

Skulle jag kunna det...?

En studie om yrkeselevers uppfattningar vad
yrkesläraren förmedlar via sin bedömning

Lärarytildningen, ht 2008
Examensarbete, 15 hp (C-nivå)
(Avancerad nivå)
Författare: Micael Elisson &
Micael Jonsson
Handledare: Susanna Nilsson Jacobsson

Resumé

Arbetets art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp
Högskolan i Skövde
Titel: Skulle jag kunna det...?
Sidantal: 29
Författare: Micael Elisson och Micael Jonsson
Handledare: Susanna Nilsson Jacobsson
Datum: Januari 2009

Nyckelord: bedömning, målstyrning, betygskriterier

Skolverket gjorde år 2000 en granskning som visade på brister i lärarnas kunskaper om kursplanerna. Aktuella inspektionsrapporter (2008) visar att lärare måste förbättra kommunikation av undervisningsmål och betygskriterier till eleverna. Syftet med studien var att belysa vad några elever på två yrkesförberedande program uppfattar, att läraren förmedlar vid bedömning av kunskaper och kunnande i karaktärsämnen.

Studien är en kvalitativ intervjustudie och baseras på sju intervjuer av elever på två yrkesförberedande program. Författarna använder i sin resultatanalys fyra i studien genomgående tema vad läraren förmedlar vid bedömning i karaktärsämnen på yrkesförberedande program.

Studien visar att kommunikationen av mål och betygskriterier med eleverna uteblir, vilket leder till att eleverna uppfattar att läraren förmedlar otydlighet i framställning av mål och kriterier. Därför sätter de stor tillit till lärarens kompetens i yrket de utbildar sig till. Läraren förmedlar också makt i olika bedömningssituationer på grund av att eleven inte vågar hamna i en konfliktsituation med läraren eftersom det kan påverka bedömningen samt att läraren ställer dolda krav som grundar sig i lärarens yrkeskompetens snarare än de styrdokument som bör följas vid bedömning. Studien visar också att teoretiska prov och självständighet har stor betydelse för vad läraren grundar sin bedömning på i karaktärsämnen på yrkesförberedande program.

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp
University of Skövde
Title: Would I know this...? A study on vocational students' conception
of their teachers' assessment content.
Number of pages: 29
Author: Micael Elisson och Micael Jonsson
Tutor: Susanna Nilsson Jacobsson
Date: January , 2009
Keywords: Assessment, Management by objectives, Grade criterias

The National Board of Education in 2000 carried out on deficiencies in the teachers' knowledge about the course plans. Current reports (in 2008) shows that teachers must improve communication of education objectives and grade criteria to their students. The aim with the study was to elucidate what some students on two vocational programmes, considers that the teacher provides in assessment of knowledge and learning in programme specific courses.

The study is a qualitative interview study and has been based on seven interviews of students of two vocational programmes. The authors use in their analysis of findings four common themes regarding what teacher provides in assessment in programme specific courses on vocational programs.

The study shows that communication of learning objectives and grade criterias with the students does not appear. Therefore the students consider that the teacher is indistinct in providing objectives and criterias to the student and therefore the student put big trust to the teacher's competence in the profession they're training for. The teacher mediates also power in assessment situations. It's because of that the student not balances to end up in a conflict situation with the teacher, since it can influence the assessment and that the teacher sets hidden requirements, based on the experience of profession nearer than the governing documents that should be followed in assessment situations. The study shows also that theoretical tests and the students independence have big importance for what the teacher bases their assessment on in programme specific courses on vocational program.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	1
1 BAKGRUND	2
2 SYFTE.....	3
FRÅGESTÄLLNINGAR:	3
3 LITTERATURGENOMGÅNG.....	4
MÅL- OCH RESULTATSTYRNING	4
BEDÖMNING.....	5
BEDÖMNINGSMODELLER I SKOLAN	6
ATT I FÖRVÄG VETA VAD LÄRAREN KRÄVER.....	7
KUNSKAPSSTANDARDMODELLEN.....	8
VILKA KRITERIER ANVÄNDER YRKESLÄRAREN VID BEDÖMNING?	10
LÄRARENS FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL BETYG OCH BEDÖMNING	10
PROBLEM MED ETT MÅLRELATERAT SYSTEM	11
VILKA KONSEKVENSER FÅR DETTA FÖR VÅR STUDIE?	11
4 METOD.....	12
METODVAL	12
URVAL	13
GENOMFÖRANDE	13
ANALYS	14
TROVÄRDIGHET	14
FORSKNINGSETIK	15
5 RESULTATANALYS.....	16
OTYDLIGHET.....	16
LÄRAREN HAR MAKT.....	18
TEORETISKA PROV VIKTIGT.....	19
SJÄLVSTÄNDIGHET ÄR VIKTIGT.....	19
SLUTSATSER	19
6 DISKUSSION.....	21
METODDISKUSSION	21
OTYDLIGHET.....	22
LÄRAREN HAR MAKT.....	23
TEORETISKA PROV ÄR VIKTIGT.....	25
SJÄLVSTÄNDIGHET ÄR VIKTIGT.....	26
LÄRDOMAR FÖR FRAMTIDEN.....	26
7 REFERENSER.....	28

