis (1977) borde människors yttersta mål eller begär vara att spela särskilda roller på ett sådant sätt att de kan identifiera sig med dem. Det vill säga uttrycka sig genom att spela dessa roller på ett sådant sätt att man inte förlorar sitt Jag. Men för att människor ska kunna handla på rationella grunder så måste de ha en egen identitet. Utan en klar identitet finns det inga goda skäl för att handla (Hollis 1977). De mål som människor medvetet väljer att sätta upp och sträva efter att uppnå i den sociala omgivningen anses med andra ord även här ha sin grund i den egna självuppfattningen eller i den subjektiva identiteten, Jaget. Människans självuppfattning uppfattas inom denna teori huvudsakligen som ett resultat av den egna självförståelsen i handling (Oosterwegel & Oppenheimer 1993).

Dessa tankar om den självstyrande människan innebär att de enda som kan avgöra om en typ av anpassningsstrategi är mer adaptiv än en annan är eleverna själva och beror på deras egen bedömning av den sociala situationen. Begreppet anpassning är med andra ord en individuell, psykologisk konstruktion, som kan »mätas» om man bara har adekvata metoder, och refererar till elevernas eget sätt att bemöta sin omgivning och hantera psykiskt påfrestande situationer på, som stress eller prestationskrav i skolan, genom att uppnå socialt kompetent beteende (jfr Lazarus & Folkman 1984). Socialt kompetent beteende innebär här att utveckla och uppnå både välmenande eller personligt relevanta liksom socialt accepterade mål (Oppenheimer 1989).

Socialt kompetent beteende är i ett sådant perspektiv inte liktydigt med önskvärt socialt beteende sett från omgivningens synpunkt för då skulle kamrater och lärare vara bra på att bedöma socialt önskvärt beteende, men inte särskilt bra på att bedöma social kompetens, så som eleverna själva uppfattar det. Det innebär att man inte kan vänta sig någon högre grad av samvariation mellan elevernas egna och lärares bedömningar. Att lärare är bra på att bedöma socialt önskvärt beteende eller elevers sociala anpassning framkommer i en rad studier. Grosin (2004) fann exempelvis att de tre variabler som hade det största prognosvärde för framtida brottslighet och missanpassning i samhället jämfört med en rad psykologiska, psykiatriska och socialpsykologiska variab-

ler var skolanpassning samt lärarnas bedömning av hur mycket eleverna skolkade och uppförde sig i skolan och klassrummet.

Att strävan efter sociala mål, såsom viljan att rätta sig efter regler och uppvisa ett socialt önskvärt beteende i skolan, har hög prioritet bland elever i alla åldrar (Ford 1992) och föregår ofta även strävan efter lärandemål, vilket varit känt länge inom interaktionistisk motivationsforskning (Wentzel 1989). Elevernas egna goda skäl för att uppnå sådana mål och skälen till sambandet mellan »prosocialt» beteende och skolframgång är inte klara (Covington 2000).

## SOCIALT ÖNSKVÄRT BETEENDE

Men varför skulle elever gå in för att uppvisa ett socialt önskvärt beteende, eller anpassa sig till skolans krav och förväntningar, och lära sig ämnen som de själva inte finner intressanta, viktiga, användbara eller meningsfulla för sina liv? Kritiska röster menar att de uppgifter som eleverna förväntas klara av i skolan är oftast tråkiga och inte heller intressanta eller utmanande (Wentzel 1989). För att kunna ha kvar någon sorts kognitivt engagemang i skolarbetet och lyckas uppnå goda prestationer tvingas eleverna motivera sig själva genom att anpassa sig till situationens, lärarens eller föräldrarnas krav och förväntningar och sträva mot mål som kan ligga långt utanför det egna intresset eller behovet. Det är emellertid bara de kunskapsmässigt duktiga eleverna, som når framgång genom yttre motivation eller genom att vara prestationsinriktade (Giota 2001).

