



Linköpings universitet  
Institutionen för beteendevetenskap  
och lärande  
Magisterprogrammet Pedagogik  
D-uppsats

**Pernilla Ahlstrand**

**”De famlar i mörkret”...**  
- en studie om bedömning inom den praktiska kunskapstraditionen.

D-uppsats 15 hp  
2009:08

Handledare: Per Andersson

	Institutionen för beteendevetenskap och lärande 581 83 LINKÖPING	<b>Seminariedatum</b> 2009-05-15
---	---	-------------------------------------

<b>Språk</b> (sätt kryss före) <input checked="" type="checkbox"/> Svenska/Swedish <input type="checkbox"/> Engelska/English	<b>Rapporttyp</b> (sätt kryss före) <input type="checkbox"/> Uppsats grundnivå <input checked="" type="checkbox"/> Uppsats avancerad nivå <input type="checkbox"/> Examensarbete <input type="checkbox"/> Licentiatavhandling <input type="checkbox"/> Övrig rapport	<b>ISRN-nummer</b> 2009:08
--	---	-------------------------------

<p><b>Titel</b> "De famlar i mörkret"...</p> <p>– en studie om bedömning inom den praktiska kunskapstraditionen.</p> <p><b>Title</b> "Fumbling in the dark"...</p> <p>- a study of assessment within the tradition of practical knowledge.</p> <p><b>Författare</b> Pernilla Ahlstrand</p>
--

<p>Sammanfattning  Abstract</p> <p>I den kvalitativa studien undersöks vad som ligger till grund för bedömning i fyra ämnen inom gymnasieskolan. De ämnen som undersöks är teater, idrott- och hälsa, hotel- och restaurang samt träteknik. Intervjuer med lärare visar att det läggs stor vikt vid bedömning av <i>processen</i> i den dagliga undervisningen, dvs. närvaro, samarbete, ansvar, behov av handledning, självständighet och ambition. Även den <i>produkt eller det slutresultat</i> som undervisningen leder fram till tas med i bedömningen. Lärarna uttrycker även att <i>teoretiska aspekter</i> på undervisningen såsom faktakunskaper, analys, att problematisera och reflektera är underlag för bedömning. Personlig färdighet, talang, förkunskaper samt att kunna göra kopplingar till yrket dvs. elevens <i>förmåga att tillämpa sina kunskaper</i> väger även det in i bedömningen. Observationer vid omdömessamtal samt analys av skriftliga omdömen visar att det är <i>processen</i> som får mest utrymme i bedömningen. För att dokumentera och avgöra om eleven nått målen för undervisningen använder sig lärarna av <i>anteckningar</i> men även den <i>produkt eller det resultat</i> som består. Lärarna beskriver även att de genom <i>kommunikation</i> med eleverna och genom att uppmärksamma hur elever reflekterar kring uppgifterna gör bedömningar. Lärarna uttrycker att de skulle önska att de kunde arbeta mer med bedömning men det som hindrar de är fram för allt <i>tiden</i>, att man upplever att man i så fall skulle behöva strukturera om eller göra avkall på viss undervisning. Andra hinder som lärarna beskriver är att man är <i>fast i vissa traditioner</i> vad gäller undervisning och organisation. Dessutom beskriver lärarna att de saknar <i>tydlighet</i> hur de själva kommunicerar mål och betygskriterier till eleverna.</p>
---

<p><b>Nyckelord</b> Bedömning, formativ bedömning, praktisk kunskap  <b>Keyword</b> Assessment, formative assessment, practical knowledge</p>
---

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>5</b>
1.1 SYFTE .....	6
1.2 FRÅGESTÄLLNINGAR.....	6
<b>2. BAKGRUND .....</b>	<b>7</b>
2.1 STYRDOKUMENT .....	7
2.2 TEORETISK REFERENSRAM OM KUNSKAP OCH LÄRANDE .....	9
2.3 TIDIGARE FORSKNING OM BEDÖMNING I SVERIGE.....	12
2.4 FORMATIV BEDÖMNING .....	13
2.5 SAMMANFATTNING .....	17
<b>3. METOD.....</b>	<b>18</b>
3.1 INSPIRATION FRÅN HERMENEUTIKEN .....	18
3.2 VAL AV DATAINSAMLINGSMETODER.....	19
3.2.1 Intervju .....	19
3.2.2 Urval (intervjustudien).....	20
3.2.3 Genomförande (intervjustudien) .....	21
3.3 OBSERVATION .....	21
3.3.1 Urval (observation).....	21
3.3.2 Genomförande (observation).....	21
3.4 DOKUMENT SOM DATAKÄLLA .....	22
3.4.1 Urval (dokument).....	22
3.4.2 Genomförande (dokument) .....	22
3.5 FÖRFÖRSTÅELSE.....	22
3.6 METODPROBLEM .....	23
3.7 FORSKNINGSETISKA FRÅGOR.....	23
3.7 ANALYSMETOD .....	24
3.8 KVALITETSKRITERIER .....	25
3.8.1 Validitetsbegreppet.....	25
3.8.2 Reliabilitetsbegreppet .....	25
3.8.3 Överförbarhet .....	26
3.8.4 Kvalitetskriterier kopplat till undersökningen.....	26
3.9 METODDISKUSSION .....	27
<b>4. RESULTAT .....</b>	<b>28</b>
4.1 RESULTAT - INTERVJUER .....	28
4.2 VAD.....	28
4.2.1 Process .....	28
4.2.2 Teori .....	29
4.2.3 Produkt/resultat.....	30
4.2.4 Tillämpning.....	30
4.3 HUR.....	31
4.3.1 Anteckningar.....	31
4.3.2. Produkt/Resultat.....	32
4.3.3 Kommunikation/reflektion.....	32
4.4 HINDER .....	33
4.4.1 Tid.....	33
4.4.2 Tradition.....	34
4.4.3 Tydlighet.....	35
4.5 RESULTAT - OBSERVATION VID OMDÖMESSAMTAL .....	36
4.6 RESULTAT - OMDÖME I FRÅNVAROPROGRAM .....	37
4.7 RESULTATSAMMANFATTNING .....	38

<b>5. DISKUSSION OCH SLUTSATSER .....</b>	<b>40</b>
5.1 ORGANISATIONEN .....	40
5.2 FÖRTYDLIGANDE FÖR KVALITET .....	42
5.3 ÖMDÖMES- OCH UTVECKLINGSSAMTAL .....	43
5.4 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING .....	46
<b>REFERENSER.....</b>	<b>47</b>
<b>BILAGOR.....</b>	<b>51</b>

## 1. Inledning

In a particular context, however, it is often difficult for teachers to describe exactly what they are looking (or hoping) for, although they may have little difficulty in recognizing a fine performance when it occurs among student responses. Teachers' conceptions of quality are typically held, largely in unarticulated form, inside their heads as tacit knowledge. By definition, experienced teachers carry with them a history of previous qualitative judgments, and where teachers exchange student work among themselves or collaborate in making assessments, the ability to make sound qualitative judgments constitutes a form of guild knowledge (Sadler 1989, s. 126).

Att arbeta med teaterutbildning, som jag gör, handlar i stor utsträckning om praktisk kunskap. De övningar och uppgifter som vi arbetar med förmedlas för det mesta genom läraren till eleven. Det är en kunskap som läraren själv har lärt praktiskt som förmedlas vidare. Sällan används läroböcker eller läromedel i traditionell mening. Lärandet sker ofta i stunden och om det dokumenteras är det eleverna själva som gör det t.ex. genom loggböcker.

Kunskapskontroll sker inte traditionellt genom provtillfällen utan kan ske i form av bedömning av processen fram till ett mål och en produkt som till exempel kan vara en teaterföreställning. Desto viktigare att läraren kan förmedla vad som bedöms när det inte handlar om ett konkret ”9 utav 10 på provet”. Att utveckla ett professionellt språk kring bedömning är i längden väsentligt för att inför elever, föräldrar, skolledare och politiker kunna redogöra för vad det är som bedöms och hur. Den praktiska kunskapsbildningen återfinns även inom andra ämnen i gymnasieskolan, ämnen där bedömningen grundar sig bl.a. på elevens praktiska förmåga att genomföra en uppgift:

Lärande, kunskapsbildning och undervisningsprocesser inom tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner utgör ämnets (utbildningsvetenskap med inriktning mot praktiska kunskapstraditioner, *min anmärkning*) huvudsakliga kunskapsobjekt. Det som utmärker kunskapsbildning och lärande inom dessa traditioner är att de är såväl vetenskapligt baserade som erfarenhetsbaserade. Kroppsliga, kreativa och praktiska dimensioner av lärande och kunskapsbildning utgör centrala dimensioner. Kunskaperna både utvecklas och visar sig i praktisk handling (Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner, UTEP, Stockholms Universitet).

Under ett antal år har jag arbetat med loggböcker som en metod att dokumentera elevernas utveckling och kunskaper i ämnet teater inom ramen för gymnasieskolans estetiska program. Jag har velat utveckla arbetet med dokumentation kopplat till formativ bedömning och såg D-uppsatsen som en möjlighet att få tillfälle att fördjupa mig i problematiken. Jag har känt viss frustration över att det stundtals har varit svårt att använda begrepp eller utveckla kriterier som betecknar den kunskap jag vet, eller tror mig veta, att mina elever får med sig. Jag har även noterat att det kan vara svårt för eleverna att formulera sig kring kunskaper och lärande kopplat till teaterarbetet. Min förhoppning var bl.a. att utveckla begrepp som förklarar och

tydliggör den tysta kunskap som kännetecknar den praktiska kunskapstraditionen. Här startade mitt intresse för att undersöka hur andra lärare beskriver den praktiska kunskap som vi bedömer och hur bedömningen dokumenteras. Jag hoppades på att kunna lära av andra lärare inom den praktiska kunskapstraditionen, och jag ville undersöka om det fanns likheter eller skillnader i sättet att bedöma som kunde vara värdefulla att dokumentera.

### **1.1 Syfte**

Syftet med studien är att granska bedömning inom den praktiska kunskapstraditionen. Jag vill undersöka vad det är som bedöms och hur lärare beskriver att de gör bedömningar. Jag kommer att utgå från fyra ämnen inom gymnasieskolan.

### **1.2 Frågeställningar**

- Vad karakteriserar bedömning inom ämnena idrott- och hälsa, träteknik, hotell- och restaurang och teater?
- Hur dokumenteras elevernas kunskapsutveckling?
- Vilka hinder beskriver lärarna att det finns för att arbeta med bedömning?

När jag fortsättningsvis hänvisar till ämnena jag fokuserat på i min uppsats benämner jag dem *ämnen inom den praktiska kunskapstraditionen* som samlingsnamn.

## 2. Bakgrund

Jag presenterar bakgrunden i fyra delar utifrån teman som är angelägna för studien; *styrdokument* som tar upp skrivningar i styrdokument som handlar om bedömning och hur skrivningarna uppfattats dels på skolorna dels bland vissa forskare och författare. Därefter fortsätter jag med att presentera hur synen på *kunskap och lärande* förändrats utifrån två författares perspektiv, speciellt kopplat till mina ämnesområden. Därpå följer ett avsnitt med exempel på *tidigare forskning i Sverige* för att till sist avsluta med en del som fokuserar på *formativ bedömning* där både svensk och internationell litteratur introduceras.

### 2.1 Styrdokument

I mitt arbete som teaterlärare inom gymnasieskolans estetiska program ingår det att utifrån kursmål och betygskriterier bedöma och ge omdömen till elever. ”Minst en gång per termin skall rektorn se till att eleven ges en samlad information om elevens kunskapsutveckling och studiesituation”(SFS 1985:1100. Skollagen 7:e kapitlet, 19 §). Här utgår läraren från kursmål och betygskriterier utfärdade av Skolverket för att tala om hur eleven ligger till och vad som kan göras för att eleven ska nå ett högre betyg (om eleven strävar mot det). Kursmålen kan ses som en ”garanti” för eleven att hon eller han lärt sig det som ”bör” läras inom ramen för kursen. ”För alla kurser finns dessutom preciserat de mål som eleven skall ha uppnått efter avslutad kurs” (Skolverket Gy 2000:05). Kursmålen skrivs nationellt men bör konkretiseras lokalt vid varje skola. ”Det lokala arbetet för att tydliggöra och konkretisera de nationella målen och betygskriterierna har olika syften. Det utgör ett underlag för planeringen av undervisningen, det ligger till grund för information, diskussion och samråd med elever och föräldrar och för bedömningen av elevens kunskaper” (Skolverket 2004a, s. 19).

Enligt läroplanen (Lpf 94) är skolans och lärarens huvuduppgift att förmedla kunskaper och bidra till elevens lärande. Kunskap kan komma till uttryck i olika former: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet och ett samspel dem emellan. Framför allt i SOU 1992:94 behandlas kunskapsbegreppet utförligt och det redovisas en breddning av kunskapsbegreppet från 1980 års läroplan. “En betoning av en aktiv kunskaps- och människosyn, som utgår från att människor är aktiva och kunskapsbyggande till sin ’natur’, samt att skolarbetet därför skall organiseras, så att möjligheter till aktivt kunskapsbyggande skapas” (SOU 1992:94, s.28). Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes i gymnasieskolan 1994. I "Allmänna råd och kommentarer. Bestämmelser för likvärdig bedömning och betygsättning del 2" (Skolverket 2004a) står det följande kommentar kring Lpf 94:

Av skrivningarna i läroplanen framgår att betyg ska gälla kunskaper i kursen och att bedömning och betygsättning ska ske med kursplanernas mål och betygskriterierna som utgångspunkt. Det innebär i sin tur att närvaro, flit, ambition, läxläsning, lektionsarbete m.m. inte i sig ska vara grund för betygsättningen, såvida de inte är en direkt förutsättning för att målen ska kunna nås, t.ex. i form av laborationsarbete (Skolverket 2004a, s. 47- 48).

I och med den nya läroplanen från 1994 bytte Sverige betygssystem från ett relativt till ett målrelaterat betygssystem. Wikström (2007) beskriver hur vissa av de farhågor som fanns i och med skiftet faktiskt har infriats. Studier (bl.a. Selghed 2004, Tholin 2006) har visat på problem med att tolka och formulera lokala kursplaner och betygskriterier och hur lärare istället väljer att fortsätta arbeta som tidigare, med ett relativt bedömningssystem.

På den gymnasieskola där jag arbetar genomfördes våren 2008 en utbildningsinspektion av Skolverket. Det framgick i beslutet att ”Skolan genomför inte en systematisk uppföljning och utvärdering av kunskapsresultaten i förhållande till de nationella målen.” (Skolverket 2008, s. 5) och i samma rapport framkom bl.a. följande:

I det fortsatta kvalitetsarbetet ser inspektörerna därför ett behov av att utveckla kompetensen ute på enheterna när det gäller kvalitetsarbetets roll i utvecklingsarbetet så att detta kan bli mer systematiskt och att kvalitetsredovisningen utgör en naturlig del i verksamhetens utveckling och blir ett användbart verktyg för personal, föräldrar, elever och beslutsfattare. Inspektörerna ser också ett behov av att kvalitetsarbetet blir ett mer kontinuerligt inslag i den dagliga verksamheten i verksamheterna (Skolverket 2008, s. 14).