BILAGA 1 INTERVJUGUIDE

Förord

Har du någon gång funderat över frågan ”Skulle jag kunna det...?” Fröet till detta arbete har varit vår erfarenhet som lärare och att vi själva blivit bedömda genom åren och inte alltid förstått vad andra förväntar sig av oss i olika sammanhang, inte minst i skolan. Som alla andra har vi behov av att känna oss duktiga och få detta bekräftat av andra. När detta uteblir tappar vi motivationen för det vi tar oss för och prestationen ligger inte direkt på topp.

Vår förhoppning är att detta arbete ska bidra till att lärare, lärarstudenter, rektorer och andra intresserade kommer till insikt i betydelsen av en god kommunikation med eleverna om mål och bedömning i karaktärsämnen på yrkesförberedande program.

Vi vill rikta ett stort tack till våra familjer som har ”stått” ut med alla konstiga frågor om bedömning och skolfrågor under vår utbildningstid, inte minst under detta arbete.

Vi vill även rikta extra uppmärksamhet och ett stort tack till vår handledare Susanna Nilsson Jacobsson på Institutionen för Kommunikation och Information, Högskolan i Skövde, som har ställt upp med sin erfarenhet av utbildning på yrkesförberedande program och handledningen av detta arbete.

Ett stort tack till övriga som på olika sätt varit delaktiga i studien.

Skövde januari 2009

Micael Jonsson

Micael Elisson

1 Bakgrund

Elever inom gymnasieskolans yrkesprogram ska läsa kurser om 2500 poäng. När eleverna slutar i årskurs 3 har han/hon läst ett stort antal kurser inom vald yrkesinriktning. Eleverna ska bedömas utifrån målen i de kurser de genomfört. Vissa av målen i de olika kurserna är liktydiga och det talas ofta om att lärandet ska vara en process som eleven går igenom under studietiden. Under vår yrkesutövning som gymnasielärare på yrkesprogrammen har vi erfarenhet av att eleverna utvecklas, inte minst yrkesmässigt under utbildningen, inklusive den platsförlagda utbildningen (APU:n). Är det möjligt för läraren att göra bra bedömningar om elevens kunskaper och kunnande i årskurs ett, när det är elevens kunskaper i årskurs tre som avspeglas i det slutliga betygsdokumentet när eleven ska ut i arbetslivet och bli goda samhällsmedborgare? Enligt en studie som genomfördes på uppdrag av Skolverket av Viveca Lindberg, konstaterade yrkeslärare att det betyg som sattes i årskurs ett ofta var missvisande för arbetsgivaren. Efter tre års bearbetning av yrkesområdets grunder hade en helt annan rutin än kursbetyget i årskurs ett visade (Lindberg, 1999).

Vid en kvalitetsgranskning som Skolverket (2004) genomförde under år 2000 visade det sig att det fanns stora skillnader gällande förutsättningar för en likvärdig bedömning av elevernas kunskaper. Skillnaderna berörde bland annat tankarna bakom betygssättningen i den nuvarande målstyrningen av skolan, liksom lärarnas kunskaper om kursplanernas innehåll. Dessutom varierade lärarnas syn på vad som skulle ligga till grund för betygssättning. I Karlsson & Olsson (2005) studie ”Ja det tar jag med i bedömningen – fast jag inte får. Om gymnasielärares inställning till bedömning och betygssättning”, skriver författarna att det krävs en ny typ av relation mellan läraren och eleven än vad som tidigare var vanligt i gymnasieskolan. När läraren tillsammans med eleverna tydliggör kursmålen i undervisningen ökar möjligheten för läraren att se varje elev. Det är denna individanpassning som lett till att lärare upplever att de fått en bättre kontakt med sina elever och en tydligare bild av var varje elev låg kunskapsmässigt.