Att anpassa sig till lärarens krav och förväntningar kan samtidigt vara en medveten strategi från elevernas sida för att uppnå framgång i skolan. Detta eftersom att uppnå framgång i skolan för många elever i dagens samhälle är det enda kriteriet för att man har ett värde som person (Giota 2006b). Att ha ett värde som person är ett grundläggande behov hos alla människor (Covington 2000). Covingtons forskning om »self-worth» visar att elevernas strävan att uppfylla olika sorters mål i skolan, oberoende av om det är socialt accepterade mål eller lärande mål:

reflect a Promethean, life-spanning struggle to establish and maintain a sense of worth and belonging in a society that values competence and doing well. In effect, in our society individuals are widely considered to be only as worthy as their ability to achieve. For these reasons, the kinds of grades students achieve are the unmistakable measure by which many, if not most, youngsters judge their worth as students. (Covington 2000 s 181)

I den mån elever internaliserar eller accepterar detta samhällseliga värde kommer deras värde som person att vara beroende av deras skolframgång.

För att inte framstå som inkompetent och tappa sin känsla av »self-worth» ger många elever upp sina egna mål att lära i skolan och går in för ett självdestruktivt lärande såsom att inte läsa inför prov eller inte göra sina hemläxor, utmana läraren eller uppvisa ett störande klassrumsbeteende. Dessa:

self-handicapping patterns of behavior involve the creation of some impediment to one's performance – either imagined or real so that the individual has a ready excuse for potential failure. (Covington 2000 s 182)

Likväl leder dessa strategier ofta eleverna till lägre prestationer och utanförskap i skolan och över tid även till marginalisering och utslagning i samhället (Andersson & Strander 2001).

Prestationsinriktade elever med höga betyg kan å andra sidan gå in för att uppvisa ett socialt önskvärt beteende och sträva efter socialt accepterade mål, såsom att vara samarbetsvillig, anpassningsbar, försiktig och ansvarsfull, som ett sätt att uppnå personligt relevanta mål. Ett sådant mål är att känna sig kompetent genom att kunna hantera och använda skolans ramar, struktur och möjligheter för egen vinning (Covington 2000).

Men skulle flickornas högre prestationer i skolan vara ett tecken på att de finner sig i en sådan »anpassningsbar» elevroll i syfte att uppnå personligt relevanta mål? Har pojkar allmänt sett ett temperament eller uppvisar de beteenden som passar sämre in i skolans värld och ställer till problem och därför bemöts mer negativt av lärarna? Eller är det de duktiga flickorna som uppför sig för bra som är ett problem för pojkarna och gör att de framstår i en sämre dager? Eller kan det vara så att flickor i själva verket är mer kompetenta än pojkar i en viss ålder? Och kan det vara så att pojkars »deffensive pessimism», att ha orealistiskt låga förväntningar på att någonsin lyckas i skolan och att undervärdera betydelsen av skolprestationer och skolframgång, som visar sig i tidig ålder bland pojkar och under hela grundskoletiden är en ren överlevnadsstrategi för att inte tappa sitt »self-worth»? (Covington 2000)

## KOMPETENSBEGREPPET

Med kompetensbegreppet avser utvecklingspsykologerna Garbarino och Scott (1992) elevers förmåga att kunna förhålla sig till omvärldens krav lika väl som till sina egna förutsättningar. Även denna definition avspeglar den senaste tidens stora förändringar i synen på självet och människans aktiva roll. På samma sätt som människor numera ses som agenter eller handlande individer med fri vilja och egna önskemål uppfattas inte heller deras kompetens längre som en statisk egenskap, något som man har eller inte har i sin personlighet. Snarare innefattar begreppet kompetens aspekter som kan relateras till såväl individens egen kapacitet som till olika situations- och omgivningsfaktorer. Garmezy (1989) ser kompetens som den kapacitet, och de färdigheter och kunskaper som främjar människans kognitiva och sociala anpassning.

Barns förmåga att reflektera över sina egna förutsättningar eller sitt eget kognitiva beteende utvecklas enligt Piaget (1981) under perioden 6–12 år. Med ökad kognitiv förmåga liksom förmåga att byta perspektiv med en annan person kan elever mot slutet av perioden göra sig en föreställning om vad andra tänker och tycker och föreställa sig andras avsikter och intentioner. Att tillägna sig en sådan kognitiv kompetens är nödvändigt för att eleverna ska

kunna anpassa sig till de situationer de befinner sig i och utveckla ett socialt kompetent beteende.