Som jag tidigare nämnt är det lärare som förväntas tolka och konkretisera de mål som ställts upp nationellt. I och med det nya betygssystemet gavs lärarna ett större ansvar men även större frihet: ”... den viktigaste förutsättningen för att bedömningen ska bli rätt och rättvis i det nya betygssystemet är lärarnas erfarenheter och yrkeskunnande” (Skolverket 1996, s. 38). För att kunna genomföra ett kvalitetsarbete som kan kommuniceras till elever, föräldrar och rektorer krävs av lärare att de konkretiserar och formulerar kriterier för det ämne de undervisar i. Detta för att ”bryta ned” ämnet och tydliggöra vad det är som bedöms och vilka kunskaper som framträder i vilka moment av undervisningen.

Måhl (2005) beskriver kriterier: ”kriterier är de iakttagbara kännetecken som elever åstadkommer eller visar upp” (Måhl 2005, s. 50). Måhl diskuterar vidare att lärare i estetiskt praktiska ämnen och karaktärsämnen på yrkesprogram verkar ha problem med att konkretisera vad det är som bedöms:



Att lärare säger en sak och gör en annan, beror ibland på att de själva är omedvetna om sina kriterier eller har svårt att verbalisera dem. Enligt mina erfarenheter har lärare i estetiskt praktiska ämnen och karaktärsämnen på yrkesprogram ofta svårare att verbalisera sina kriterier än vad lärare i till exempel svenska och matematik har. Det får ibland till konsekvens att deras standarder handlar om elevernas medel, det vill säga de talar om vad eleverna ska göra för att lära sig det som krävs. Vad som kännetecknar det eftersträvade kunniga handlandet, framgår däremot inte, inte heller hur läraren tar reda på vem som har nått det kunnandet. Men jag är inte säker på orsaken. Å ena sidan kan de kriterier dessa lärare iakttar vara svårare att beskriva. Å andra sidan kan dessa lärare vara mindre vana att sätta ord på de kriterier som de iakttar (Måhl 2005, s. 54).

Betygen i skolan sägs ha tre olika syften: ”de ska motivera elever till att prestera så väl som möjligt i skolan, de ska informera om kunskaper och kunskapsnivåer och de ska fungera som urvalsinstrument i de situationer när det är fler sökande än det finns platser, framförallt till utbildningar men även till arbeten” (Wikström 2007, s. 23). Dessa syften menar Wikström är sällan förenliga. Det visar sig också att Skolverket själva backar något kring formuleringar som har att göra med rättvisa i det nya betygssystemet: ”Någon fullständig likvärdighet och rättvisa lär aldrig nås när det gäller något så komplext som att bedöma människors kunnande, men det måste vara ett mål att ständigt sträva mot” (Skolverket 2004b, s. 106).

Lärare arbetar idag utifrån ett målrelaterat betygssystem där varje lärare tillsammans med sitt lärarlag förväntas konkretisera nationella kursmål och betygskriterier i en lokal kursplan för att förtydliga för eleven vilka mål undervisningen strävar mot. Även om min studie handlar om bedömning är kursmål och betygskriterier väsentliga eftersom de finns med som underlag och riktmärke för bedömning. Lärare måste dessutom förhålla sig till den nuvarande läroplanen samt skollagen där det finns riktlinjer för kunskapssyn, lärande och hur undervisning bör utformas. Skolverket ”styr, stödjer, följer upp och utvärderar kommuners och skolors arbete med syftet att förbättra kvaliteten och resultaten i verksamheterna” (Skolverket, Om Skolverket 2009-04-09, u.å).

## **2.2 Teoretisk referensram om kunskap och lärande**

Jag har visat hur kunskapsbegreppet breddats i och med nya läroplanen (Lpf 94) samt i SOU 1992:94. Från ett behavioristiskt synsätt på kunskap och lärande som något som läraren överför till eleven har kognitiv, konstruktivistisk och sociokulturell forskning visat på en alternativ kunskapssyn. Jag kommer nu att redogöra för hur synen på kunskap och lärande förändrats med hjälp av i huvudsak två författare.

Gustavsson (2002) tar upp begreppet *situerad kunskap* och visar på ett exempel som antropologen Jean Lave beskriver om lärande hos lärlingar i en skräddarverkstad i Liberia

som långsamt ”växer” in i verksamheten och som börjar i det lilla men får växande uppgifter ju mer kunskap de får om verksamheten. Till sist arbetar de med komplicerade matematiska beräkningar utan att egentligen ha de formella kunskaperna om dessa, men har efter hand tagit mer plats och ansvar i verksamheten. ”Kännetecknet om kunskapen kan betecknas som riktig eller sann är de praktiska konsekvenser den får” (Gustavsson 2002, s. 95). Detta blir uppenbart i mitt eget arbete med teater där jag kan få elever som aldrig prövat på teater tidigare. Det blir tydligt hur eleverna ”växer in” i sina uppgifter, hur de efterhand vågar mer och mer beroende på att de också fått kunskaper om hur man agerar på scenen. Detta menar jag är gemensamt för de ämnen inom den praktiska kunskapstraditionen som jag har valt att studera.

Gustavsson fortsätter: ”Lärande och kunskap har blivit helt kontextualiserad, bunden till sitt sammanhang” (*ibid.* s. 92). Gustavsson redogör för en pragmatisk, förenklad form:

1. Praktiska verksamheten
2. Problem/Reflektion = ny kunskap – tillbaka till praktik
3. Nyvunna kunskapen utvecklar/förbättrar det praktiska handlandet

Pragmatismen, med dess förgrundsgestalt John Dewey menar alltså att kunskapen visar sig i förmågan att lösa problem och poängterar vikten av att kunskapen har en personlig förankring för att bli angelägen. ”Pragmatismen har sitt namn efter ordet ’pragma’, som betyder gärning eller handling. Det betyder att kunskapen tar sin utgångspunkt i det vi gör, våra handlingar” (Gustavsson 2002, s. 93). För teaterarbetet (och övriga ämnen inom den praktiska kunskapstraditionen) är handlingen central. Det är i själva handlingen det visar sig om eleven förstått uppgiften och kan komma med förslag till gestaltning alternativt hur t.ex. ett sceneri i en pjäs ska lösas.

Ett annat centralt begrepp inom den praktiska kunskapstraditionen är tyst kunskap, det vill säga outtalad praktisk kunskap som baserar sig på erfarenhet. Fenomenologen Merleau-Ponty var en av dem som på 1940- och 50-talet började erkänna den tysta, ofta kroppsliga kunskapen. Han menade att medvetande och kropp hänger samman och utvecklade Descartes ”jag tänker, alltså finns jag till” till att innefatta den tysta kunskapen: ”jag kan, alltså är jag till”. Många tänkare hävdade också kunskapens sociala sammanhang och en relativistisk

uppfattning: att kunskapen förändras historiskt. Den kunskap som förmodas vara sann idag kanske inte är det imorgon. Genom Wittgenstein (sägbara/osägbara), Polanyi (fokal kunskap/tyst bakgrundskunskap) och Ryle (knowing that/knowing how) börjar ett erkännande av den tysta kunskapen att få fäste (Gustavsson, 2002). Den tysta kunskapen gestaltas i färdighetskunskap, att kunna göra olika saker, ”veta hur”, samt förtrogenhetskunskap – som förvärvas under lång tid i ett yrke eller genom invanda sysselsättningar. Här finns ytterligare kopplingar till ämnen inom den praktiska kunskapstraditionen. För de ämnen jag tittar på i min studie är färdighetskunskap samt förtrogenhetskunskap signifikativt. Jag kommer nu att fortsätta med att redogöra för hur synen på lärande har utvecklats utifrån sociokulturell teori.

I ett sociokulturellt perspektiv är samspelet mellan kollektiv och individ det centrala samt hur omgivningen ser ut, vilka resurser och krav som existerar. Säljö (2000) menar att: ”I en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden” (*ibid.* s. 13). Alltså är lärande något som pågår hela livet och som inte självklart är förbehållet utbildningsväsendet. Den bredd och spetsutbildning som vi har idag, om vi ser det i ett historiskt perspektiv, är imponerande menar Säljö, men vi bör vara uppmärksamma på att den även har bidragit till ”skapandet av svårigheter att lära och förstå” (*ibid.* s. 13). De svårigheterna grundar sig i att lärare är angelägna om att skapa pedagogiska metoder för att överföra kunskaper till elever som är mottagare. Detta sätt att se på kunskap är förödande menar Säljö, dvs. att kunskap är något som ska in i huvudet på eleverna, istället bör lärare vara medvetna om hur lärande går till och vad som kännetecknar bestående kunskaper. Säljö föreslår att man uppmärksammar följande företeelser:

1. utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/språkliga) redskap
2. utveckling och användning av fysiska redskap (eller verktyg)
3. kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklat former för samarbete i olika kollektiva verksamheter.

Som ett samlingsnamn för dessa tre företeelser använder Säljö (2000) begreppet kultur – “den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden” (*ibid.* s. 29). Just de fysiska redskapen eller artefakterna som Säljö benämner dem spelar stor roll för vårt lärande; allt från pennan vi skriver med till invecklade datorprogram som vi egentligen inte har en aning om hur de fungerar, men de

hjälp oss att strukturera vår tillvaro och att lära. I artefakterna ligger den kunskap som våra förfäder har hanterat nedärvda och därigenom gemensamma kunskaper och insikter vilket vi vanligtvis inte tänker på i vardagen. För ämnen inom den praktiska kunskapstraditionen är artefakterna centrala; ett hopprep, rekvisita i en teaterföreställning, grytor och slevar samt de verktyg man behöver för att tillverka t.ex. en möbel. Även språket och kommunikationen är givetvis centralt för ämnena inom den praktiska kunskapstraditionen eftersom stora delar av kunskaperna och lärandet förmedlas till eleverna genom lärarens egna erfarenheter. Det är även utmärkande att arbeta i grupp när man t.ex. arbetar med lagsport, förbereder en måltid, repeterar en föreställning eller tillverkar en möbel tillsammans.

### **2.3 Tidigare forskning om bedömning i Sverige**

Lindberg (2005, 2007) påpekar att det finns få studier om bedömning. De flesta studier är psykometrisk forskning och relaterade till myndighetsuppdrag. ”Förhållandevis minst forskning finns det om formativ – icke betygsättande – bedömning av såväl yngre som äldre barn och ungdomar, likaså om lärares betygsättande bedömning” (Lindberg 2007, s. 132). Jag har valt att ge exempel på ett par av de studier som gjorts i Sverige främst för att belysa de problem som iakttagits kopplat till bedömning.

Selghed (2004) visar på att lärare i grundskolan väger in andra faktorer än elevernas kunskaper vid betygsättning. Ansvar, flit och ambition tillsammans med personliga egenskaper är grund för bedömning. Selghed kan också i sin studie visa att få av lärarna hade förstått de kunskapskvaliteter som betonas i läroplanen och som ska ligga till grund för bedömning och betygsättning. Ytterligare en studie inom grundskolan pekar på svårigheter för lärare att arbeta fram lokala arbetsplaner. Tholin (2006) framhåller att betygskriterierna skiljer sig både till innehåll och kvalitet mellan skolor. Även om studierna är genomförda på grundskolan kan man anta att samma problem finns inom gymnasieskolan, då reformen genomfördes samtidigt inom grund- och gymnasieskola. Korps (2006) avhandling handlar om lärarnas betygsättning på gymnasiet i förhållande till de nationella proven. Studien poängterar hur lärare använder resultatet av proven på olika sätt i sin bedömning. Andersson (2000) visar på vilken skiftande betydelse olika former av bedömning har för elever inom gymnasieskolan, komvux och folkhögskola. Studien pekar på att bedömningar är motsägelsefulla på så sätt att bedömning både kan utgöra mål och medel, att de krav som ställs på eleverna är inkonsekventa, att rättssäkerhet och rättvisa kan innebära en motsättning och att bedömningar är svårbemästrade.

De studier jag har tagit upp pekar på problem och svårigheter i arbetet med bedömning. Ytterligare en studie är gjord där Tsagalidis (2003) visar på stora skillnader i vad elever uppfattar bedöms och vad lärare menar att de bedömer inom hotell- och restaurangprogrammet på gymnasiet. Men Tsagalidis kommer även med förslag på hur man skulle kunna arbeta i lärarlagen. En av Tsagalidis slutsatser är att en ökad dialog om yrkeskunnande, specifika kompetenser och nyckelkvalifikationer krävs för att elever och lärare ska kunna närma sig varandra i frågor om bedömning. I sin fortsatta studie presenterar Tsagalidis (2008) två begreppssystem som kan vara en hjälp för lärares bedömning av elevernas kunnande inom hotell- och restaurangyrket. I det ena begreppssystemet samlar Tsagalidis nyckelkvalifikationer och specifika yrkeskunskaper, det andra begreppssystemet handlar om kunskapsformer och kunnandenivåer. Tsagalidis studie visar att lärarna bygger sin bedömning på krav som ställs i yrkeslivet, krav som inte alltid svarar mot målen i kursplaner och det som formuleras i de nationella betygskriterierna. Även Grönlund (2007) har i en rapport visat på det konkreta arbetet inom ämnet idrott- och hälsa med att konkretisera kursplaner och betygskriterier inom ett lärarlag för att utveckla en lokal kursplan. Grönlund poängterar att det inte är en universalmodell lärarlaget presenterar utan menar på att varje lärarlag måste arbeta fram sin lokala kursplan. Grönlund menar dessutom att det inte är så konstigt att arbetet med lokala kursplaner brustit på många skolor; kompetensutveckling och tid för att sätta sig in i det nya uppdraget har saknats. Att lärare i idrott- och hälsa ofta ingår i andra lärarlag tillsammans med andra ämnen än idrott- och hälsa beskrivs också som ett problem eftersom man då inte hinner med arbetet med det egna ämnet tillsammans med andra idrottslärare. Det har alltså visat sig att det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet ännu inte fått genomslag ute i verksamheterna på skolorna. Jag kommer i nästa avsnitt redogöra för begreppet formativ bedömning som kan vara ett sätt att utveckla bedömning som underlag i en målrelaterad skolform.

## **2.4 Formativ bedömning**

Korp (2003) diskuterar olika former för bedömning. Hon hänvisar bl.a. till Scriven<sup>1</sup> som skiljer mellan *summativ* och *formativ* bedömning där den summativa bedömningen kopplas till betygsättning eller rangordning av elevernas prestationer medan den formativa har ett

---

<sup>1</sup> Scriven, Michael(1991). Beyond Formative and Summative. I M.W. Mc Laughlin & D.C. Phillips (red.), *Evaluation and Education: At a quarter Century*. Chicago: Chicago University Press.

pedagogiskt syfte. Korp citerar vidare Bonniol<sup>2</sup> som menar att ”målet med den formativa bedömningen bör vara, att eleven efterhand ska utveckla sin egen förmåga att utvärdera sin behållning och utveckla sina lärandestrategier” (Korp 2003, s. 80). Vidare menar Bonniol, enligt Korp att ”det är processen, som ska stå i fokus vid den formativa bedömningen och inte resultatet: det är betydligt lättare att ’rätta’ ett felaktigt svar än att bedöma den process som lett fram till svaret” (*ibid.* s. 80. *Korps översättning*). Jag kommer nu att redogöra för ytterligare ett antal författare och forskare som behandlat frågan om formativ bedömning. Syftet med genomgången är att belysa centrala begrepp som feedback, produkt- och processkriterier, objektiv och subjektiv bedömning, själv- par- och medbedömning samt autentisk bedömning.