Med erfarenhet av att själva ingå i en organisation som inspekterats av Skolverket och fått personalinformation om dessa resultat, samt studerat aktuella inspektionsrapporter från skolverket, (Skolverket, 2008) är vi medvetna om att Skolverket bedömer att kommunikation av undervisningsmålen och betygskriterier måste förbättras gentemot eleverna. Snart tio år efter Skolverkets kvalitetsgranskning kvarstår bristerna. Varför händer inget? Vilka brister uppfattar eleverna att det finns i lärarnas kommunikation av mål och bedömning? Kan det vara så att eleverna inte vågar fråga lärarna när de inte förstår vad som förväntas av dem? Eftersom många studier kring bedömning och betygssättning, till exempel *Ännu icke godkänd. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövning* (Selghed, 2004) och *Därför fick jag bara godkänt...: Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet* av Tsagalidis (2008), har studerats ur ett lärarperspektiv har vi i denna studie valt ett elevperspektiv. Det vill vi göra för att ge oss lärare en förståelse för hur eleverna tänker kring dessa frågor. Det skulle kunna innebära att undersökningen kan bidra till bättre förutsättningar för en god kommunikation med eleverna om mål och bedömning i karaktärsämnen på yrkesförberedande program.

2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka vilka budskap elever på två yrkesförberedande program, uppfattar att läraren förmedlar vid bedömning av kunskaper och kunnande i karaktärsämnen.

Frågeställningar:

- Hur uppfattar eleverna i studien att lärarna kommunicerar mål och bedömning?
- Vad uppfattar eleverna att lärare utgår ifrån i sin bedömning av elevers kunskaper och kunnande i karaktärsämnen?
- Anser eleverna att det finns skillnader i kommunikationen av mål och bedömning i olika ämnen?

3 Litteraturgenomgång

För att kunna belysa vår frågeställning ges här en överblick av mål- och resultatstyrning samt bedömning på yrkesförberedande gymnasieutbildning. Tidigare forskning och studier har inget eget avsnitt utan vävs in i texten.

Mål- och resultatstyrning

Under 1990-talet förändrades skolans styrsystem från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Till detta styrsystem har vi idag ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Gymnasieskolan har ett kunskapsuppdrag som anges i de nationella styrdokumenterna som är skollag, gymnasieförordningen, läroplaner (Lpf 94), program mål, kursplaner och betygskriterier. Styrdokument utgör en helhet och ska inte läsas separat utan läsas tillsammans eftersom de kompletterar varandra (Skolverket, 2008a).

Det är riksdagen som i skollagen bestämmer grundläggande bestämmelser om gymnasieutbildningen och anger övergripande mål och utbildningens riktlinjer. Gymnasieförordningen anger bestämmelser för gymnasiet som skolform. I den anges till exempel den läroplan, program mål och kursplaner som gäller med mera. Regeringen fastställer gällande läroplan och anger i den vilken värdegrund och riktlinjer som skolan ska arbeta för. Gymnasieskolan ska fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som förberedelse för yrkesverksamhet och framtida studier vid universitet och högskolor med mera. Det ska också vara en förberedelse för vuxenlivet som samhällsmedborgare och göra eleverna ansvarstagande för sina egna liv (Skolverket 2006). Program målen bestäms också av regeringen och ger en beskrivning av respektive gymnasieprogram och dess uppgift är att sätta in kurserna i ett sammanhang och visa på att kärn- och karaktärsämnen hänger ihop. Program målen ska vara utgångspunkt för planeringen av undervisningen i de enskilda kurserna (Skolverket 2008a).

Skolverket ska på uppdrag av regeringen konkretisera läroplanernas mål för varje enskilt ämne i nationella kursplaner. Kursplanerna anger vilka mål eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs. I Lpf 94 står det att undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet (Skolverket, 2006). Elevernas möjligheter att utöva inflytande på undervisningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klagör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har. Läraren ska *tillsammans med* eleverna ansvara för genomförande – vägen till målet och innehållet i undervisningen. Det kallas för deltagande målstyrning. Målen blir "färdiga" först när lärare och elever tillsammans har tagit ställning till vilket stoff och vilka metoder som främjar lärandet och förverkligas i de samtal, bedömningar och urval som sker i klassrummet. Resultatet blir en lokal tolkning av målen (ibid). I lokala kursplaner anges lokala krav som kan variera mellan skolor och lärare eftersom de bestäms lokalt på varje skola/program. De lokala kraven ska innehålla dels *vad* som ele-

verna ska lära sig (stoffbeskrivning), dels en beskrivning av de uppgifter som ska genomföras – en kriteriebeskrivning. Det ger läraren ett ”friutrymme” med möjlighet att