I ett klassiskt verk från 1959 föreslog White att en sådan anpassning, eller förmågan att samspela effektivt med sin omgivning och känna sig kompetent, är ett medfött behov hos alla människor. Målet med människans såväl fysiska som mentala handlingar såsom att förstå och undersöka, simma och promenera, manipulera och förändra, är enligt White själva den tillfredsställelse som människan känner då hon lyckas bemästra sin omgivning och uppnå »mastery» eller kompetens (White 1959). Whites idéer om »effectance motivation» är grundläggande för de flesta nutida teorier om »mastery» eller inre motivation och strävan efter lärandemål, vilka anses ligga närmast det sanna självet eller människans inre behov och önskningar (Pintrich & Schunk 1996). Forskning om elevernas kompetens (Harter 1990) står därför i nära relation till mer generell forskning om elevernas uppfattningar av den egna identiteten (Damon & Hart 1988) och forskning om självet (Markus & Nurius 1986).

## KOMPETENSENS STRUKTUR

Kompetens är enligt såväl Harter (1990) som White (1959), till skillnad från Covington (2000), den mer kognitiva föreställningen om ens förmåga att klara av olika uppgifter inom olika områden (t ex: jag är duktig i matematik) och inte hur man känner sig generellt eller individens känslomässiga upplevelse av sig själv i olika situationer (t ex: jag är glad att jag är den jag är). Trots att det sätt som individer uppfattar och värderar sig själva och den egna förmågan på blir mer nyanserat med åldern, har de flesta numera accepterat tanken på att även ganska unga barn (fem-, sexåringar) har klara uppfattningar om sin områdesspecifika kompetens. Medan man fortfarande är oeniga i frågan om specificitet är de flesta överens om att elevernas generella självuppfattning är summan av hur de upplever och värderar sin kompetens inom åtminstone tre specifika områden det akademiska, sociala och fysiska området.

Trots många studier är strukturen hos denna flerdimensionella självuppfattning fortfarande en tvistefråga. Harters (1985) föreslår en icke-hierarkisk struktur av självet och uppfattningen av den egna kompetensen, och den generella akademiska självuppfattningen i synnerhet. Fler är dock av den uppfattning, som Byrne och Shavelson (1987) uttrycker, att självuppfattningen har en hierarkisk struktur med breda och smala dimensioner, och att denna ser likadan ut för flickor och pojkar.

Sambandet mellan olika självuppfattningsdimensioner och deras relationer till betyg inom olika ämnen ser dock olika ut för flickor och pojkar. I Skaalvik och Ranking (1994) finns exempelvis resultat som antyder att pojkars självuppfattning, främst när det gäller matematik, ligger högre än flickornas trots samma prestationer i matematik. När det gäller upplevelsen av prestationsförväntningar och att lyckas fann Skaalvik (1990) att flickor i årskurs sex kände betydligt högre krav på sig än pojkar i engelska medan inga sådana skillnader återfanns när det gäller matematik eller när det gäller självuppfattning i akademiskt avseende.

## KOMPETENS OCH MOTIVATION

I en studie där sambandet mellan elevers motivation och självuppfattning undersöktes utifrån antagandet om självuppfattningens hierarkiska struktur, framgick det att såväl lärande- som prestationsorienterade 13-åriga elever uppfattade sig själva som lika kompetenta i matematik, men att deras självupplevda kompetens skiljde sig åt när det gäller specifika uppgifter inom området (Giota 2006a). Elever med negativ inställning till skolan («avoidance orientation») uppfattade däremot sig själva som mindre kompetenta vad gäller samtliga uppgifter inom det akademiska området (matematik, engelska och svenska) och visade lägre uthållighet när de skulle lösa svåra uppgifter inom såväl det akademiska som det sociala området. De var dessutom mer ängsliga och visade depressiva symptom som bristande framtidstro och en känsla av hopplöshet. Denna elevgrupp bestod av fler pojkar än flickor. Dessa resultat ligger i linje med Skaalviks (1997), när det gäller «avoidance motivation».

Harters senare forskning visar att försök att uppnå »mastery» eller kompetens i sociala sammanhang som inte uppmärksammas kan leda till att elever utvecklar en låg självuppfattning och betraktar sina prestationer som kontrollerade av andra (jfr »locus of control»; Rotters 1966), vilket leder till ångest i prestationssituationer. Elevers »effectance motivation» försvagas då de blir mer och mer beroende av andra för att sätta sina egna mål och underbygga sina ansträngningar (Harter & Connelly 1984). Harters forskning om »effectance motivation» visar med andra ord att inre motivation är positivt relaterad till självupplevd kompetens och inre kontroll. Elever, som uppfattar sig själva som kompetenta, glädjes mer över skoluppgifter och uppvisar högre inre motivation än elever som skattar sin kompetens lägre. Elever skattar sin kompetens högre och upplever större glädje då de har lyckats med svårare uppgifter än lätta.