Formativ bedömning har alltså ett pedagogiskt syfte där man tar hjälp av bedömning för att stärka kunskaper och lärande. I den internationella diskussionen används begreppet ”bedömning som ett redskap för lärande” (bl.a. Dochy & McDowell 1997 & Gipps 1999) kopplat till formativ bedömning. Även om formativ bedömning som teoretisk referensram är ett etablerat begrepp så visar undersökningar att det i praktiken, i klassrummet ännu inte fått genomslag ens i den engelskspråkiga världen där diskussionen varit livligare än t.ex. i de nordiska länderna (Lindström 2005). En av anledningarna torde enligt Black och Wiliam (1998) vara att det krävs en djupgående förändring i hur vi ser på undervisning för att åstadkomma bedömning för lärande. ”That its [formative assessment] implementation calls for rather deep changes both in teachers’ perceptions of their own role in relation to their students and in their classroom practice” (Black & Wiliam 1998, s. 20). I sin artikel argumenterar Black och Wiliam för att formativ bedömning kan leda till betydande framsteg i lärandet hos elever. De visar på åtta klassrumsstudier för att styrka sitt påstående. Men, hävdar de, det krävs någon form av feedback lärare och elev emellan för att lärandet ska bli givande. Man menar alltså att det är nödvändigt att klassrumskulturen förändras på det viset att eleverna blir mer delaktiga i och uppmärksamma på sin läroprocess. För att det ska kunna ske måste lärare få hjälp och stöd i hur man kan organisera undervisningen som främjar, ger plats och utrymme för formativ bedömning. Jag visar i nästa stycke på olika metoder som kan vara stöd i bedömning för lärande.

---

<sup>2</sup> Bonniol, Jean- Jacques(1991). The Mechanisms Regulating the Learning Process of Pupils – Contribution to a Theory of Formative Assessment. I P. Weston (ed.) *Assessment of Pupil Achievement: Motivation and School Success*. Rapport från the Educational research workshop som hölls i Liège 1989. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B. V.

Shepard (2000) diskuterar olika strategier för bedömning och tar bl.a. upp feedback och självbedömning men menar också att "None of these strategies by themselves will be effective if they are not part of a more fundamental shift in classroom practices and expectations about learning" (Shepard 2000, s. 10). Hon menar att lärare måste få hjälp med att använda bedömning på nya sätt och hur man kan utveckla en klassrumskultur som sätter lärandet i centrum. Ett sätt att utveckla formativ bedömning är att använda sig av autentisk bedömning, vilket innebär att examinationen i mesta möjliga mån är trogen det som eleverna måste kunna behärska utanför utbildningssituationen, det vill säga i sitt framtida yrke. Att använda sig av en form av formell, strukturerad bedömning, till skillnad från en alltför tidig bedömning av eleven (Airasian & Russell 2008) är ett annat sätt. Dysthe (2002) diskuterar portfoliomethoden som ett exempel på formell bedömning och lyfter även fram betydelsen av dialog och reflektion: "Ett sådant språk utvecklas bara genom dialog. Det uppstår som Vygotsky säger, först i den sociala gemenskapen och sedan gör varje elev det till sitt. Reflektion, som idag tillmäts stor betydelse i lärandeprocessen och som är ett centralt element i portföljmetodik kräver ett fackspråk och utvecklande av begrepp för att inte förfalla till allmänt prat" (Dysthe 2002, s. 100). Här kan även självvärdering och parvärdering användas som metod för att få eleverna mer medvetna om sin lärandeprocess. Att en utomstående lärare används för att bedöma materialet i en portfölj kan vara ytterligare ett sätt att stärka den formativa bedömningen (Gipps 1999, Sadler 1989 & Shepard 2000).

På samma sätt menar Sadler (1989) att feedback är den viktigaste beståndsdel i bedömning för lärande men vill vidga begreppet feedback som traditionellt används endast för att beskriva återkoppling. Sadler hävdar att bedömningen måste grunda sig på vilka kunskapskvaliteter och kvalitativa nivåer som är tillämpliga för en bestämd uppgift. Sadler definierar "qualitative judgment as one made directly by a person, the persons' brain being both the source and the instrument for the appraisal" (Sadler 1989, s. 124). Kvalitativa omdömen så som Sadler beskriver dem visar sig i ämnen som språk, humaniora, samhällskunskap, yrkesämnen, estetiska ämnen men även inom vissa moment av naturvetenskap och matematik, särskilt då vid laborativa uppgifter och problemlösning. Det är viktigt påstår Sadler att eleven, för att kunna ta ansvar för sitt eget lärande måste ha kännedom om de kunskapskvaliteter och de mål läraren satt upp för undervisningen. Dessutom måste eleven kunna jämföra den nivå hon befinner sig på med den nivå som önskas och till slut måste eleven kunna använda sig av olika strategier för att kunna nå den nivå hon

önskar. Sadler beskriver karakteristiska drag för kvalitativa omdömen och tar bl.a. upp att de ofta är luddiga (fuzzy) till skillnad från skarpa (sharp) bedömningar såsom rätt eller fel svar på en fråga, objektiv bedömning. Han tar upp *originalitet* som ett exempel på ett luddigt bedömningskriterium. I bedömning av t.ex. en uppsats kan man tänka sig att delar av bedömningen handlar om originalitet i texten, vilket då är viktigt att kommunicera till eleven eftersom originalitet är ett abstrakt begrepp taget ur sitt sammanhang. I denna bedömning finns dessutom en subjektivitet beroende på vilken lärare som gör bedömningen. Inom de ämnen jag undersöker finns bestämt subjektiva bedömningar som ett starkt inslag; hur smakar maträtten, är möbeln estetisk, skådespelarens närvaro på scenen, osv.

Även i Sverige diskuteras formativ bedömning som ett redskap för lärande. Lindström (2002) diskuterar bedömning kopplat till skapande arbete. Här finns en tydlig uppdelning i produktkriterier och processkriterier. Alltså att man både bedömer den process som är kopplad till skapande arbete och den produkt som blir slutresultatet. Men: ”Den visar samtidigt att processvärdering kräver att elevers tankar görs tillgängliga på ett tydligare sätt än vad som vanligen sker” (Lindström 2002, s. 116). Bl.a. med tydligare kriterier och uttalade kunskapskvaliteter. ”Den autentiska bedömningen är nämligen med nödvändighet kopplad till ’autentiskt lärande’ som förutsätter att eleven själv konstruerar kunskap och mening och tolkar, värderar och organiserar information” (Korp 2003, s. 98-99). Här menar Nordgren att för att mål, undervisning och bedömning ska överensstämja så: ”förutsätter det ämnesdidaktiskt utvecklingsarbete såväl mellan lärare som inom forskningen för att finna jämförbara sätt att pröva vad det innebär att utifrån varje ämnes specifika förutsättningar ha insikt i att kunna förklara, utföra, använda, jämföra, analysera, värdera, kritiskt granska, berätta, ge sammanhang osv.” (Nordgren 2008, s. 145).

Ett av de problem som står i vägen för den formativa bedömningen beskriver Wikström som standardprovets införande som en del i lärares resa från subjektiva till objektiva bedömningar. ”Samtidigt som lärarna vinner legitimitet förlorar de något annat, en egen tradition, initiativet och språket kring kunskapsbedömningar” (Wikström 2007, s. 56). Någonstans på vägen förlorade lärarna sitt professionella språk kring bedömning. Detta är en tanke som lyfts av även andra författare i samma bok (Fagerlund & Högberg 2007, Lindberg 2007, Måhl 2007). Som Lindberg (med hänvisning till Selghed och Korp) beskriver så hamnar lärare lätt i en bedömning som handlar om flit, närvaro och ambition. Måhl lyfter och tydliggör frågan: ”Omdömena till de lärande bör handla om vad de behöver göra för att bli



bättre, och inte om hur bra de har gjort ifrån sig” (2007, s. 109). Alltså för att vara objektiva och i största möjliga mån rättvisa i sin bedömning menar författarna att lärarna har förlorat de kriterier och det språk som en gång utmärkte just det ämnets kvaliteter och kriterier. För att komma till rätta med detta trycker Annerstedt (2002) på betydelsen av lärares professionella samtal för att gemensamt komma fram till konkreta kriterier att bedöma utifrån. Annerstedt tar upp ett antal frågor som han menar att en idrottslärare måste ställa sig för att kunna bedöma på ett tillfredsställande sätt. Dessa frågor, menar jag, kan även appliceras på andra ämnen:

- Bedömer jag vad jag avser att bedöma?
  - Innebär uppgiften att jag kan bedöma vad jag avser att bedöma?
  - Är uppgiften relevant i förhållande till elevernas förväntade förmåga och till undervisningssättet?
  - Innebär uppgiften att alla eleverna ges möjlighet att bedömas på ett likvärdigt sätt?
- (Annerstedt 2002, s. 134-135).

## **2.5 Sammanfattning**

I bakgrunden har jag försökt visa på att en förändring i synen på kunskap och lärande samt en utveckling i hur man ser på bedömning som underlag för lärande idag har skett. Studier har visat på att lärarna inte ”hunnit med” i denna utveckling samt att många lärare upplevt styrdokumentet som otydliga. Lärare har inte upplevt en tillfredsställelse i och med det lokala frirummet utan har istället förlitat sig på gamla strukturer för att organisera undervisning, bedömning och betygsättning. Det finns en hel del (främst utländsk) litteratur kring formativ bedömning men det saknas empiriska studier på området.

### 3. Metod

Jag kommer nu att presentera metoderna i min studie. Jag börjar med att kort beskriva hermeneutik som inspirerande forskningsansats. Därefter introducerar jag mina tre metoder; intervju, observation och dokumentanalys. Jag beskriver de tre metoderna samt tar upp urval och genomförande för de tre. Därefter följer ett avsnitt som beskriver förförståelse kopplat till studien samt metodproblem. Jag avslutar kapitlet med forskningsetiska frågor, analysmetod samt tar upp begreppen validitet, reliabilitet, överförbarhet samt kvalitet i relation till denna studie.

#### 3.1 Inspiration från hermeneutiken

”Det centrala för en hermeneutisk förståelse är tolkningen av en specificerbar mening och de frågor som i detta syfte ställs till en text. Begreppen samtal och text är här väsentliga, och uttolkarens förkunskap om textens ämne får stor betydelse” (Kvale 1997, s. 42).

Forskningsansatsen är inspirerad av hermeneutik och jag utgår från min egen förförståelse som lärare. Eftersom jag intervjuar och observerar andra lärare är min förförståelse en tillgång då jag kan förstå och sätta mig in i den vardag som lärarna beskriver:

Hermeneutikern menar istället att det går att förstå andra människor och vår egen livssituation genom att tolka hur mänskligt liv, existens, kommer till uttryck i det talade och skrivna språket samt i människors handlingar och i mänskliga livsyttningar. Man menar också att människor har intentioner, avsikter, som yttrar sig i språk och i handling, och som det går att tolka och förstå innebörden av. Den hermeneutiske forskaren närmar sig forskningsobjektet subjektivt utifrån sin egen förförståelse (Patel & Davidson 2003, s. 29-30).

Den hermeneutiska cirkeln eller spiralen karakteriseras av att förståelsen av en text inträffar genom att det försiggår en ständig växling mellan delar och helhet (Kvale 1997). Man talar även inom hermeneutiken om ”good-reason-assay”<sup>3</sup>, genom att tolka handlingen försöker jag förstå. Med handling menar man förutom själva handlingen även en skriven eller uttalad utsaga (Sjöström 1994). Jag valde att inspireras av hermeneutiken som forskningsansats pga., att förförståelse, samtal, text och att handling är av intresse för hermeneutikern. Även en teoretisk referensram bidrar till tolkningen av meningsinnehållet (Szklański 2002). Min teoretiska referensram beskrivs under rubriken 2.2 Teoretisk referensram om kunskap och lärande samt 2.4 Formativ bedömning.

---

<sup>3</sup> ”Good-reason-assay” betyder prövning genom att söka goda skäl. Utgångspunkten är att varje mänsklig handling och utsaga är möjlig att förstå. I arbetet med att pröva olika möjliga tolkningar utgår man från att det finns rimliga skäl för handlingen ur den handlande människans perspektiv. Se vidare Ödman 1997, s. 68f. (Sjöström 1994, s. 89).

## **3.2 Val av datainsamlingsmetoder**

I nästa avsnitt kommer jag att redovisa mitt val av datainsamlingsmetoder. Jag har använt mig av kvalitativa intervjuer, dels en fokusgruppsintervju, dels enskilda kvalitativa intervjuer. Jag har kombinerat intervjuerna med deltagande observationer kopplade till omdömessamtal.

Dessutom har jag analyserat skriftliga omdömen registrerade i ett frånvaroprogram. Patel och Davidson (2003) beskriver triangulering:

Vid datainsamlingen kan flera olika datainsamlingsmetoder tillämpas, t.ex. intervjuer, observationer, dagböcker och dokument. Informationen från dessa vägs sedan samman i analysen för att ge en så fyllig bild som möjligt. Utfallet av dessa olika metoder kan sammanfalla eller peka åt olika håll och båda utfallen kan vara lika intressanta (Patel & Davidson 2003, s. 104).

Jag har valt att använda mig av triangulering som ett sätt att stärka studien och för att belysa problematiken från olika håll. I intervjuerna beskriver lärarna muntligt hur de tänker kring bedömning. I omdömessamtal förklarar de för eleverna hur de bedömt och i det skriftliga materialet beskriver de i text bedömningen.

### **3.2.1 Intervju**

Jag har valt att använda mig av semistrukturerade intervjuer med hjälp av en intervjuguide (se bil. 1). Metoden innefattar en noggrant utarbetad intervjuguide men här finns en öppenhet för respondenten att utforma svaren på sitt eget sätt. Intervjuaren behöver inte strikt hålla sig till intervjuguiden utan frågor som uppkommer under intervjun kan ställas (Bryman 2001). Jag har valt att göra dels en fokusgruppsintervju, dels enskilda kvalitativa intervjuer.

Fokusgruppsintervjuer syftar till att undersöka interaktionen mellan en grupp människor och kan bl.a. vara en lämplig metod då man vill utforska hur människor beskriver att de skulle hantera en viss situation (Wibeck 2000). Dessutom har jag använt mig av enskilda intervjuer eftersom mitt urval (se 3.2.2 Urval) begränsade antalet lärare inom ett visst ämne. Även här har jag använt mig av semistrukturerade intervjuer och haft samma intervjuguide som stöd.