...tänka i nya banor och finna nya vägar i lärargärningen. /.../ Friutrymmet ger möjlighet att bibehålla det man som lärare själv tror är rätt och riktigt, att kunna värja sig från idéer man inte samtycker med, eller att få utrymme att så att säga ”köra sitt eget race (Falkner 1997 I Selghed, 2006 s 20).

Måhl (1998) menar att en bra beskrivning av lokala krav innefattar även information om vad som krävs. Det kan till exempel vara att läraren visar exempeluppgifter som visar det resultat läraren förväntar sig av en uppgift för att nå ett visst betyg. Måhl menar att det är de lokala kraven som är viktigast. Det är också viktigt att det inte går för lång tid mellan lärarens presentation av krav och kontroll av vad eleven kan (utvärdering) – max 5 – 6 veckor. Det blir då lättare för läraren att följa elevens kunskapsutveckling och göra en bra bedömning och ge respons. Det gäller speciellt till mindre kunniga elever, för att ge dem tid och nya möjligheter att nå minimikraven för slutbetyg i en kurs. Att en lärare delar ut de nationella kraven för slutbetyg i början av en kurs ger inga positiva effekter, menar Måhl.

Bedömning

I litteraturen förekommer lite olika beskrivningar av vad bedömning innebär. Selghed (2004) definierar begreppen *betygsättning* och *bedömning* på följande sätt: Bedömning (eng. assessment) är den process som består av lärares arbete med att bilda sig en uppfattning av elevens totala utveckling, det vill säga utvecklingen såväl kunskapsmässigt, språkligt, känslomässigt som socialt. *Betygsättning* (eng. grading): innebär att läraren, vid en given tidpunkt, skall sammanfatta sina bedömningar av elevens kunskaper och kunnande i de ämnen som ingår i kursplanen och uttrycka detta i ett av betygen godkänd, väl godkänd, eller mycket väl godkänd, beroende på kvaliteten i kunskaperna och kunnandet hos eleven. Wikström (2007) har en annan förklaring till bedömning. Hon menar att en lärare i sitt arbete genom prov, observationer och värdering av utfall, samlar information om eleverna när det gäller om uppgifter är gjorda eller inte, hur väl de är utförda och om eleven tillgodogjort sig de kunskaper som förväntats av dem. Utifrån denna information gör läraren bedömningar som sedan resulterar i omdömen eller betyg. Ett annat sätt att förhålla sig till bedömning är att det sker vid olika tillfällen och i olika syfte. Wikström menar att ett sätt att strukturera detta är att dela upp bedömning i summativ och formativ bedömning. *Summativ bedömning* är den bedömning som görs i slutet av ett arbete för att sammanfatta och summera resultatet. Exempel på summativ bedömning är prov, inlämningsuppgifter, avgångsbetyg i grundskolan och kursbetyg på gymnasieskolan – en kontroll av vad eleven har lärt sig. *Formativ bedömning* ges under arbetets gång. Syftet är att ge den eleven information som gör det möjligt att göra förbättringar under arbetets gång. Den formativa bedömningen är således en del av elevernas lärande. Wikström kallar det ”Assessment for learning” som ett komplement till ”Assessment of learning”.

Pettersson (2007) skriver att det krävs en förändrad syn på bedömning i skolan. Det handlar bland annat om att bedömning av och för lärande ska ske fortlöpande, för att både lärare och elev ska veta var i kunskapsprocessen eleven befinner sig och hur hon kan gå vidare samt att bedömningen ska vara mål- och kunskapsrelaterad. Det sker både löpande och till exempel i samband med utvecklingssamtal som på gymnasiet ska genomföras minst en gång per termin. Enligt Lpf 94 ska läraren bland annat redovisa för eleverna på vilka grunder betygsättning sker. På gymnasiet kan det vara bra med skriftlig information till eleven för att garantera att elever och föräldrar får den information som de har rätt till. Det är viktigt att de får informationen långt innan läraren sätter slutbetyg på en kurs för att förbättra sina slutkunskaper. Av dessa omdömen bör det framgå vilket betyg eleven "ligger på så långt", enligt Måhl (1998).