Men hur adekvata är elevernas föreställningar om den egna kompetensen? Undersökningar visar att elevernas bedömning av den egna kompetensen under lågstadiet har låg överensstämmelse med mer objektiva skattningar som betyg och standardiserade kunskapsprov. Den låga överensstämmelsen beror på att de yngre eleverna tenderar att överskatta den egna kompetensen. Avvikelserna blir mindre ju högre upp eleverna kommer i skolan (Harter 1985). Att överskatta den egna kompetensen kan dock enligt Assor och Connell (1992) vara en fördel. De fann att överskattad kompetens hade positivt samband med prestationer två år efter en första mätning i en longitudinell studie med gymnasieelever.

Av en annan studie framkom att elever med negativ inställning till skolan («avoidance orientation») underskattade sin kompetens när man jämför den självupplevda kompetensen med de faktiska prestationerna och hade låga förväntningar när det gäller att lyckas i skolan både här-och-nu och i framtiden (Giota 2006a). Detta resultat är intressant utifrån Phillips och Zimmermans (1990 s 50) studie, som visar att trots att de flesta elever blir:

more accurate in their self-perceptions of competence as they progress school, there are still some very able children who have the illusion of incompetence and show negative motivational outcomes.

I Phillips och Zimmermans studie (1990) fanns denna grupp av elever bland de 25 procent av eleverna med bästa resultat på nationella standardprov. Dessa »undervärderare» som hade mycket låga förväntningar på att lyckas i skolan, tyckte att deras lärare och föräldrar hade låga uppfattningar om dem, var mer ängsliga än andra elever, liksom ovilliga att kämpa hårt och visa uthållighet med uppgifter i skolan.

## EGNA OCH ANDRAS BEDÖMNINGAR

Hur är då överensstämmelsen mellan hur elever och lärare bedömer elevens kompetens, motivation och sociala beteende? En norsk studie av Backe-Hansen och Ogden (1998) där 10- och 13-åringars självuppfattning jämfördes utifrån resultat på Harters (1982) »Perceived Competence Scale for Children» visar på stora brister i överensstämmelsen. I studien framkom att i 10-årsåldern skattar pojkar och flickor sin kompetens lika. Däremot bedömde lärarna pojkars och flickors kompetens högst olika och då till flickornas fördel. I 13-årsåldern skattade däremot eleverna sin kompetens högst olika då flickornas självförtroende hade minskat. Avståndet mellan lärarnas och elevernas bedömningar hade minskat genom att flickornas problem med sin självuppfattning ökat.

En motsvarande studie i Sverige bland 10-åringar (Andersson & Linge 1997) visade inte heller några signifikanta skillnader mellan pojkars och flickors självuppfattning, vare sig när det gäller kognitiv, social eller generell kompetens (»self-worth»; Covington 2000). Det var bara i fysisk kompetens som pojkarna bedömde sig högre. I skolmotivation mätt med Skaalviks (1992) skala »Motivation för skolarbete» skattade sig dock pojkar och flickor högst olika. Det fanns inga skillnader beträffande uppfattningen om matematik, däremot var det skillnader i uppfattningen om svenska som visar att flickor tycker bättre om att arbeta med svenska och att pojkar i större utsträckning tycker att svenska är tråkigt och helst skulle vilja slippa lektionerna i svenska. Såväl denna som andra studier visar att flickor tycker bättre om att gå i skolan än pojkar även om skolmotivationen i viss mån är beroende av vilken skola det gäller (Andersson & Linge 1997).

När det gäller sociala färdigheter (samarbete, självhävdelse, självkontroll och empati) mätta med Gresham och Elliotts (1990) »Social Skills Rating System», visade pojkar och flickor ett ganska likartat mönster. Flickorna menade dock oftare än pojkarna att de ber vuxna om hjälp i problematiska situationer och att de ser till att inte förarga de vuxna medan pojkarna mer än flickorna uppskattade att få beröm från vännerna.