Trost (2005) påpekar vissa nackdelar med gruppintervjuer såsom att de tystlåtna inte kommer till tals eller att en gruppprocess kan leda till att synpunkter kommer fram som inte hela gruppen är eniga om, man får en slags ”majoritetssynpunkter” (Trost 2005, s. 47). Min egen erfarenhet av fokusgruppsintervjuer kopplat till mitt tidigare examensarbete (Ahlstrand 2007) är mycket positiv och jag ville återkomma till den här formen av intervjuer. Jag uppfattade interaktionen mellan respondenterna som givande där jag upplevde att en tanke som formulerades hos en

respondent gav näring till vidare tankar hos en annan. Deltagarna har även själva kommenterat att de fått något ut av intervjusituationen, något som jag tycker är värdefullt när man arbetar med utvecklingsarbete i skolorna.

### **3.2.2 Urval (intervjustudien)**

Jag valde att utgå från fyra olika kursplaner; Idrott och hälsa A, kärnämne inom alla gymnasieskolans program, Träbearbetning A, karaktärsämne inom industriprogrammet, Restaurang och storkök A, karaktärsämne inom hotell- och restaurangprogrammet samt Scenisk gestaltning A, karaktärsämne inom estetiska programmet inriktning teater. Urvalet grundar sig på att de fyra kurserna är av övervägande praktisk karaktär. Jag har ibland hänvisat till kursplanerna i intervjusituationen och haft kursplanerna tillgängliga under intervjun (kursplaner se: [www.skolverket.se/sb/d/2503](http://www.skolverket.se/sb/d/2503), 2009-04-03).

Mitt urval som innebär att man utifrån t.ex. kön, ålder eller yrke väljer ut informanter för att få en så stor spridning som möjligt är en form av strategiskt urval utifrån de ämnen jag har valt (Trost 2005). Jag valde ämnet idrott och hälsa eftersom det dels är ett praktiskt ämne men även pga. att alla elever har ämnet som kärnämne vilket gör att det finns en stor grupp lärare som undervisar. Lärargruppen jag har valt består av både män och kvinnor i olika åldrar vilket jag ser som en fördel eftersom jag planerade att göra en fokusgruppintervju med den lärargruppen. Wibeck (2000) beskriver för- och nackdelar med att gruppdeltagarna känner varandra men menar att det finns flera skäl som talar för att använda sig av redan existerande grupper; man vågar diskutera, rekryteringen underlättas, och moderatorm får insyn i de sociala sammanhang där idéer formas och beslutas.

Inom träteknik, hotell- och restaurang samt scenisk gestaltning fanns det inte lika många lärare att tillgå, därför har jag valt att göra tre enskilda kvalitativa intervjuer med lärarna i de ämnena. Lärarna i idrott, hotell- och restaurang samt träteknik arbetar på den skola där jag själv arbetar. Jag bedömer att fördelarna av att intervjua lärare på min arbetsplats överstiger riskerna. Riskerna kan vara att lärarna skulle känna sig "pressade" av att bli intervjuade av en arbetskamrat. Min erfarenhet vid en liknande studie (Ahlstrand 2007) är tvärtom att kollegorna var avslappnade med en person de känner till. Dessutom arbetar jag inte "nära" lärarna i idrott, hotell- och restaurang samt träteknik, vi delar inte ansvar för några kurser osv. Däremot valde jag en lärare i scenisk gestaltning i en annan kommun än jag själv för att undvika att intervjua mina kollegor som jag arbetar med dagligen.

### **3.2.3 Genomförande (intervjustudien)**

Jag testade min intervjuguide i en pilotstudie där anteckningar fördes. Övriga intervjuer spelades in med hjälp av mini-disc. Fokusgruppintervjun var planerad med fem lärare varav två var frånvarande vid intervjutillfället. Wiebeck (2000) förordar fokusgrupper med 4-6 deltagare för att undvika triader. Men enligt Dunbar<sup>4</sup> (Wiebeck 2000) går den övre gränsen vid fyra personer för att behålla allas uppmärksamhet. Jag genomförde alltså min fokusgruppintervju med tre personer. De individuella intervjuerna genomfördes utan avvikelser från urvalet. Intervjuerna varade mellan 45 och 60 minuter och allt material har transkriberats ordagrant.

## **3.3 Observation**

Jag kombinerade intervjuerna med observation vid omdömessamtal. Observationerna syftade till att enbart närvara och ev. anteckna vid omdömessamtal, därför antog jag rollen som icke-deltagande observatör (Johannessen & Tufta 2003). Även om inte forskaren medverkar på samma sätt som vid en deltagande observation ska man vara medveten om att närvaron kan inverka på situationen (*ibid.* 2003).

### **3.3.1 Urval (observation)**

Bryman (2002) beskriver svårigheterna att få tillgång till ett fält vid observationer. Jag såg det som en poäng att delta vid omdömessamtal tillsammans med de lärare jag intervjuat. Det blev därför en form av strategiskt urval där jag såg det som en fördel att använda lärare och elever i min närhet vid omdömessamtal. Eftersom lärarna redan medverkat vid intervjun hade de viss insyn i min studie och min förhoppning var att de lättare skulle släppa in mig att delta vid omdömessamtalet. Ett omdömessamtal kan upplevas som en ”spänd” situation och jag såg det som en fördel om personen som observerar har en koppling till skolverksamheten.

### **3.3.2 Genomförande (observation)**

Vid intervjuerna frågade jag samtliga lärare om det gick bra att jag närvarade vid omdömessamtal. Två av de sex lärarna avböjde. Jag genomförde alltså observationer med fyra lärare i fyra olika klasser. Samtliga klasser och elever accepterade mitt deltagande. Jag hade förberett ett observationsschema som jag var tveksam till att använda eftersom observationer ofta kännetecknas av fria anteckningar. Men jag valde att behålla schemat (se bil. 2) mer som en mall eller stöd för observationen och använde det som underlag för anteckningar.

---

<sup>4</sup> Dunbar, Robin (1997). *Samvaro, skvaller och språkets uppkomst*. Stockholm: Norteds.

Omdömessamtalen genomfördes i slutet på höstterminen, strax före jul. Då skrevs även omdömena in i frånvaroprogrammet.

### **3.4 Dokument som datakälla**

Dokument som datakälla kan innefatta personliga dokument, officiella dokument (från både statliga myndigheter och privata företag) och massmediaprodukter. Fyra olika kriterier som handlar om dokumentens kvalitet kan urskiljas (Bryman 2002): autencitet, trovärdighet, representativitet och meningsfullhet. De dokument jag använder mig av räknas till officiella dokument. Jag har med rektors tillåtelse använt mig av ett frånvaroprogram som skolan använder för att dokumentera skriftliga omdömen.

#### **3.4.1 Urval (dokument)**

Eftersom två av lärarna från intervjustudien tackade nej till att medverka vid observationsstudien var insamlandet av dokument ett sätt att stärka studien. Mitt urval utgår från de lärare som jag har intervjuat för att se om en dokumentanalys kunde tillföra studien något ytterligare. Eftersom läraren i teater undervisar på annan skola har jag inte haft tillgång till det materialet. Omdömen i träteknik fanns inte att tillgå vid tiden för insamlandet. Alltså är det endast omdömen i ämnena idrott och hälsa samt hotell och restaurang som bearbetats. Fyra klasser har använts i studien utifrån de kursplanerna i respektive ämne jag tidigare redovisat.

#### **3.4.2 Genomförande (dokument)**

Som lärare på skolan har jag tillgång till frånvarosystemet där omdömen skrivs in av undervisande lärare vid terminsslut. Jag har fokuserat på omdömet kopplat till den kurs som respektive intervjuad lärare undervisar i. Dokumenten har tryckts ut för att sedan analyseras.

### **3.5 Förförståelse**

Da Silvia och Wahlberg (1994) pekar på fem teoretiska förutsättningar för hermeneutiken; *Förståelse sker i ett sammanhang* och en människas beteende och handlingar är beroende av hennes kultur eller sociala nätverk. *Tolkningen eller förståelsen* samspelar mellan delar och helhet i ”den hermeneutiska cirkeln” eller ”spiralen”. *Förförståelsen* är den referensram vilken forskaren tillägnat sig genom olika former av kunskap som teorier, erfarenheter, insikter och färdigheter. Vid tolkningen förekommer *förutfattade meningar och förväntningar*. Till skillnad från den empirisk-positivistiska kunskapssynen kan man *inte helt skilja mellan objekt och subjekt*. Det visar sig särskilt i studiet av människan, Da Silvia och Wahlberg pekar på att: ”Det finns en nivå i mänsklig erfarenhet där människan och världen utgör en odelbar helhet” (Da

Silvia & Wahlberg 1994, s. 59). Min förförståelse visar sig i det faktum att jag själv undervisar och arbetar med bedömning och betygsättning. Jag ser det som en fördel att jag kan sätta mig in i lärarnas tankar och diskussioner kring den praktiska kunskapstraditionen. Men det är också viktigt att påminna sig om att den förförståelse jag har både praktiskt och teoretiskt påverkar min tolkning av materialet. Thurén (1991) visar på exempel där förförståelsen blir en begränsning eller då förförståelsen leder in på fel väg. För att undvika det bör man vara medveten om sin förförståelse och hur den kan påverka materialet. Genom den hermeneutiska cirkeln eller spiralen kan man ta hjälp av sin förförståelse: ”Spiralliknelsen påminner också om att en större erfarenhet ger en bättre förförståelse som i sin tur gör att man uppfattar finare nyanser. Förförståelsen utvecklas från fördomar till verklig förståelse” (Thurén 1991, s. 60).

### **3.6 Metodproblem**

Jag upplevde problem vid omdömessamtal och insamlandet av dokument. Vid båda metoderna föll två av fyra ämnen bort vilket givetvis är en brist i materialet. Men jag har trots det valt att redovisa mina resultat eftersom min bedömning är att de data som finns tillför något till undersökningen.

### **3.7 Forskningsetiska frågor**

Bryman (2001) tar upp etiska principer kopplade till en samhällsvetenskaplig undersökning. Bryman tar upp fyra centrala aspekter; *Informationskravet*. Innan jag genomförde intervjuerna informerade jag deltagarna om studiens syfte. Jag mailade ut mitt PM med beskrivning av undersökningen och informerade om att deltagandet var frivilligt och att informanterna fick lov att avbryta deltagandet om de så önskade. Jag informerade om att jag tänkte använda materialet kopplat till min D-uppsats. Vid starten av intervjuerna fick informanterna samma information. I samband med observation vid omdömessamtal informerade jag klasserna om vem jag är och syftet med min närvaro. Alla elever informerades om att det var frivilligt om de ville låta mig sitta med eller inte. Vid starten av varje samtal fick eleven möjlighet att välja om jag skulle närvara eller inte. *Samtyckeskravet*. Deltagarna hade möjlighet att själva bestämma över sin medverkan. Alla elever i studien var 17 eller 18 år vid insamlandet av data och godkännande från vårdnadshavare var inte nödvändig i det här fallet. Men det hade behövts om eleverna varit yngre. Dessutom var egentligen fokus riktat på lärarna och deras utsagor vid omdöme. Detta informerades även eleverna om. *Konfidentialitetskravet*. Alla personer som ingår i undersökningen har i kodningen försetts med fingerade namn för att skydda var och ens identitet. I lärarintervjuerna har jag använt mig av beteckningarna lärare 1,

lärare 2, osv. I data från omdömessamtal och vid dokument från omdömen är data avpersonifierade på det viset att utsagorna har sammanställts till siffror i tabeller (se Resultatredovisningen). *Nyttjandekravet*. Jag har även informerat om att de uppgifter och data som samlats in endast kommer att användas för min D-uppsats.

### 3.7 Analyismetod

Jag har valt att använda mig av analys av meningsinnehåll. ”Även om dokument och intervju/observationsdata har olika ursprung behöver de inte analyseras så olika. I bägge fallen ska forskaren få fram meningsinnehållet i texten eller hur texten är uppbyggd. Vi skiljer därför inte mellan dokumentanalys och analys av andra typer av kvalitativa data i textform” (Johannessen & Tuft 2003, s. 105). Jag har följt fyra faser i min analys av data, *helhetsintryck, kodning, kondensering och sammanfattning (ibid.)*. Efter transkribering av intervjuerna läste jag igenom materialet för att leta efter centrala teman. Därefter sammanfattade jag meningsinnehållet för varje intervju. På det viset fick jag en första förståelse av datamaterialet. Därefter följde processen med att koda materialet. Genom att slå samman olika delar av texten under olika koder så uppstår grupperingar som används i det fortsatta analysarbetet. Ibland upptäcker man att de koder man använt sig av inte är lämpliga och man får då gå tillbaka till materialet och ändra dem. Kategorierna som uppstår kan vara induktiva, teman som uppstår ur materialet självt eller deduktiva som härleds ur forskningsfrågor, hypoteser och nyckelbegrepp. Mina koder och kategorier är induktiva. Efter kodningen följer kondensering som utgår från kodningen men där kategorier skapas som är mera abstrakta begrepp än de första kodorden. Här är det också viktigt att se om man kan reducera koderna eller slå samman vissa koder. I den sista sammanfattande fasen sätts materialet samman för att kunna förmedlas till andra. Här handlar det om att jämföra om den sammanfattade beskrivningen överensstämmer med det ursprungliga materialet. Utgångspunkten är de kodord som framkommit ur materialet och här kan det vara nödvändigt att gå tillbaka i processen om det inte råder överensstämmelse.

Jag kommer i Resultatdelen (se 4 Intervjuer) presentera kategorierna utifrån min tolkning med citat från intervjuerna, eftersom de exemplifierar kategorierna och visar på utsagor som kännetecknar just den kategorin. Här är det viktigt att påpeka att det är min tolkning och att jag utgår från min förståelse vid val av citat som jag tycker utmärker kategorierna.

Eftersom jag letar efter mönster, likheter och skillnader inom den praktiska kunskapstraditionen är det inte viktigt för mig att presentera lärarna utifrån ämnen eller med



fingerade namn. Jag har valt att kalla dem lärare 1, lärare 2, lärare 3 osv. Jag har redigerat det transkriberade materialet vid citat för att göra det mer läsvänligt, jag har tagit bort pauser och upprepningar. Intervjuaren benämns ”I”. Vad gäller analysarbetet vid observation och dokument har jag utgått från kategorierna som framkom ur intervjumaterialet för att strukturera uttågerna. Syftet var att ta reda på Vad som bedöms och här hade jag redan utifrån intervjuerna utvunnit kategorier som var till hjälp för att analysera data. Här går undersökningen mot en kvantitativ metod på det viset att utifrån kategorierna sorterade jag uttågerna som framkom vid observationer och i de skriftliga omdömena. Därefter räknade jag samman antal uttåg utifrån respektive kategori.

### **3.8 Kvalitetskriterier**

Jag kommer fortsättningsvis gå igenom kvalitetskriterier såsom validitet, reliabilitet, överförbarhet samt presentera en alternativ syn på kvalitet utifrån kvalitativa studier.