Dysthe (1996) skiljer på *positiv* bedömning och *negativ* bedömning. Positiv bedömning är när läraren tar det eleven framför som värdefullt och på allvar. I sin återkoppling till eleven bygger läraren vidare på det eleven framfört i den fortsatta undervisningen - läraren går in i en "dialog" med eleven. Negativ bedömning är när läraren säger "rätt", "bra" eller "inte så dumt". Det innebär, enligt Dysthe, att läraren sitter inne med facit och finns endast till för att bedöma och värdera och lärandet uteblir. Bedömningens form har också styrande effekt hur eleven lär sig. Wikström menar att när läraren inkluderar eller exkluderar delar i bedömningen sänder läraren signaler vad som är mer viktigt och vad som är mindre viktigt (Wikström, 2007).

Bedömningsmodeller i skolan

Eftersom eleverna finner sig olika väl tillrätta i olika bedömningssituationer måste lärare ha flera "bedömningsmodeller" i sin verktygslåda. Det är viktigt att ha i åtanke vilken typ av kunskaper som ska bedömas och betygsättas och utifrån vilka principer detta ska ske (Selghed, 2007). Skolan har länge haft en kunskapssyn där läraren genom undervisningen förmedlar kunskaper till eleven som ska återges. För att bättre minnas vad läraren sagt får eleven läxor som läraren sedan prövar hur väl eleven kan återge vad läraren sagt eller vad som står i boken. På senare år har en mer konstruktivistisk syn på kunskap och lärande, med sociala och kulturella aspekter, fått mer genomslag i nuvarande styrdokument i skolan (Skolverket 2006). Konstruktivism innebär att eleven konstruerar själv sin kunskap och vidgar sin förståelse genom att bearbeta sina uppfattningar. Nu lyfts de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet fram och ur bedömningshänseende handlar det om en starkare betoning på kvalitativa aspekter av kunskap och en balans mellan de olika kunskapsformerna. Selghed (ibid) menar därför att det är viktigt att lärare förstår betygsintentioner, det vill säga vad det är som ska betygsättas och hur detta ska ske. Nuvarande betygssystem bygger, enligt Pettersson (2007) på kriterierelaterad bedömning. Det innebär att eleverna ska ställas mot i förhand bestämda betygs-kriterier som finns formulerade i kursplanerna och anger kraven för olika betygsteg.

Enligt Tholin (2007) finns möjligheter för lärare i skolan att utvecklas och bli bättre på bedömning Tholin menar att det saknas riktlinjer för att lärare och elever tillsammans får möjlighet att bidra till hög kvalitet i bedömning i de *lokala styrdokument*en. Ett bedömningstillfälle ska vara en del av elevens lärande om bedömning ska vara formativ.

”Kunnande och lärande kan utvecklas och förbättras – en bedömning av utvecklingen och inte vara en dom över eleven” (ibid). En annan sak är ”kollegiala samtalet” där lärare antingen hjälps åt och bedömer varandras elever eller tillsammans bedömer samma elevprestationer. Fördelarna med detta är en mer rättssäker bedömning för eleven samtidigt som lärarna utvecklar sitt professionella språk kring bedömning. Det leder till att läraren ser och känner igen måluppfyllelse och hur måluppfyllelsen förmedlas till eleven och dennes föräldrar.

I en studie bland gymnasieungdomar (Lindberg, 2007) framkom viktiga aspekter av bedömning. Bedömningen kan användas både som mål och medel. Faktorer som är viktiga att uppmärksamma i samband med bedömning är vilka möjliga konsekvenser bedömning ger. För det första kan det ge *konstruktiv återkoppling som möjlighet till lärande* eller begränsad styrning som risk. Läraren kan genom sin bedömning begränsa elevens potentiella vidareutveckling genom att vara den bestämmer vad som är viktigt att kunna. Andra faktorer är *öppenhet kontra tydlighet* – det är viktigt att läraren talar om betygs-kriterierna på ett bra sätt så att de förstår vad de innebär. Utvärderingar av Skolverket (2004b) och Riksrevisionen (2004:11) visar från ett elevperspektiv att eleverna inte vet när de bedöms, det är otydligt vad som är tid för lärande respektive tid för bedömning. Grunderna för bedömning och/eller betygsättning är inte tydliga för eleverna.