När lärarna bedömde elevernas sociala färdigheter framträdde dock tydliga skillnader mellan pojkar och flickor då det gäller samarbete och självkontroll, där flickorna skattades högre. Pojkarna ansågs vidare uppvisa problembeteende (bråkar med andra och stör pågående aktiviteter) i mycket större utsträckning än flickorna, medan flickorna bedömdes som mer kompetenta rent

generellt, speciellt då det gäller begåvningsnivå, skolmotivation och klassrumsbeteende. Endast i matematik bedömde lärarna pojkar och flickor mer likartat.

Vad avser bedömningen av elevernas temperament mätt med »The Teachers' Temperament Questionnaire» (Keogh, Pullis & Cadwell 1982) var skillnaden mellan pojkars och flickors medelvärden högst signifikant. Flickorna bedömdes av lärarna generellt sett ha ett mer positivt temperament; vara mer uppgiftsorienterade och mer flexibla, särskilt i sociala situationer, ha högre reaktionströskel och lägre reaktionsintensitet. Skillnaderna var särskilt markerade vad avser uppgiftsorientering och social flexibilitet.

Regressionsanalyser visade dock att elevernas självuppfattning och bedömning av sina sociala färdigheter inte hade något signifikant samband med elevernas kön (Keogh, Pullis & Cadwell 1982). Däremot hade elevernas kön en viss betydelse för »locus of control». Flickor tycktes i större utsträckning än pojkar hänvisa till yttre kontroll, det vill säga de hade lägre tilltro till att kunna påverka hur det blir. Elevernas kön var mer utslagsgivande i lärarnas bedömningar än i elevernas, vilket framgick av regressionsanalyserna med problembeteende som utfallsvariabel. Flickor hade enligt lärarna klart mindre problembeteende, särskilt om det var manliga lärare som gjorde bedömningen. Lärarna gav dock problembeteendet olika innebörder för pojkar och flickor. Gott självförtroende och god förmåga att hävda sig själv var inte entydigt positivt för pojkar utan kunde ställa till problem i skolan och samvarierade med problembeteende. För flickornas del var självhävdelse en fördel, liksom att ha mindre självkontroll, eftersom det gav utslag i mindre problembeteende.

## SLUTSATSER

Andersson och Linges (1997) studie lyfter fram den starka samvariationen mellan lärarnas bedömning av elevernas uppgifts- och lärarorientering samt sociala flexibilitet och deras bedömning av elevernas sociala färdigheter, problembeteende och skolprestationer. En annan studie som lyfter fram den sociala flexibilitetens eller anpassningens betydelse för skolprestationer är Wentzels (1989). Utifrån ett lärarperspektiv är flickor mer uppgiftsorienterade, hjälpsamma och samarbetsvilliga, medan pojkar uppfattas ha starkare behov av att utmana lärarens auktoritet, är aggressiva, oroliga och trotsiga, uppvisar oftare problembeteende (Ogden 1998). Lärares preferenser för elever som är studiemotiverade och anpassningsbara, och att det är flickor som tycks kunna leva upp till en sådan elevroll, skulle med andra ord kunna vara en förklaring till varför flickor uppvisar genomgående högre prestationer i skolan än pojkar.

Vår kunskap om hur de sociala målen verkar i prestations-sammanhang, både enskilt och i kombination med lärandemål, är fortfarande ganska begränsad, och vi bör därför vara försiktiga med slutsatser när det gäller ett så komplext begrepp som social anpassning, eller som Covington (2000 s 179) uttrycker det:

Not only do prosocial goals likely influence achievement in their own right, but as implied by Wentzels' studies, they also likely act jointly



with academic goals to influence achievement. But at the moment, the precise nature of such a complex causal network of goals is not well understood, and interest in this possibility has far outrun the available evidence.

När det gäller forskningen om elevernas prestationsbeteende i skolan kan man konstatera att under de senaste 50 åren har denna forskning begränsats till att handla om strävan efter väldefinierade eller välavgränsade mål i relation till vissa explicita och ofta relativa standards, som definierar elevernas framgång eller misslyckande i skolan. Detta har lett till att man idag har begränsade kunskaper om elevernas prestationsbeteende i relation till explorativt lärande, hur eleverna uppskattar och värderar det de lär sig i skolan, och vilken roll motivationen spelar för strävan att tillfredsställa unika och personliga intressen och mål, sett från ett elevperspektiv.