#### ***3.8.1 Validitetsbegreppet***

Med validitet eller giltighet menar man traditionellt att man i undersökningen mäter det som den är avsedd att mäta. Inom den kvalitativa forskningen är företeelser, att förstå och tolka uttåg, att få veta vad den intervjuade menar och att beskriva uppfattningar och föreställningar om en kultur det centrala (Patel & Davidson 2003). I min studie var det att förstå och tolka lärarnas uttåg som var syftet. Trost (2005) menar att det är svårt att använda begreppet validitet kopplat till kvalitativa undersökningar men hävdar att forskaren naturligtvis måste vara medveten om begreppet men vill hellre tala om trovärdighet kopplat till kvalitativa undersökningar. Patel och Davidson (2003) föreslår begrepp som autenticitet eller förståelse istället för validitet. Jag har använt mig av triangulering i min studie för att förbättra validiteten (Bryman 2002, Patel & Davidson 2003, Trost 2005, Wibeck 2000). Däremot föll två av fyra ämnen bort vid omdömessamtal och insamlandet av dokument (se 3.6 Metodproblem) vilket man kan kritisera som en brist i validiteten eller trovärdigheten.

#### ***3.8.2 Reliabilitetsbegreppet***

Traditionellt menar man med reliabilitet att samma resultat ska kunna uppnås flera gånger med samma data. Det fungerar vid en kvantitativ studie där resultatet bygger på det mätbara. Min studie bygger på låg grad av standardisering varför det kan bli problematiskt att prata om reliabilitet kopplat till kvalitativa studier (Trost 2005). I en kvalitativ intervju till exempel kan man inte förvänta sig att resultatet blir detsamma just eftersom man är intresserad av en persons

uppfattningar eller förståelse om en företeelse. Människor är ju inte heller statiska utan kan ändra uppfattning, förståelsen kan utvecklas och uppfattningar ändras (Patel & Davidson 2003).

### **3.8.3 Överförbarhet**

Även begreppet generalisering, som först och främst används vid kvantitativa studier, kan bli besvärligt när man talar om kvalitativa studier (Patel & Davidson 2003). Johannessen och Tufte (2002) förslår istället begreppet överförbarhet eftersom det inte handlar om att genomföra en statistisk generalisering. Min förhoppning är att resultaten i min studie på något sätt kan användas för att skapa beskrivningar, begrepp, tolkningar eller förklaringar som är användbara i andra sammanhang. ”Överförbarhet visar i vilken utsträckning resultaten från en undersökning ger mening utöver just denna undersökning” (Johannessen & Tufte 2003, s. 125).

### **3.8.4 Kvalitetskriterier kopplat till undersökningen**

Som vi ser kan det vara problematiskt att använda reliabilitet och validitet i kvalitativa studier. Larsson (1994) föreslår ett antal kvalitetskriterier kopplat till kvalitativa studier. För att stärka en undersöknings kvalitet kan följande kvalitetskriterier vara ett komplement till frågor kring validitet, reliabilitet och generaliserbarhet:

- \*Kvaliteter i framställningen som helhet: Perspektivmedvetenhet, intern logik, etiskt värde
- \* Kvaliteter i resultaten: innebördsrikedom, struktur, teoritillskott
- \* Validitetskriterier: diskurskriteriet, heuristiskt värde, empirisk förankring, konsistens, det pragmatiska kriteriet (Larsson 1994, s. 165).

I min studie har jag försökt arbeta med *kvaliteten i framställningen som helhet* genom att jag tar hjälp av min förförståelse som lärare och försöker ha ett medvetet perspektiv på teori och empiri och de val jag gjort kopplat till teori och empiri. Det har varit min avsikt att bygga upp uppsatsen på ett logiskt och lättförståeligt sätt. Eftersom jag till största del undersökt den miljö där jag arbetar har det varit viktigt för mig med de etiska aspekterna på materialet. Att vara trovärdig utan att ”hänga ut” någon enskild lärare eller elev. Vad gäller *kvaliteten i resultaten* är jag medveten om att det finns vissa brister (se 3.6 Metodproblem samt 3.9 Metoddiskussion). Målet har varit att vara presentera resultaten i en så enkel och klar struktur som möjligt samt att diskutera mina resultat i relation till andra relevanta studier och teorier. Jag har tidigare (se 3.8.1 Validitetsbegreppet) diskuterat *validitetsbegreppet*. Bland de kriterier som Larsson beskriver kopplat till validitet har jag först och främst förhållit mig till *konsistens* och *det pragmatiska kriteriet* som är mest angelägen för min studie och där det finns en tydlig koppling till

hermeneutiken. ”Konsistens är ett kriterium som ligger mitt i hjärtat av vad vi menar med hermeneutik: En tolkning byggs upp av spelet mellan del och helhet. Med delarna byggs innebörden i helheten upp, på samma gång som innebörden i varje del beror på helhetens innebörd” (Larsson 1994, s. 183). Min tolkning visar sig i analysen av data och de val jag gjort utifrån mina frågeställningar, men även hur jag tolkar det resultat jag kommit fram till. Arbetet genomsyras av en växelverkan mellan t.ex. utsagor och det övergripande syftet att undersöka bedömning. I det pragmatiska kriteriet ingår ”Det praktiskt -hermeneutiska intresset som syftar till att förbättra kommunikationen genom att bidra med tolkningar, världsbilder som kan skapa plattformar för förståelse mellan människor” (*ibid.* s. 185). Jag önskar att min studie på något sätt kan bidra till diskussionen om praktisk kunskap och frågor kring bedömning kopplat till en praktisk kunskapstradition.

### **3.9 Metoddiskussion**

Min metod bygger på intervjuer, observation vid omdömessamtal och dokumentanalys. Intervjuerna fungerade mycket väl och det datamaterial jag hade att tillgå upplevde jag som relevant för studien. Däremot fungerade observationerna vid omdömessamtal mindre tillfredsställande pga. framför allt den begränsade tid som ett omdömessamtal innefattar. Vid ett stort elevantal finns det endast utrymme för kanske två tre minuter per elevsamtal, vilket inte ger så omfattande data. Om det funnits utrymme och tid till det hade det varit mer intressant att följa undervisning, göra observationer och diskutera med lärare (och även elever) utifrån de observationerna. Det var även otillfredsställande att några lärare tackade nej till att delta i observationsstudien. Dokumentanalysen av skriftliga omdömen var ett sätt att stödja observationsstudien och stärka den empiriska förankringen.

## 4. Resultat

De resultat jag kommer att presentera utgår från intervjuerna, observationerna samt den analys av dokument som gjorts. Först presenterar jag resultaten från intervjuerna i tabell 1 och de kategorier som framkommit. Ur empirin har tre huvudkategorier framkommit; VAD bedöms, HUR dokumenteras bedömningen samt HINDER för att arbeta med bedömning. Därefter redovisas resultaten från observationer och dokumentanalys i tabell 2 och 3. Data från observationer och dokument analyseras med hjälp av underkategorierna till kategorin VAD; Process, Teori, Produkt/Resultat och Tillämpning. I slutet av avsnittet kommer en resultatsammanfattning.

### 4.1 Resultat - intervjuer

Resultatredovisningen består av de kategorier och underkategorier som skapats utifrån datamaterialet. Kategorierna presenteras i huvudsak med hjälp av referat. En översikt över kategorisystemet följer nedan i tabell 1 och sedan presenteras kategorierna.

Tabell 1: *Vad som bedöms. Hur bedömningen dokumenteras samt Hinder för bedömning.*

VAD	HUR	HINDER
Process	Anteckningar	Tid
Teori	Produkt/Resultat	Tradition
Produkt/Resultat	Kommunikation/Reflektion	Tydlighet
Tillämpning		

### 4.2 Vad

Här ingår underkategorierna Process, Teori, Produkt/resultat och Tillämpning. De beskriver vad det är som bedöms inom den praktiska kunskapstraditionen. Det finns ingen inbördes hierarki mellan kategorierna.

#### 4.2.1 Process

Kategorin process innefattar alla utsagor som har att göra med närvaro, samarbete, ansvar, handledning, självständighet och ambition. Inom alla ämnen uttrycker lärarna att dessa kriterier har stor inverkan på bedömningen och att det är i processen, i det dagliga arbetet som bedömningen görs.

Lärare 1:

... det är ju en grundförutsättning att eleverna är här och deltar praktiskt för att jag överhuvudtaget ska kunna bedöma honom eller henne och det är ju nästan omöjligt att inte snegla på det här när du pratar omdöme och sätter dina betyg med eleverna, de kan ju vara hur duktiga som helst men trots allt måste du ju ändå ha närvaron här så att säga.

Självständighet, ansvar och förmåga till samarbete är viktigt inom alla ämnen. Det visar sig bl.a. genom hur mycket handledning en elev behöver. Som ett led i detta visar sig också ambitionen, att prestera ett gott resultat eller produkt. Det finns alltså inslag av både formativ och summativ bedömning. Det dagliga deltagandet bedöms men används även i ett summativt syfte; frånvarande 5 av 8 tillfällen, som argument för att få ett visst betyg.

Lärare 5:

... utan de måste vara där, de måste skapa nånting och största delen i betygsättningen, dels är det ju hur mycket de har klarat sig själva, alltså hur mycket handledning vi har fått ge dem och sen den färdiga produkten då...

Bonniol (enligt Korp 2003) menar att det är processen som ska stå i fokus vid den formativa bedömningen. Lärarna redogör för att närvaron är mycket viktig för bedömningen. Om man såsom Gustavsson (2002) beskriver kunskap som situerad så förstår man att närvaron är viktig. Kunskap och lärandet är bunden till ett sammanhang, i den kontext, den sal eller arbetsplats där undervisningen pågår. Kunskaperna visar sig i det praktiska handlandet, i situationen men även i förmågan att lösa problem som uppstår i situationen.

#### **4.2.2 Teori**

Utsagor som rör analys, att problematisera, reflektioner och rena faktakunskaper hamnar i kategorin teori. Förståelse och faktakunskaper beskrivs av Carlgren (1994) som beroende av varandra och är teoretiska kunskapsformer. Här beskrivs även mer ”traditionella” prov.

Lärare 4:

... det är ju rent praktiska arbetet men sen behöver man ju också ha då teoretiska kunskaper så vi har alltså teoretiska prov också på det här, bara för att se då att man förstår vad det är man gör för nånting...

Lärare 6:

... det här reflektiva är ju väldigt viktigt då för att det ska få substans så att säga, men man kan som lärare om jag nu är inne på rätt spår här, att om man ser den här tysta kunskapen att försöka få eleven medveten om det här, för att jag tycker inte det räcker med att göra utan man måste också veta varför...

Här visar sig exempel på den tysta kunskapen (se 2.2 Teoretisk referensram om kunskap och lärande). Läraren beskriver att ”man ser” den tysta kunskapen och att det här är lärarens uppgift att få eleven medveten om sin lärandeprocess. Som jag tolkar det så ser läraren att kunskaperna finns men måste använda metoder som gör kunskapen synlig för eleven. Alltså att den formativa bedömningen har ett pedagogiskt syfte. Förståelsen, att veta varför, är framträdande begrepp.

#### **4.2.3 Produkt/resultat**

Inom träteknik, hotell- och restaurang och teater finns det en ”produkt” (möbel, maträtt, teaterföreställning) att bedöma. Inom idrott- och hälsa finns det istället ett resultat som tas med i bedömningen.

Lärare 4:

Men jag tror det här, när det gäller mat jag menar, du ser ju produkten som kommer ut...

I: Mmm

Du ser det ju varje dag...

Lärare 1:

Sen har vi ju vissa olika moment kan jag ju känna som vi försöker arbeta någorlunda lika efter men som är kanske grunden för en bedömning då, jag tänker på orientering kanske, simmoment och sådana saker...

Även om själva slutprodukten/resultatet kan ses som exempel på summativ bedömning, kopplat till betygssättning, så framkommer produkten genom en process där artefakterna såsom Säljö (2000) beskriver dem ligger nedärvda. Så även här ser vi en blandform mellan formativ och summativ bedömning.

#### **4.2.4 Tillämpning**

I kursplanerna för alla fyra ämnen fanns det ett återkommande begrepp; tillämpning. Lärarna beskriver tillämpa som att veta hur man gör något. Att ha kunskaper inom ett ämne och kunna använda dem på rätt sätt (*jmf: tillämpa – använda (för praktiska syften), Svenska ordboken 1999*). Här samlas uttalanden som rör personlig färdighet, talang, förkunskaper och kopplingar till yrket.

Lärare 6:

Alltså det är ju nånting som om man säger med min yrkeserfarenhet så ser man ju när det där finns och det är ju en fördel för eleven att det bara finns där...

Inom träteknik, hotell- och restaurang och teater finns en naturlig och tydlig koppling till yrket, även om teater skiljer sig på det sättet att det är en studieförberedande inriktning inom estetiska programmet (eleverna gör t.ex. inte APU, praktik på arbetsplats).

Lärare 5:

Ja, dom som ställer på tio minuter dom hinner ju göra sin möbel betydligt fortare än de andra och då hinner de med mycket annat så att det... kollar man på industrin idag så är ju tiden det är ju viktigt för det är ju ofta det som kostar för arbetsgivaren ofta då så...

I idrott finns inte en tydlig koppling till ett yrke men den personliga färdigheten bedöms även här i form av te.x ”förmåga att kombinera rörelser till musik och vara förtrogen med några danser”(ur kursmål – kursplan Idrott och hälsa A, SKOLFS: 2000:6).

### **4.3 Hur**

Till kategorin Hur hör beskrivningar av hur lärare dokumenterar bedömningar som görs och hur kunskaperna visar sig.

#### **4.3.1 Anteckningar**

Att föra anteckningar kopplade till process och produkt/resultat beskrev alla lärare att de gjorde. Olika variation på hur utförliga anteckningarna var beskrevs. Från plus och minus ”i kanten” till mer beskrivande anteckningar kring det som presterats.

Lärare 2:

Vi har ju speciella mappar som vi skriver i olika moment och jag noterar där i då men det är ju ingenting som vi har kommit överens om hur vi ska göra...

Lärare 4:

Men sen när dan är slut eller om det blir dan därpå så sätter jag mig och skriver ned några korta anteckningar om vad de har gjort och vad som har fungerat bra och vad som har fungerat dåligt och om de hunnit med något extra eller nåt som har tagit lång tid eller om de har ja...

Vissa ämnen arbetade efter bedömningsmallar eller checklistor för vissa moment av undervisningen. Bedömningsmall från APU (Arbetsplatsförlagd utbildning) togs med i bedömningen men var inte vägledande för betygsättning.

#### **4.3.2. Produkt/Resultat**

Produkten eller resultatet är del av bedömningen. Detta blir särskilt tydligt inom träteknik där en möbel består och kan analyseras utifrån de eventuella fel som fortfarande syns eller har rättats till på vägen (processen).

Lärare 5:

... sen till slut så är det ju färdiga produkten som talat för sig själv då...

I: Mmm

... och då kommer man ju ihåg att där vart fel och där fick de göra om den sidan för de borrade fel och...

I: Mmm

... alltså man har nästan möbelen eller produkten som en minnesbok kan man väl nästan säga då...

För teater och hotell- och restaurang är slutprodukten förgänglig när föreställningen är slut eller maträtten ätits upp. Ibland kan filmteknik användas för att bevara produkten vid t.ex. inspelandet av en teaterföreställning. Inom idrott så består resultatet men säger inget om processen.

#### **4.3.3 Kommunikation/reflektion**

Lärarna poängterade dialogen som underlag för bedömning. I samtalet visar det sig om eleven har förstått och kan analysera utfall, begrepp osv. Lärarna beskriver mer strukturerad kommunikation som utvärderingar och loggböcker men även mer informell kommunikation där frågor är centrala och används för ta reda på om eleven har förstått och tillägnat sig kunskaperna.