Hur bedömningsprocessen går till i praktiken eller på vilka grunder en enskild lärare faktiskt gör sin bedömning är emellertid inte helt enkelt för en utomstående att veta. (Riksrevisionen 2004:11 s 17)

Även Tholin (2007) uppmärksammar betydelsen av att vara tydlig i sin bedömning gentemot elever och föräldrar.

Det är viktigt att läraren tydligt anger vilka aspekter som inkluderas i den kontinuerliga bedömningen och hur den görs, så att inte eleven upplever att de bedöms hela tiden och inte får göra fel eller prova något nytt utan att risker att få en ofördelaktig bedömning. Det är också viktigt att resultatet av bedömningen dokumenteras så att eleven och föräldrarna kan ta del av den (Tholin, 2007 s 17).

En studie som gjordes 2003 inom ett yrkesförberedande program av Helena Tsagalidis visar på skillnader i lärares och elevernas uppfattningar om vilka kunskapskvaliteter som är viktiga för bedömning i karaktärsämnen (Lindberg, 2007). Den största skillnaden låg i uppfattningar om lärares bedömning av yrkeskunnande i de olika betygsnivåerna. Andra skillnader var att eleverna uppfattade att proven och den slutliga produkten har större betydelse för ett högt betyg än vad lärarna uppgav.

Att i förväg veta vad läraren kräver

Vid tillämpning av kunskapsrelaterad bedömning ska eleverna i förhand veta vad som krävs för att få ett visst betyg. Måhl (1998) menar till exempel att det finns fördelar för eleven att få veta vad som kommer på ett prov. Fördelen med denna öppenhet är att eleverna lär sig mer och det skapar förtroende och trygghet hos eleven.

./.../att eleven vet vad verksamheten går ut på befrämjar dialog och samarbete./.../
Elever som vet vad som krävs kan ta ett större ansvar (Måhl 1998 s 82).

Eftersom läraren inte bara tvingas lära ut vad man ska kunna utan också hur man gör för att lära sig, blir resultatet att eleverna lär sig mer i skolan. Bland annat på grund av att de på detta sätt får träning i studieteknik i form av personlig handledning. Om eleven vet vad han eller hon ska kunna, då vet de också vad de inte kan och kan träna på detta. När läraren talar om i förväg vad som krävs innebär det att elever och föräldrar kan kontrollera om lärare sinsemellan ställer samma krav eller inte. Lärarens bedömningsarbete blir på detta sätt mer ”offentlig”. Tillämpning av i-förväg betyg leder således till en mer rättvis och likvärdig bedömning och betygsättning av elevernas verkliga kunskaper och kunnande. Måhl (ibid) förespråkar mer offentliga bedömningar, vilket också skulle kunna leda till högre status för läraryrket. Det är viktigt att läraren inleder varje avsnitt, till exempel ett tema eller ett arbetsområde med att beskriva de krav som gäller för just det avsnittet.

I det tidigare relativa betygssystemet genomfördes först lektioner och utvärdering, sedan bestämde lärarna vad som krävdes för att få ett visst betyg. En nackdel med detta var att likvärdigheten försämrades i lärarnas bedömningar. Läraren kunde ändra sina krav beroende på hur det gick för eleverna i skolan. Syftet med att inte i förväg tala om kraven var att läraren kände sig fri att kunna justera resultat i efterhand, vilket ibland kallas *dolda krav* vilket läraren kunde använda till att, medvetet eller omedvetet förtrycka eleven. Fördelen med kunskapsrelaterade betyg är att det förskjuter makten i skolan närmare eleven, när elever och föräldrar får mer att säga till om när de kan säga ”Tala om i förväg vad som krävs”, till läraren (Måhl, 1998 s 89). De som har mest att vinna på detta är enligt Måhl de mindre kunniga eleverna vars föräldrar inte ”lyckats knäcka skolans kod”. Elevernas förståelse av uppgifter och det sammanhang som den ingår i har avgörande betydelse för hur eleverna hanterar den. Helena Korp, universitetslektor i pedagogik, menar att flera studier inspirerade av Vygotsky ser bedömning som en kommunikativ situation där läraren med hjälp av rätt avpassade uppgifter och adekvat återkoppling hjälper eleven att flytta fram gränserna för sin egen förmåga till lärande (Korp, 2003). Dysthe menar att eleven måste ha egen kontroll över sitt lärande för att kunna ta ansvar för sitt lärande. Dysthe använder Mellin - Olssens och Bjørgens definitioner av kontroll av kunskap i tre nivåer och sambandet dem emellan: (1) kontroll beträffande de överordnade *målen* för undervisningen, (2) kontroll över val av redskap i undervisningen, det vill säga att bestämma *hur* något ska läras och (3) kontroll över hur redskapet ska användas. För att eleven ska ta ansvar för sitt lärande räcker inte kontroll på en av nivåerna utan viss grad av kontroll på alla nivåer är en förutsättning för ”en fullständig inlärningsprocess (Dysthe, 1996).