I denna explorativa värld kan eleverna inte säga exakt vad som kommer att bli produkten av vad de lär sig, eller hur stor del av sina studier de har genomfört, utan bara att de är engagerade i eller har tagit sig an en uppgift som aldrig kan bli färdig. Det är i denna mening som elevernas lärandemål kan bli vaga men ändå motiverande. Vad som räknas som framgång eller misslyckande definieras individuellt utifrån elevens egna kriterier och inte genom konsensus eller jämförelser med andra elevers prestationer.

Det är denna obalans som den nya läroplanen (Lpo 94) försöker uppmärksamma och ställa tillrätta genom att införa fler sätt att bedöma elevernas prestationer på och de mer värderande aspekterna av elevernas motivation. Detta nya sätt att se på bedömning och lärande har varit nödvändigt då många lärare och forskare har beklagat det faktum att skolan genom större betoning på normativa och jämförande betygsrutiner och mindre på kriterierelaterade inte uppmuntrar inre värden som elevernas uppskattning av ämnet, utan driver många elever till att konkurrera med varandra (t ex Wigfield & Eccles 1992). Detta skapar stress och tvingar vissa elever till lärandestrategier som är handikappande (Covington 2000). De få studier som gjorts inom området konstaterar emellertid att strävan efter höga betyg och att bry sig om sitt eget lärande inte behöver vara oförenliga mål, utan i vissa situationer till och med kan vara ömsesidigt förstärkande. Dessa studier indikerar med andra ord att summativ och formativ bedömning inte behöver utesluta varandra utan vara komplement till varandra.

Det viktigaste inslaget i formativ bedömning är återkoppling (Sadler 1989; i Lindström & Lindberg 2005). För att kunna bedöma elevernas arbete och ge konstruktiv återkoppling måste läraren dock ha en uppfattning om vilka kunskapskvaliteter och kvalitativa nivåer som är relevanta för en viss uppgift. Men om eleven steg för steg ska kunna ta ökat ansvar för det egna lärandet, måste hon till att börja med ha ett kvalitetsbegrepp som i stora drag överensstämmer med lärarens. Eleven måste sedan under arbetets gång kunna jämföra den aktuella nivån med den nivå hon önskar uppnå. Slutligen måste eleven ha en repertoar av strategier att använda sig av för att minska avståndet mellan den nivå hon befinner sig i och den hon önskar uppnå.

Dessa tre villkor måste enligt Sadler (1989; i Lindström & Lindberg 2005) vara uppfyllda för att en övergång ska äga rum från lärande, väglett av lärarens återkoppling, till lärande under eget ansvar. Dessa »goda råd» hjälper dock inte eleven om hon inte själv har kommit till insikt om på vilket sätt den egna prestationen avviker från den eftersträvarvärda. Sadlers modell av återkoppling är ett gott exempel på det sätt att se på bedömning och lärande som håller på att växa fram.

I Lindström och Lindberg (2005) finns exempel på hur lärare kan jobba med till exempel kriterier, nivåer, dokumentation, portfolios, matriser och andra hjälpmedel för att tillsammans med sina elever tolka och konkretisera skolans kunskapsmål liksom vilka förmågor eller kompetenser som eleverna behöver utveckla för att uppnå dessa mål. Att tolka och konkretisera skolans kunskapsmål, samtidigt som de ska stödja och stimulera elevernas lärande, motivation och kompetenser, är en utmaning för lärarna (Skolverket 2003) då kursplanernas struktur och innehåll fortfarande uppfattas som otydliga av lärarna samtidigt som betygs- och bedömningsanvisningarna anses vara otillräckliga (Skolverket 2004).

Utifrån ett sådant konstaterande finns det anledning att lyfta fram det faktum att bedömning alltid sker utifrån ett urval av kunnande och i förhållande till vissa i förväg utvalda kriterier, vilket innebär att det finns vissa områden som inte blir föremål för bedömning. Otydliga kriterier å andra sidan lämnar utrymme för personliga intressen och värderingar av elevernas personlighet. Det är då viktigt att ha kännedom om vilka konsekvenser våra bedömningar får för elevernas liv i såväl skolan som samhället utanför. Detta eftersom bedömning påverkar inte bara undervisningen utan också den som blir bedömd. Det gäller således att som vuxen vara medveten om vad som kan gå fel när man bedömer, liksom om begränsningarna hos våra bedömningsinstrument, om syftet med bedömningen är att stödja och stimulera elevernas lärande och fortsatta ansträngning, så att de kan känna tilltro till sin egen förmåga eller kompetens, och inte döma eleverna.