Lärare 1:

Jag körde lite, jag tror det var förra eller förr förra veckan, man samlade eleverna efter lektionen, kanske, ja bröt då, satte dem ner och vad har du lärt dig idag...

Lärare 2: Mmm

Lärare 3: Så har jag också gjort...

Lärare 1: ... var det... ja, jag lärde mig det och det och vad tyckte du, var det kul? Njae sådär va, jag kunde nog det mesta innan och så här va...

Lärare 3: Precis.



Lärare 1: Så kan man ju fråga eleverna nästa lektion man har, ja vad gjorde vi förra gången...

Lärare 3: ... och varför gjorde vi det...

Lärare 1: Ja, varför gjorde vi det, just det, precis.

Säljö (2000) tar upp kommunikationen som del i begreppet kultur, där interaktionen med omvärlden är en förutsättning för idéer, värderingar och kunskaper i olika kollektiva verksamheter. Tillsammans med artefakterna har kommunikationen stor betydelse för lärandet menar Säljö (*ibid.*).

Lärare 6:

Eftersom vi har ett samtal och om vi ska kunna gå vidare så måste vi ju i samtalet vara på samma nivå och är det så att de inte förstår så får ju jag som lärare ifrågasätta, ställa frågor; hur tänkte du här, varför gjorde du så och hur ska vi göra va för att det... jag är ju där för en anledning och så ska vi tillsammans göra nånting så att det är ju liksom i dialogen och sen ser man ju också i handlingen om de har förstått...

Inom teater, träteknik och hotell- och restaurang beskrivs att man arbetar i mindre grupper (c:a 8-12 elever) och på så sätt bär med sig bedömningar kring varje elev "i huvudet" eller "i ryggraden", man vet vad det är man bedömer och hur varje elev ligger till. I idrott- och hälsa har varje lärare uppemot 300 elever vilket gör det omöjligt att arbeta på det sättet. Här är anteckningarna efter varje lektionspass viktiga.

#### **4.4 Hinder**

Utan att jag i min intervjuguide förberett samtalshållpunkter som hade med hinder att göra blev det väldigt tydligt i alla intervjuer att lärarna uttryckte att mer kunde göras kring bedömning. Detta avsnitt handlar om de hinder som lärarna beskrev stoppade dem från att arbeta mer med bedömningsfrågor. Alla lärare uttryckte en önskan att låta eleverna arbeta mer reflektivt som ett sätt att förtydliga lärande och som en förlängning av det tydliggöra bedömningen. I samband med utsagorna visade sig ett antal hinder som beskrivs nedan:

##### **4.4.1 Tid**

I alla intervjuer betonades tiden som ett stort hinder för att utveckla arbetet med bedömning. Lärarna beskriver hur tiden inte räcker till, hur mycket av tiden som går åt till annat än ren undervisning, att undervisningen i sig tar mycket tid, någon lärare studerar vid sidan av arbetet, i ett lärarlag fanns en ny lärare som det tar tid att sätta in i arbetet. Det blir även en

prioriteringsfråga för lärarna, ska man ägna tid åt aktivitet eller utveckla arbetet med bedömning och reflektion?

Lärare 6:

... och de är unga, de har en massa energi, de sitter så himla mycket i alla fall och teatern är nånting där de är aktiva och gör saker och då vill man liksom inte ja man kanske är lite rädd för att liksom gå in i det här analytiska på nåt sätt då men hade man mer tid till exempel jobbade man en hel förmiddag eller nåt sånt där då kunde man lägga upp det här att liksom gå in i vad är det vi har gjort och vad har vi kommit fram till och få mer det här reflektiva alltså men som det är det ju... ja...

För hotell- och restaurang- träteknik- och teaterlärarna blir ju också kravet på produkten en tidspress. Gästerna vill ha sin mat och publiken sin föreställning och möbelen ska levereras till kunden på utsatt tid.

Lärare 4:

... tiden är ju en jättestor faktor, det är det ju för oss också. Jag menar då har man jobbat från klockan åtta till klockan, säg att vi är färdiga klockan kvart i tre då har man inte lust att sitta med sånt här på eftermiddagen.

Lärare 6 upplever att tiden inte räcker till pga. att man arbetar kortare pass och vill ägna tiden åt aktivitet. Lärare 4 däremot arbetar i längre pass men menar att tiden trots det inte räcker till för arbete med reflektion och bedömning som stöd för lärandet. Det blir på något sätt motsägelsefullt, hur mycket eller lite tid man än har till sitt förfogande räcker den inte till. Att både leverera en produkt och hinna med arbetet med formativ bedömning verkar oförenligt.

#### **4.4.2 Tradition**

I kategorin tradition ryms utsagor som har att göra med att vara ”fast” i en skoltradition, i ett arbetssätt som känns svårt att bryta. Det handlar om förväntningar och rutiner i arbetslag, hur elever förväntar sig att undervisningen ”ska gå till” och förväntningar från myndigheter.

Lärare 3:

Vi är ett ganska nytt arbetslag men vi jobbar väldigt mycket på äldres... och det kan jag känna att det behöver man ju uppdatera för sig själv, varje nytt arbetslag behöver ju uppfinna hjulet igen så att man har en gemensam grund och det har vi inte gjort.

#### Lärare 6:

Det har fått en massa tankar här att man faktiskt skulle kunna strukturera upp det bättre än vad man gör, man kanske tar det lite för lättvindigt med att det är den här... man ser på en process och kommunikation och dialog och att man kanske i skolan då skulle skriva ned det mera men jag tror... så är det frågan om ska det va en bedömning för hela Sverige som ska ske på det sättet eller är det liksom bara lokalt att man gör det här...

Att börja arbeta mer med ett reflektivt arbetssätt kräver nya rutiner och arbetssätt som upplevs som ett hinder i vardagsarbetet. Den tradition som finns kvar från det relativa betygssystemet "sitter starkt i väggarna". I det sättet att bedöma fanns ingen tradition att arbeta med formativ bedömning. Först och främst var betygen ett stöd för sortering för vidare studier och elever jämfördes med varandra. Tanken med det "nya" (infördes 1995) mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är att alla elever ska kunna nå upp till målen och de betygskriterier som finns beskrivet för vardera betyg. Förutsättningen för att elever ska kunna nå upp till målen är att mål och krav kommuniceras från lärare till elev.

#### **4.4.3 Tydlighet**

Lärarna konstaterar att ett stort hinder är att de inte själva förtydligat målet med undervisningen för sig själva och på det viset för eleverna. Inget av lärarlagen arbetar med konkretiserade kursplaner och betygskriterier. Man följer de nationella planer som finns som är öppna i sina formuleringar just för att de ska tolkas fritt på varje skola, det s.k. frirummet (se 2.1 Styrdokument). Även innehållet i undervisningen nämns som en faktor som lärarna behöver se över och revidera utefter vad det faktiskt står i kursplanerna.

#### Lärare 3:

Fast deras (elevernas, min anmärkning) bedömning är ju ännu mer subjektiv kan jag känna för att vi inte har varit tydliga med att sagt så här det här kommer vi bedöma, det här förväntar vi oss, det här sätter vi betyg på. Så de går ju bara runt i det subjektiva, med känslan av att jag är bättre än den eller den är sämre än den å...

Lärare 1 och 2: Mmmm

Lärare 3: ... och nu var jag bra och nu var jag inte bra...

Lärare 2: Just...

Lärare 3: ... men de famlar ju i mörkret. Det är ju som att ge en orienterare en vit karta och säga så här; Ta dig till målet! [---] och sen behöver vi ju titta på innehållet för nu känner jag att ledarskap i trean får jättestor plats, utrymme, men jag kan inte hitta det liksom i kursplanen så att... jo men i förhållande till hur mycket plats det tar...

Lärare 6:

... jag menar det finns ju massa olika termer som man liksom inte skriver ned men det är ju ändå liksom en terminologi som man använder sig av, som ändå blir en bedömning på om det funkar på nåt sätt att man ... ja...

I: varför skriver man inte ned det?

Lärare 6:

Därför att ur sitt sammanhang så blir det nästan meningslöst alltså det måste finnas i själva situationen bara på nåt sätt...

En del utsagor handlar om att bedömningen sitter i ryggmärgen, den är erfarenhetsbaserad och man "vet" hur eleverna ligger till. Här ser vi en anledning till att lärarna inte dokumenterar mer än man gör. Tagen ur sitt sammanhang blir terminologin meningslös. Kunskaperna visar sig i situationen, bedömningen görs omedelbart. Gustavsson (2002) beskriver hur situerad kunskap visar sig i handlingen, kunskapens riktighet visar sig i de praktiska konsekvenser som den får. Bedömningen är tydlig för läraren själv utifrån sin yrkeskunskap eller sin praktiska kunskap, men den är svår att formulera eller konkretisera om man inte ser den i sitt sammanhang. Men för eleverna som håller på att utveckla sina erfarenheter blir det inte lika tydligt vad det är som bedöms.

#### **4.5 Resultat - Observation vid omdömessamtal**

Syftet med observationer vid omdömessamtal var att se om det som kom fram i intervjuerna även visade sig i samtalet. Jag sökte även efter kriterier eller begrepp som kunde exemplifiera den praktiska kunskapen. Enligt skollagen skall rektor se till att eleven får information om kunskapsutveckling och studiesituation minst en gång per termin. På den skola där jag arbetar skriver lärarna in omdömen i ett frånvaroprogram i slutet av höstterminen men lärarna uppmanas att även muntligt delge eleverna omdömen i varje ämne. Men det kan naturligtvis skilja från skola till skola. Läraren i teater och läraren i hotell- och restaurangämnen arbetade inte med omdömessamtal på det viset som jag föreställt mig vilket gör att data saknas från de ämnena. Alltså redovisas endast data från omdömessamtal i träteknik och idrott - och hälsa. Jag valde att utgå från de kategorier som framkommit vid intervjustudien för att på så sätt organisera anteckningarna från observationsstudien. De utsagor som har att göra med respektive kategori har kodats och samlats i motsvarande kategori. Omdömen som har att göra med *Processen* får mest utrymme vid omdömessamtal, därefter följer omdömen som är kopplade till *Produkten/Resultatet*. Omdömena inom kategorierna *Teori* och *Tillämpa* är få. Totalt har 176 utsagor kategoriserats:

Tabell 2: *Fördelning av utsagor utifrån kategorin Vad (bedöms).*

Utsagor som handlar om:

Process (närvaro, samarbete, ansvar, handledning, självständighet och ambition)	95
Teori (faktakunskaper, analysera, problematisera och reflektioner)	13
Produkt/resultat	55
Tillämpa (personlig färdighet, talang, förkunskaper, koppling till yrket)	13

Nedan följer exempel på omdömen som hör till de olika kategorierna;

*Process:* aktivt ansvar, väljer bort vissa moment, försöker, ta för dig, positiv, aktiv, god kamrat, flamsiga, deltagit 45%, borta 10 ggr. , måste jobba hårdare, inte sjunkit i arbetstempo

*Teori:* teoretisk kunskande, du reflekterar över ditt arbete

*Produkt/Resultat:* tog alla kontroller i orientering, miss i konstruktionen, felfritt överhuvudtaget, uthållighetsprov i livräddning , inga resultat som saknas

*Tillämpa:* bred personlig färdighet, riktigt duktig i bollspel, du kan när du är med, svag fysik

Omdömena handlar framför allt om det som redan presterats. Få omdömen visar på hur eleven kan utvecklas. I så fall beskrivs utvecklingen i generella termer ”måste jobba hårdare”. Det kan tolkas som en rest från det relativa betygssystemet där läraren betygsatte efter prestation. I ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem bör eleven få veta vad som krävs för att nå upp till ett visst mål och hur eleven ska göra för att nå det målet. Detta bör även genomsyra omdömen, både muntliga och skriftliga. Som det står i skollagen har eleven rätt till ”samlad information om elevens kunskapsutveckling och studiesituation” (Skollagen 7:e kapitlet, 19§).

#### **4.6 Resultat - Omdöme i frånvaroprogram**

På samma sätt som med utsagorna vid omdömessamtal valde jag att kategorisera omdömena i frånvaroprogrammet utifrån de från intervjuerna funna kategorierna. Pga. att läraren i teater arbetar på en annan skola än jag själv och att de inte arbetade med skriftliga omdömen på det sättet kom jag inte åt data från det ämnet. Data från träteknik fanns inte inlagda vid tidpunkten för insamlandet av materialet varför det inte heller finns med i redovisningen. Alltså är det omdömen från idrott- och hälsa samt från hotell- och restaurangämnen som analyserats. Liksom i tabell 2 (Resultat vid omdömessamtal) visar det sig att skriftliga omdömen som

handlar om processen får störst utrymme. Skriftliga omdömen som hör till kategorierna teori, produkt och att tillämpa får ungefär samma utrymme. Totalt har 98 utsagor kategoriserats:

Tabell 3: *Fördelning av utsagor utifrån kategorin Vad [bedöms]*

Utsagor som handlar om:

Process (närvaro, samarbete, ansvar, handledning, självständighet och ambition)	55
Teori (faktakunskaper, analysera, problematisera och reflektioner)	12
Produkt/resultat	18
Tillämpa (personlig färdighet, talang, förkunskaper, koppling till yrket)	13

Nedan följer exempel som hör till omdömen som hör till de olika kategorierna:

*Process:* risk för IG om närvaron inte blir bättre, jobbar bra, ta gärna för dig och gör det lilla extra, har förbättrat sin närvaro, något slö emellanåt, pliktrogen och ambitiös tjej.

*Teori:* IG i teoridelen, lägg jobb på teoribitarna, måste bygga på sina teoretiska kunskaper som är ojämna pga. stor frånvaro.

*Produkt/Resultat:* presterar stabilt, visat mycket bra resultat, avsaknad av vissa resultat, måste fixa vissa moment, ligger och pendlar mellan G+ och VG resultat.

*Tillämpa:* visar goda färdigheter, klarare MVG är svårt att hitta, stort intresse och potential, duktig i både teori och praktik, osäker och behöver öva mycket för att få ett flyt i arbetet.

Även de skriftliga omdömena beskriver i det mesta det som redan gjorts. Försök till att blicka framåt blir återigen generella ”ta gärna för dig och gör det lilla extra”. Hur ska man som elev veta vad det innebär?