Slutligen: Om man ska kunna förklara elevernas bristande intresse för skolan och skolarbetet och därmed ett sämre studieresultat, räcker det inte med några enkla antingen-eller-perspektiv på inre och yttre processer. Det krävs bland annat att man utvecklar modeller som binder samman både inre kognitiva och motivationsmässiga förändringar hos eleverna och miljömässiga förändringar på alla nivåer, vilka står i ett interaktivt förhållande till varandra och påverkar olika elevgruppers motivation och kompetens och därmed studieprestationerna positivt eller negativt. Att man problematiserar konsekvenserna av dessa förändringar för olika grupper av elever och sätter in kraftfulla åtgärder från alla ansvariga på skolnivå, kommun- och samhällsnivå. Det krävs att vi lyfter fram elevernas perspektiv på skolan och på deras skolgång som ett betydelsefullt underlag till våra bedömningar av deras lärande och kompetenser.

## NOT

Denna artikel är skriven inom GRAM-projektet (Grades and Grade Assignment Functions and effects), Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Projektet är finansierat av Vetenskapsrådet.

## LITTERATUR

- Andersson, B-E. & Strander, K. 2001: *Skolan, familjen och framtiden Social sårbarhet hos unga. Individ, omvärld och lärande*. (Forskning nr 9) Stockholm Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Andersson, G. & Linge, L. 1997: *Tioåringars kompetens och levnadsförhållanden*. (Meddelanden från socialhögskolan, 199713) Lunds universitet.
- Aspelin, J. 2003: *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan: en interaktionistisk analys*. Lund Studentlitteratur.
- Assor, A. & Connell, J.P. 1992: The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. I D.H. Schunk & J.L. Meece (red): *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Backe-Hansen, E. & Ogden, T. (red) 1998: *10-åringer i Norden. Kompetance, risiko og oppvekstiljø*. København: Norsik Ministerråd.
- Bandura, A. & Schunk, D.H. 1981: Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 559–586.
- Barron, K.E. & Harackiewicz, J.M. 2001: Achievement goals and optimal motivation Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706–722.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (red) 2000: *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Byrne, M.M. & Shavelson, R.J. 1987: Adolescent self-concept: The assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Researcher*, 24, 365–385.
- Cooley, C.H. 1968: The social self On the meaning of »I». I C. Gordon & K.J. Gergen (red): *The self in social interaction, Vol 1. Classic and contemporary perspectives*. New York: Wiley.
- Covington, M.V. 2000: Goal theory, motivation and school achievement an integrative review. *Annual Review Psychology*, 51, 171–200.
- Damon, W. & Hart, D. 1988: *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eccles, J. & Wigfield, A. 1995: In the mind of the actor the structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215–225.
- Folkhälsoinstitutet, 2003: *Svenska elevers hälsovanor 2001/02*. Stockholm: Folkhälsoinstitutet.
- Ford, M. 1992 *Motivating humans Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Garbarino, J. & Stott, F.M. 1992: *What children can tell us*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garmezy, N. 1989 The role of competence in the study of children and adolescents under stress. I B.H. Scheider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (red): *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic public.
- Giota, J. 2001: *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giota, J. 2002: Skoleffekter på elevers motivation och utveckling en litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 279–305.

- Giota, J. 2005: Att studera barn och ungdomar i skolan. I S. Larsson, J. Lilja & K. Mannheimer (red): *Forskningsmetoder i socialt arbetet*. Lund Studentlitteratur.
- Giota, J. 2006a: Why am I in School? Relationships between adolescents' goal-orientations, academic achievement and self-evaluations. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (accepterad för publicering)
- Giota, J. 2006b: Adolescents' goal orientations in society and the educational context. A Dutch-Swedish comparative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (accepterad för publicering)
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. 1990: *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines: American Guidance service.
- Grosin, L. 2004: *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. (Forskningsrapport 71) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E. & Elliot, A.J. 1989: Rethinking achievement goals. When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1–21.
- Harter, S. 1982: The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87–97.
- Harter, S. 1985: Competence as a dimension of self-evaluation. Toward a comprehensive model of self-worth. I R. Leahy (red): *The development of the self*. New York: Academic Press.
- Harter, S. 1990: Causes, correlates, and the functional role of self-worth: A life-span perspective. I R.J. Sternberg & J. Kolligian (red): *Competence considered*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. & Connelly, J.P. 1984: A comparison of children's achievement and related self-perceptions, competence control and motivational orientation. I G. Nichols (red): *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Henderson, V. & Dweck, C.S. 1990: Adolescence and achievement. I S. Feldman & G. Elliot (red): *At the threshold Adolescent development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hollis, M. 1977 *Models of man – philosophical thoughts on social action*. New York: Cambridge, University Press.
- James, W. 1950: *The principles of psychology*. New York: Dover.
- James, W. 1968: Psychology The briefer course; The self. I C. Gordon & K.J. Gergen (red): *The self in social interaction Vol. 1. Classic and contemporary perspectives*. New York: Wiley.
- Keogh, B.K., Pullis, M.E. & Cadwell, J. 1982: A short form of teacher temperament questionnaire. *Journal of Educational Measurement*, 19(4), 323–329.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984: *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lindström, L. & Lindberg, V. 2005: *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlaget.
- Markus, H. & Nurius, P. 1986: Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- Mead, G.H. 1976: *Medvetende, jaget och samhället. Från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Meece, J. & Holt, K. 1993: A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582–590.
- Ogden, T. 1998: Nordiske 10-åringers kompetense i et komparativt perspektiv. I E. Backe-Hansen & T. Ogden (red): *10-åringer i Norden. Kompetance, risiko og oppvekstmiljø*. København: Nordisk Ministerråd.
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. 1993: *The self-system Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Oppenheimer, L. 1989: The nature of social action Social competence versus social conformism. I B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (red): *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer.
- Oppenheimer, L. 1991: The concept of action: A historical perspective. I L. Oppenheimer & J. Valsiner (red): *The origins of action Interdisciplinary and international perspectives*. New York: Springer.
- Pekrun, R. 1990: Social support, achievement evaluations and self-concepts in adolescence. I L. Oppenheimer (red): *The self-concept European perspectives on its development, aspects and applications*. Berlin: Springer.
- Phillips, D. & Zimmerman, M. 1990: The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. I R. Sternberg & J. Kolligian (red): *Competence considered*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Piaget, J. 1981 *Intelligence and affectivity*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Pintrich, P.R. 2000a: Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pintrich, P.R. 2000b: The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (red): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. 1996: *Motivation in education. Theory, research and applications*. Columbus, Ohio: Prentice-Hall.
- Rosenberg, M. 1979: *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rotter, J.B. 1966: *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. (Psychological Monographs, 80) Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sadler, R. 1989: Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Skaalvik, E.M. 1990: Gender differences in general academic self-esteem and in success-expectations on defined academic problems. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 593–598.
- Skaalvik, E.M. 1992: *Motivasjonsskala*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Skaalvik, E.M. 1997: Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Skaalvik, E.M. & Rankin, R. J. 1994: Gender differences in mathematics and verbal achievement, self-perception and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 419–428.
- Skolverket, 2000: *Attityder till skolan 2000*. (Skolverkets rapport, 197) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2001: *Att organisera kunskap – om skolans kunskapsuppdrag i teorin, i praktiken och i framtiden*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Skolverket, 2003: *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till information och kommunikation, lusten att lära, tid för lärande*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2004 *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande rapport*. Rapport 250.
- Thomas W.I. & Thomas, D.S. 1928: *The child in America*. New York: Alfred A. Knopf.
- von Wright, G.H. 1976 Determinism and the study of man. I J. Manninen & R. Tuomela (red): *Essays on explanation and understanding*. Dordrecht: Reidel.
- Wentzel, K.R. 1989: Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement an interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131–142.
- Wernersson, I. 1991: Hur skapar vi en skola som ger pojkar och flickor lika värde?

- I H. Ganetz & K. Lövgren (red): *Om unga kvinnor*. Lund Studentlitteratur.
- White, R.W. 1959: Motivational reconsidered the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- White, R.W. 1979: Competence as an aspect of personal growth. I M.W. Kent & J.E. Rolf (red): *Primary prevention of psychopathology, Vol 3. Social Competence in children*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Wigfield, A. & Eccles, J. 1992: The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265–310.
- Winnicott, D.W. 1960: The theory of the parent-infant relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 585–595.
- Wylie, R.C. 1989: *Measures of the self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.