#### **4.7 Resultatsammanfattning**

Lärarna i studien lägger stor vikt vid bedömning av processen i den dagliga undervisningen, dvs. närvaro, samarbete, ansvar, behov av handledning, självständighet och ambition. Även den produkt eller det slutresultat som undervisningen leder fram till tas med i bedömningen. Lärarna uttrycker likaså att teoretiska aspekter på undervisningen såsom faktakunskaper, analys, att problematisera och att reflektera är underlag för bedömning. Personlig färdighet, talang, förkunskaper samt att kunna göra kopplingar till yrket dvs. elevens förmåga att tillämpa sina kunskaper väger även det in i bedömningen. För att dokumentera och avgöra om eleven nått målen för undervisningen använder sig lärarna av anteckningar men dessutom av

den produkt eller det resultat som består. Lärarna beskriver att de genom kommunikation med eleverna och genom att uppmärksamma hur elever reflekterat kring uppgifterna gör bedömningar. Vissa av lärarna beskriver hur bedömningen "sitter i huvudet" på bedömaren eftersom man arbetar i mindre grupper. En annan återkommande uppfattning handlar om att "man har bedömningen i ryggraden" efter många års erfarenhet som lärare och genom att arbeta återkommande med bedömning. Lärarna uttrycker att de skulle önska att de kunde arbeta mer med bedömning men det som hindrar de är framför allt tiden, att man upplever att man i så fall skulle behöva strukturera om eller göra avkall på viss undervisning. Andra hinder som lärarna beskriver är att man är fast i vissa traditioner vad gäller undervisning och organisation. Dessutom beskriver lärarna att de saknar tydlighet hur de själva kommunicerar mål och betygskriterier till eleverna. Det har visat sig att det finns många likheter i hur man resonerar kring den praktiska kunskapsbildningen inom de olika ämnena. Framför allt visar studien på att lärarna i den här studien lägger stor vikt vid faktorer som har att göra med närvaro, samarbete, ansvar, handledning, självständighet och ambition vid bedömning av processen.

## 5. Diskussion och slutsatser

Jag har valt att dela in diskussionsavsnittet i de tre temana: Organisationen, Förtydligande för kvalitet samt Omdömes- och utvecklingssamtal, där jag diskuterar mina resultat och gör en återkoppling till frågeställningar, litteratur samt teoretiska referensramar. Jag avslutar kapitlet med förslag på framtida forskning inom området.

### 5.1 Organisationen

Studier (jmf. Korp 2006, Selghed 2004) visar på att lärare i mer teoretiskt inriktade ämnen tar hänsyn till kriterier som närvaro, flit, ambition, läxläsning och lektionsarbete trots att det i läroplanen trycks på att det är ”kunskaper i kursen som ska bedömas och att bedömning och betygsättning ska ske med kursplanernas mål och betygskriterier som utgångspunkt” (Skolverket 2004a, s. 47-48). Även min studie visar att det läggs stor vikt vid processkriterier vid bedömning och min förklaring till detta är att det är just behovet av det mätbara som styr bedömningen och att det inte i organisationen funnits utrymme för lärarna att utarbeta andra kriterier. Som lärarna i min studie påpekar lever en stark bedömningstradition kvar i skolan som verkar svår att bryta. Selghed (2007) menar att lärarna hamnat ”mellan två stolar”, att det normrelaterade betygssystemet lever kvar i lärarnas sätt att tänka kring bedömning samt att synen på kunskap och lärande har förändrats mot ett mer konstruktivistiskt synsätt. Här, menar Selghed, har lärarna lämnats ensamma att tolka och förstå intentionerna med vad som ska bedömas och hur detta ska ske. Paradoxalt nog blir konsekvenserna att en likvärdig och rättvis betygsättning över landet äventyras.

Wikström (2007) beskriver att betygen har tre olika syften i skolan, att motivera, informera samt fungera som urvalsinstrument. Här krävs en tydligare uppdelning mellan summativ och formativ bedömning inom skolan och ett tydliggörande när man ägnar sig åt vilket av syftena. Men det kräver även ett genomgripande förändringsarbete i undervisningen såsom Black & Wiliam (1998) beskriver det. Om bedömning som ett stöd för lärande ska fungera krävs det att gamla strukturer och traditioner bryts ned och nya former för att organisera undervisningen får ta plats.

Som jag visar på så uttrycker lärarna att de gärna skulle arbeta mer med reflektion och feedback som stöd för lärandet. Men så som undervisningen är organiserad i mindre kurser blir dagarna brokiga med många ämnen på schemat samma dag där eleverna ”kastats” från ett ämne till ett annat. Lärarna uttrycker svårigheter med att under de formerna organisera undervisningen som ger utrymme dels för ”görandet” dels för reflekterandet. I förslaget till ny



gymnasieskola Gy07 (som senare skrotades i och med ny regering 2006) fanns förslag på mer sammanhängande ämneskurser för att komma ifrån ”snuttifieringen” med många olika mindre kurser. Då hade man också kommit ifrån kursbetyg som kan ställa till det för bedömaren i ämnen som bygger på progression. Dvs. en elev som aldrig arbetat med teater tidigare behöver viss tid på sig för att lära metoder och kunskaper i ämnet. Det kan vara svårt i den fasen att ge ett rättvist kursbetyg (jmf. Måhl 2005 & Nordgren 2008). Det återstår att se vad det nya förslaget inför gymnasiereformen kommer att bjuda på i den här frågan. Jag menar att de hinder som framkom av studien för att arbeta mer genomgripande med bedömning måste tas på största allvar och utgöra grund för hur man organiserar skolarbete, undervisning och vilket stöd som lärare får i form av fortbildning. Lärarna i min studie menar att tiden är ett stort hinder för arbetet med formativ bedömning. I några av de ämnen jag tittat på spelar produkten stor roll för hur undervisningen organiseras. Matgästerna vill ha sin mat, publiken sin föreställning och företaget leverera sin möbel på utsatt tid. Dessutom är skolan idag konkurrensutsatt vilket gör att det som eleverna producerar ”utåt” i förlängningen bidrar till marknadsföring av skolan och målet att få fler elever till utbildningen. Att hitta en balans mellan den utåtriktade verksamheten som har krav på sig att producera och hur undervisningen organiseras i förhållande till lärandet bör finnas med i diskussionerna hur kurser struktureras. Man kan även fundera över om teoretiska och praktiska kurser ska ha samma kurslängd såsom det är uppbyggt idag. I förslag till ny gymnasieskola (GY07) fanns det bl.a. förslag på en ny kurs, estetiskt lärande 50 poäng. Här fanns beskrivningar av ett reflekterande och analyserande över det lärande som sker i en estetisk läroprocess. Och därmed fanns i alla fall intentioner att ge utrymme till formativ bedömning som stöd för lärandet.

Men jag anser dessutom att förändringen i synen på kunskap och lärande måste förankras hos både lärare och elever. Att vi tar till oss av bilden som Gustavsson (2002) beskriver av *situerad kunskap* där problem och reflektion är det som utvecklar ny kunskap samt att det i sin tur förbättrar det praktiska handlandet. Om vi därtill utifrån ett sociokulturellt perspektiv beskriver lärandet som något som sker i ett sammanhang, tillsammans med andra och med hjälp av artefakter så måste vi fundera över hur undervisningen i sig går till. Vad förväntar sig lärarna av eleverna och vice versa? Vad är det som ska vara underlag för bedömning i förhållande till kunskapssyn och lärande? Hur planerar lärarna undervisning som ger plats och utrymme för både individuellt och kollektivt arbete, reflektion och feedback och hur ska lärandet dokumenteras? Dysthe (2002) tar portfoliomodellen som exempel på en metod där

utrymme ges åt dialog och reflektion. Lindström (2005) pekar på faran med att använda sig av t.ex. portfolio och loggböcker enbart för sakens skull. Lindström hänvisar till Allern<sup>5</sup> som menar att: "man i viljan att reformera utbildningen bortser från omfattningen av de förändringar som krävs. Att sätta elevens lärande i fokus handlar inte bara om att införliva nya metoder. Det kräver även en genomgripande förändring av rollerna som lärare och elev. Annars finns en risk, till exempel, att portföljen används för att samla på hög, i överensstämmelse med en seglivad kvantitativ syn på lärande. Portföljen blir då bara en 'container' " (Lindström 2005, s. 24).

Lärarna i min studie uttryckte en tydlig önskan om att arbeta mer med reflektion och feedback som underlag för lärande och bedömning men hade svårt att se formerna för hur det skulle kunna gå till. Här har forskning, fortbildning och studiedagar ett tydligt och klart syfte att fylla. Det krävs för att lärare ska få tid, kunskap och redskap för att utarbeta fungerande arbetsplaner (jmf. Grönlund 2007).

## 5.2 Förtydligande för kvalitet

Det var en av mina drivkrafter i studien att ta reda på om det som jag i alla år tagit som självklart i min bedömning (närvaro, flit, ambition och lektionsarbete) var något som var "fel" eller till och med stred mot styrdokumentet. Skulle jag tänka på teaterarbetet som en form av laborationsarbete för att kunna ta med dessa kriterier i min bedömning? I ett praktiskt arbete där mycket av det vi gör baseras på grupp- och samarbete blev det svårt för mig att bortse ifrån kriterierna. Det var bl.a. också det som inspirerade mig att titta på hur andra lärare arbetade med bedömning av ett praktiskt ämne. Kunde det vara så att vi alla bedömde utifrån dessa kriterier och att vi alla höll på med "laborationer"? Min studie har visat att det är så. Lärare i praktiska ämnen lägger störst vikt vid närvaro, flit, ambition och lektionsarbete, alltså det som jag kallar processkriterier i min undersökning. Sadler (1989) menar att dessa kriterier visar sig inom ett antal ämnen (språk, humaniora, samhällskunskap, yrkesämnena och estetiska ämnen) och det är spännande att se att dessa kvalitativa omdömen även tar plats inom vissa moment av naturvetenskap och matematik, särskilt då vid laborativa uppgifter och problemlösning. Men som Sadler påpekar är det viktigt att försöka tydliggöra och kommunicera kring dessa kriterier som kan upplevas som "luddiga", att lärare och elever är överens om vad som bedöms. Jag tycker också det är viktigt att man tar in de praktiska

---

<sup>5</sup> Allern, Marit Kristin (2005). *Individuell eller kollektiv læringsprocess? Mappevurdering i praktisk-pedagogisk utdanning*. Universitetet i Tromsø, Norge. (Doktorsavhandling)

ämnena i skrivningar i läroplanen, att det utvecklas förståelse för att bedömningen måste utgå från ämnet och att kriterier för bedömning utarbetas just utifrån ämnet. Här borde tankar om ett sociokulturellt synsätt på lärande få större utrymme och där skrivningar även tar in att lärande sker i en kontext tillsammans med andra, för att ”legalisera” att t.ex. deltagande och aktivitet kan vara kriterier för bedömning. Min studie har visat att lärare lägger allra störst vikt vid processen (närvaro, samarbete, ansvar, handledning, självständighet och ambition), och då krävs också av lärarna att de tydliggör detta för eleverna, att kriterierna blir tydliga för vad som bedöms och att det finns stöd för detta i läroplanen. Det är just detta som Lindström (2002) pekar på och där jag själv fått problem i mitt och elevernas arbete med loggböcker; att skapa begrepp för kriterierna och de kunskapskvaliteter som är kopplade till en estetisk läroprocess.

Den utbildningsinspektion som genomfördes på den skola där jag arbetar visade på brister i kvalitetsarbetet. Med kvalitetsarbete menas det dagliga arbetet med kvalitet i undervisningen, bedömning, omdömes- och utvecklingssamtal osv. Framför allt krävs ett medvetet arbete i lärargrupper för att utveckla lokala kursplaner och för att tydliggöra vilka kriterier lärarna bedömer utifrån. Måhl (2005) beskriver hur lärare inom estetiska ämnen och lärare inom karaktärsämnen på yrkesprogrammen har problem att konkretisera sina kriterier. Det är den grupp lärare min undersökning bygger på. Lärarna i min undersökning pekar också själva på bristen på och behovet av tydlighet. Det var ett av de hinder som lärarna lyfter fram. I annat fall blir det som en lärare uttrycker det att ”de famlar i mörkret”, och det kan då gälla både lärare och elever. Lärarna känner att de famlar i mörkret vid bedömningen, man ”går på känn”, eller stödjer sig på tidigare erfarenheter vid bedömning, ”det sitter i ryggraden”. Detta menar jag är viktigt att komma ifrån för att skapa tydlighet, kvalitet och trovärdighet för ämnet. Men det kan även avse att eleverna ”famlar i mörkret” när de inte vet kriterierna för vad som bedöms. Det var det en av lärarna i min studie syftade på, när hon menade att ”Det är ju som att ge en orienterare en vit karta och säga så här; Ta dig till målet!” Min undersökning visar på de hinder som gör att lärarna inte tar sig tid till, eller förmår sig till att arbeta mot ett förtydligande av kriterierna. Dessutom visar det sig att man anser sig vara fast i en skoltradition som är svårt att bryta.

### **5.3 Omdömes- och utvecklingssamtal**

För oss som arbetar med praktiska ämnen där lagarbete, samarbete och deltagande är särskilt viktigt är det en utmaning att utveckla kriterier för det arbetet men även att röra oss bort från

bedömningar som handlar om det och leta efter mer kvalitativa kategorier att bedöma. Då bidrar vi förhoppningsvis till elevernas kunskapsutveckling och vår egen professionsutveckling (jmf. Wikström 2007). De muntliga och skriftliga omdömen som framkom i min studie visade sig vara generella och gav inte mycket information till eleven hur man kan utvecklas inom ämnet. Ofta handlade omdömet om det som redan presterats. Man kan även kritisera att omdömena är mer socialt orienterade, hur man uppträder som kamrat, att man är aktiv, positiv osv. Som motargument till den kritiken kan hävdas att för att t.ex. skapa en föreställning blir aktivitet och kreativitet kvaliteter som är viktiga för ämnet. Men såsom Sadler (1989) beskriver så bör det utarbetas mer kvalitativa kunskapskvaliteter, för att undvika luddighet och framför allt måste kriterierna kommuniceras till eleverna.

Måhl (2005) menar att eftersom lärarna har svårt att verbalisera sina kriterier så "får det ibland till konsekvens att deras standarder handlar om elevernas medel, det vill säga de talar om vad eleverna ska göra för att lära sig det som krävs. Vad som kännetecknar det eftersträvande kunniga handlandet, framgår däremot inte, inte heller hur läraren tar reda på vem som har nått det kunnandet" (Måhl 2005, s. 54). Jag tror det finns en risk inom estetiska ämnen och karaktärsämnen inom yrkesprogram, där lärarna ofta själva kommer från en professionell bakgrund inom yrket, att lärarna utgår från sin yrkeskunskap och det självklara för dem "i görandet", istället för att ta fasta på och konkretisera utifrån kursplaner och nationella mål för ämnet. En lärare uttrycker att den bedömning som sker, sker i ett sammanhang, i en situation och det är det som gör att den blir svår att verbalisera och konkretisera i efterhand (se resultatdelen 4.3.3 Tydlighet). Sadler (1989) beskriver hur "luddiga" kriterier är svåra att åskådliggöra tagna ur sitt sammanhang. Det betyder inte att man ska undvika att göra det.

Dessutom är det processen som ska stå i fokus vid den formativa bedömningen och inte resultatet (jmf. Korp 2003). Det är svårt att sätta upp processkriterier och svårare att bedöma en process än ett slutgiltigt resultat, men eftersom undersökningen har visat på att processen har så stor betydelse så bör det vara relevant att utarbeta kriterier för hur vi bedömer processen som blir tydliga för både lärare och elever. Måhl (2007) beskriver hur lärare i sina omdömen ofta hamnar i att beskriva det som eleven redan gjort istället för att fokusera på det som kan utvecklas. De omdömessamtal som jag observerat samt de skriftliga omdömen som jag analyserat visade sig ge kortfattad information, ofta utifrån det eleven redan presterat. Jag menar att det krävs en blick framåt mot vad som kan utvecklas för att det ska vara

meningsfullt för eleven. Det behöver utvecklas tydligare kriterier för skriftliga omdömen. Ofta är det inte den undervisande läraren som delger omdömet, utan den lärare som är mentor för eleven ger en samlad information om hur eleven ligger till i alla ämnen på ett s.k. utvecklingssamtal, där även föräldrar deltar till dess eleven blir myndig. Hofvendahl (2004) visar i en studie på problem med dagens utvecklingssamtal. Framför allt just det att det inte är den undervisande läraren som ger omdömet i ämnet, det handlar om förmedling av ett skriftligt omdöme. Men även dilemmat att det skriftliga omdömet är kortfattat och ofta vagt formulerat vilket den förmedlande läraren löser med hjälp av olika strategier, enligt Hofvendahl (*ibid.*). Antingen löser den förmedlande läraren det genom att lägga till ytterligare ord eller genom att göra ett informellt tillägg genom att be eleven berätta något ytterligare kring ämnet.

De muntliga omdömen som jag undersökt i min studie förmedlas av läraren själv, men jag vågar påstå att de trots det kan framstå som luddiga för eleven pga. att de inte uttrycker en kunskapskvalitet som på förhand är kommunicerad till eleverna. De skriftliga omdömen som används i frånvaroprogrammet kommuniceras däremot av elevens mentor, dvs. förmedlas av en annan lärare såsom Hofendahl beskriver det. Man kan lätt förstå att det försätter mentorerna i en svår situation att återge ett omdöme som endast består av tex. ”kämpa på för att höja till VG” och att försöka skapa ett meningsfullt utvecklingssamtal utifrån det. Som det beskrivs i skollagen har eleven rätt till samlad information om kunskapsutveckling och studiesituation. För att det ska bli meningsfullt måste man se över formerna för omdömes- och utvecklingssamtal och om möjligt koppla det till en formativ bedömning, som stöd för lärandet.

Tsagalidis (2003, 2008) har inom hotell- och restaurangprogrammet visat på tydliga bedömningskriterier som borde vara av intresse för lärarna inom programmet att diskutera vidare utifrån. Ett sådant utvecklingsarbete krävs inom alla ämnen för att uppmuntra till en ökad dialog om yrkeskunnande, specifika kompetenser och nyckelkvalifikationer. Det är sedan dessa kriterier som bör ligga till grund för samtal och dialog vid den formativa bedömningen, omdömes - och utvecklingssamtal. Sadler (1989) menar att återkoppling (feedback) är det viktigaste inslaget i bedömning för lärande. Det som min undersökning visar på är att processen (se Resultat 4.4 och 4.5) får stort utrymme i bedömningen. Hela 95 av 176 utsagor vid omdömessamtal samt 55 av 98 utsagor i frånvaroprogrammet handlar om processen. Frågan är om detta är tydligt för eleverna, och om nu processen får så stor plats så

måste ju rimligtvis också lärarna ta sig tid att förtydliga inför sig själva och eleverna vad det är i processen som bedöms och hur den bedömningen görs.

För att avrunda och sammanfatta vad vi har framför oss: "En professionell lärarkår måste ständigt arbeta med att öka sin bedömaröverensstämmelse. Ett arbete som måste vara systematiskt, långsiktigt och gemensamt"(Fagerlund & Högberg 2007, s. 128). Det är väl dags att vi tar tillbaka den legitimitet som gick förlorad enligt Wikström...

#### **5.4 Förslag till fortsatt forskning**

Lindberg (2005, 2007) har uppmärksammat att det finns få studier kring den formativa bedömningen. Den här studien baserar sig på intervjuer men även observation vid omdömessamtal. Det finns en stark begränsning i studien eftersom omdömessamtal endast ges en eller två gånger per läsår. Det finns behov av fler longitudinella studier där man kan följa det dagliga arbetet med bedömning, den bedömning som sker i stunden under en längre tid. Här måste det till fler studier i empirin (liknande Tsagalidis 2008) som kan "hjälpa" lärarna att formulera och skapa begrepp kring den tysta kunskap som utvecklas och kommer till uttryck i stunden, varje dag i undervisningen.

I min studie framkom inte de kvalitativa kategorier som jag hoppats på skulle synliggöras, eller begrepp som utmärker en praktisk kunskapstradition. Förklaringen tror jag har att göra med att det just krävs en mer omfattande, longitudinell undersökning där forskaren genom att följa undervisningen, i sitt sammanhang, lättare kan samtala utifrån kriterier och begrepp som blir uppenbara i undervisningssituationen. På så sätt kan man identifiera vilka kunskapsformer som görs av lärare inom den praktiska kunskapstraditionen och som ligger till underlag för bedömning. Vilka kännetecken och vilket innehåll igenkänns i de bestämda kunskapsformerna?

Det är även intressant att utifrån ett elevperspektiv undersöka vad eleverna tror det är som bedöms. Här kan både individuella och gruppintervjuer med elever vara av intresse. Läroplanen (Lpf 94) betonar att lärare och elever tillsammans ska planera innehåll, metoder och bedömningsförfarande. Ska det fungera måste även eleverna involveras i utvecklingsarbetet av skolan. Lärarna bör diskutera hur synen på kunskap och lärande har förändrats och hur det påverkar undervisningsmetoder samt val av innehåll. Ska eleverna ha en möjlighet att ta ansvar för sitt eget lärande måste de också få en chans att få insyn och kunskap om vad som är underlag för bedömning och hur bedömningen görs.

## Referenser

- Ahlstrand, Pernilla (2007). *Vad är estetiskt lärande? – från empiri till teori*. C-uppsats. Linköping: Linköpings universitet. Institution för beteendevetenskap och lärande. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:23715>
- Andersson, Per (2000). *Att studera och bli bedömd: empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar*. Linköping: Linköping studies in education and psychology Linköpings universitet.
- Annerstedt, Claes (2002) Betygsättning i idrott och hälsa i Skolverket (2002) *Att bedöma eller döma: Tio artiklar om bedömning och betygsättning*, s. 125-140. Stockholm: Skolverket.
- Airaisian, Peter W. & Russell, Michael K. (2008). *Classroom Assessment: Concepts and Applications*, 6th edition. New York: McGraw-Gill.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1) s. 7-74.
- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlgrén, Ingrid (1994) i SOU 1992:94. *Bildning och kunskap*. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning. Stockholm: Skolverket
- Da Silva, Antonio Barbosa & Wahlberg, Vivian (1994). Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod i Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, s. 41-70. Lund: Studentlitteratur.
- Dochy, Filip & McDowell Liz (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4) s. 279-298.
- Dysthe, Olga (2002). Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen i Skolverket (2002) *Att bedöma eller döma: Tio artiklar om bedömning och betygsättning*, s. 91-108. Stockholm: Skolverket.
- Fagerlund, Peter & Högberg, Birgitta (2007). Bedöma är inte att döma i Agneta Petterson (red.) *Sporre eller otyg: Om bedömning och betyg*, s. 125-130. Malmö: Lärarförbundets förlag.
- Gipps, Caroline (1999). Socio-Cultural Aspects of Assessment. *Review of Research in Education*, nr. 24, s. 355-392.
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Grönlund, Jens (2007). *Måste jag spela basket? Att arbeta med lokala kursplaner, lektionsplanering, betyg och bedömning i ämnet idrott och hälsa*. Praktisknära forskning inom ämnet idrott och hälsa. Rapport nr. 3:2007. Stockholm: GIH.
- Hofvendahl, Johan (2004). Relata refero: "Positiv, pigg och bra attityd". *Studies in*

*Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift.(2009-03-12) Tillgänglig:  
[http://www.upi.artisan.se/Pages/cgi-bin/PUB\\_Latest\\_Version.exe?allFrameset=1&pageId=2](http://www.upi.artisan.se/Pages/cgi-bin/PUB_Latest_Version.exe?allFrameset=1&pageId=2)

Johannessen, Asbjørn & Tufte, Per Arne (2003). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber.

Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Korp, Helena (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner, UTEP. (2009-04-04) Tillgänglig:  
<http://www.utep.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=12519>

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Staffan (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier i Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, s. 163-189. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, Viveca (2005). Svensk forskning om bedömning och betyg 1990 - 2005. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:1  
<http://www.upi.artisan.se/docs/Doc234.pdf>.

Lindberg, Viveca (2007). Långtgående slutsatser trots få lärare och elever i studierna i Agneta Petterson (red.) *Sporre eller otyg: Om bedömning och betyg*, s. 131-153. Malmö: Lärarförbundets förlag.

Lindström, Lars (2002). Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet i Skolverket *Att bedöma eller döma: Tio artiklar om bedömning och betygsättning*, s. 109-124. Stockholm: Skolverket.

Lindström, Lars (red.) (2005) Pedagogisk bedömning i Lars Lindström & Viveca Lindberg (red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, s. 11-27. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Måhl, Per (2007). Rödpennor, bara beröm eller vad? i Agneta Petterson (red.) *Sporre eller otyg: Om bedömning och betyg*, s.69-86. Malmö: Lärarförbundets förlag.

Måhl Per (2005). I förväg uppställda krav i Lars Lindström & Viveca Lindberg (red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, s. 43-66. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Nordgren, Kenneth (2008). Prov och provfrågor i Maria Jansdotter Samuelsson & Kenneth Nordgren (red.) *Betyg i teori och praktik*, s. 133-145. Malmö: Gleerups

Nordstedt Ordbok (1999). *Svenska Ordboken*. Norge: Norstedts Ordbok AB.



Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Sadler, D. Royce (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, nr.18, s. 119-144.

Selghed, Bengt (2004). *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Selghed, Bengt (2007). Oförtjänt kritik mot lärare i Agneta Petterson (red.) *Sporre eller otyg: Om bedömning och betyg*, s. 37-50. Malmö: Lärarförbundets förlag.

SFS nr: 1985:1100. *Skollag*. (2009-04-03). Sveriges Riksdag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.  
Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/777>

Shepard, Lorrie A. (2000). The role of Assessment in Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 ( 7), s. 4-14.

Sjöström, Ulla (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar i Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, s. 73-90. Lund: Studentlitteratur.

SKOLFS 1994:2. *Förordning om 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. (2009-04-08). Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/468>

SKOLFS: 2000:6 (2000). Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan. (2009-05-01).  
Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/471/url>

Skolverket (1996). *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplanen, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket (2000). *Eстетiska programmet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004a). *Allmänna råd och kommentarer: Bestämmelser för likvärdig bedömning och betygsättning del 2*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004b). *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan. Omfattning, användning och dilemman*. Stockholm: Fritzes kundservice.

Skolverket (2008). *Utbildningsinspektion*. Dnr 53-2008:198. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. *Om Skolverket*. (2009-04-09 u.å). Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/180/a/13461>

Skolverket. *Sök ämnen och kurser* (2009-04-03 u.å) Tillgänglig: [www.skolverket.se/sb/d/2503](http://www.skolverket.se/sb/d/2503)

Szklarski, Andrej (2002). *Den kvalitativa metodens mångfald. Skilda ansatser – skilda tolkningsintentioner*. Rapport nr. 15. Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.

SOU 1992:94. *Bildning och kunskap*. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning. Stockholm: Skolverket.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Tholin, Jörgen (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Akademisk avhandling. Borås: Högskolan i Borås.

Thurén, Torsten (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tsagalidis, Helena (2003). *Varför fick jag bara G?* Stockholm: Print Center, Lärarhögskolan i Stockholm.

Tsagalidis, Helena (2008). *Därför fick jag bara Godkänt... Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Wibeck, Victoria (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wikström, Christina (2007). Subjektiva bedömningar och objektiva tolkningar i Agneta Petterson (red.) *Sporre eller otyg: Om bedömning och betyg*, s. 21-35. Malmö: Lärarförbundets förlag.

# Bilagor

## Bilaga 1

Intervjuguide – lärare:

Inledning:

- Syftet med intervjun och magisterutbildning
- Det finns inte något svar som är rätt eller fel utan det är vars och ens uppfattning jag är ute efter.
- Inspelning – OK?
- Sekretess. Vem läser och lyssnar på materialet. Hur kommer det att presenteras – D-uppsats

### Några citat utgå ifrån.

1. I "Bestämmelser för likvärdig bedömning och betygsättning del 2" (Skolverket) står det följande kommentar kring Lpf 94: "Av skrivningarna i läroplanen framgår att betyg ska gälla kunskaper i kursen och att bedömning och betygsättning ska ske med kursplanernas mål och betygsriterierna som utgångspunkt. Det innebär i sin tur att närvaro, flit, ambition, läsläsning, lektionsarbete m.m. inte i sig ska vara grund för betygsättningen, såvida de inte är en direkt förutsättning för att målen ska kunna nås, t.ex. i form av laborationsarbete." (Likvärdig bedömning och betygsättning, s. 47-48)

2. Medan fakta, färdigheter och förståelse är kunskapsformer som utgör kunskapsbergets synliga topp är förtrogenhetskunskap den kunskapsform, som närmast svarar mot den osynliga delen, vad som ovan kallats bakgrundskunskap eller kunskapens tysta dimension. Förtrogenhetskunskapen är ofta förenad med sinnliga upplevelser. Vi ser, luktar, känner och "vet", när något är på gång eller ska avbrytas eller påbörjas. Förtrogenhetskunskapen kommer till uttryck i t.ex. bedömningar. (SOU 1992:94, s. 33)

Samtalshållpunkter;

**(citat 1)**

- I våra ämnen är samarbete/lagarbetet essentiellt. Hur ser ni på betydelsen av närvaro / flit /ambition. Kan vi ”jämföra” oss med laborationsarbete (se citat 1) – att närvaron är en förutsättning för att nå målen? Kan man göra en prövning i våra ämnen - hur?
- Hur bedöms talang/förkunskaper, det som elever har lärt utanför skolan?
- Har ni en modell/metod för att löpande dokumentera elevernas kunskapsutveckling, bedömningsmall eller liknande?
- Har ni en lokal kursplan?
- Vad bedöms? Helena Korp studie om uppgifter som underlag för bedömning i svenska och engelska. Beskriver: Skriftliga/muntliga redovisningar. Större och mindre prov. Tal och talövningar. Skrivuppgifter som debattartikel. Läxprov, glosprov, översättningsövningar och grammatikprov.

Vad är underlag för bedömning i våra ämnen?

**(citat 2)**

- Bedömning beskrivs som en tyst kunskap, likaså är vissa moment av våra ämnen tyst kunskap eller förtrogenhetskunskap. Hur kan vi belysa/förtydliga den kunskapen?
- Hur vet vi att uppgiften innebär att alla eleverna ges möjlighet att bedömas på likvärdigt sätt?
- På vilket eller vilka sätt kan vi som lärare organisera undervisningen för att förtydliga och synliggöra de tekniska, estetiska och praktiska läroprocesserna.

Avslutning; Innan vi avslutar finns det något som ni tycker att vi har glömt att diskutera?

Något som ni vill lägga till eller förtydliga?

## Bilaga 2

Observationsschema:

	Tidsåtgång	Hänvisning till betygskriterier och kunskapsmål	Hänvisning till närvaro / ansvarstagande	Återkommande begrepp som exemplifierar en praktisk kunskaps tradition
Lärare				
Elev				