Kunskapsstandardmodellen

Selghed (2007) hävdar att forskning kring bedömning visar att det inte går att skilja på undervisning och lärande. Det betonas att lärare och elever ska planera innehåll, metoder och bedömningsförfaranden tillsammans. Det ger en bättre beskrivning av elevens kunskapsutveckling och ger eleverna möjlighet att utvecklas när de involveras i både frågeställningar och bedömning. I bedömningen ingår även självvärdering. Det är fortfarande vanligt att utvärdering av elevers kunskaper och kunnande är traditionella prov. Sättet att konstruera ett prov kan variera. Både Måhl (1998) och Korp (2003) anger att prov kan konstrueras utifrån antingen en *mätmodell* eller *kunskapsstandardmodell*.

Mätmodellen kopplas till det relativa betygssystemet och består i regel av prov med ”fill-in-uppgifter” och en hög poängsumma, för en hög poängsumma gav större möjlighet att elevernas resultat varierade. Resultatet av denna utvärdering görs genom att betygsgränserna fastställs med procentsatser eller poäng. Syftet med denna modell är i första hand att antingen rangordna elever eller värdera en elevs prestation i förhållande till en annan elevs. Bedömningar enligt kunskapsstandardmodellen däremot, menar Måhl (ibid), skiljer sig från mätmodellen bland annat genom att a) uppgifterna placeras i svårighetsnivåer och bedöms som helhet med kommentarer istället för poäng b) eleven vet i förväg hur uppgifterna ser ut och hur de bedöms c) eleverna behöver inte göra samma uppgifter d) eleverna behöver inte heller uppgifterna samtidigt. Läraren ska ge eleverna tillämpade uppgifter av ökande svårighetsgrad och bedömning av elevens tillägnade kunskaper sker när eleven är ”redo” för det, vilket innebär att eleven bedöms vid olika tillfällen (Taylor, 1994 i Korp, 2003). Elever som inte når målen vid ett första tillfälle kan få nya chanser .

Prov är bara ett av flera sätt att utvärdera om eleverna tillägnat sig de kunskaper (kriterier) som förväntas. Antalet prov i en gymnasiekurs varierar, beroende på hur lång kursen är. En lärare som följer sina elever flera gånger i veckan har bättre tillgång till spontant uppdykande kriterier i sitt löpande arbete än läraren som inte träffar eleverna lika ofta. En annan faktor är antalet elever i undervisningsgruppen. Fler elever, färre timmar per vecka, med en kortare tidsperiod är ramfaktorer som ökar behovet av prov enligt lärare (Måhl, 1998). En lärare som använder kunskapsstandardmodellen kan lämna ut individanpassade uppgifter till eleverna utifrån just den kunskapsnivå och ambition som eleven besitter. Därmed minskar behovet av antalet prov och eleven kan ge läraren de kriterier läraren behöver (ibid).

Måhl delar in kriterierna i tre slag: uppgiftsstandard, resultatstandard och processtandard. *Uppgiftsstandard* anger problemets eller uppgiftens svårighetsgrad – det vill säga att en elev klarar uppgifter av en viss svårighet är ett kriterium på vad eleven kan. *Resultatstandard* är nivån på elevens resultat. Måhl menar att många elevers misslyckanden i skolan beror på att de helt enkelt inte vet hur resultatet ska se ut, de vet inte hur ett bättre resultat ser ut. Om lärare ger tydliga förebilder som visar hur resultatet förväntas se ut, kommer fler elever att lyckas. Lärare (och föräldrar) överskattar ofta den mindre kunniges förmåga att själv förstå hur resultatet ska se ut. ”Den lärare som stannar upp och tänker högt så att eleverna får höra vad läraren ser i ett visst resultat, hjälper eleverna att få syn på kriterier” (ibid, s 145). Ett sätt kan vara tidigare elevers uppgifter eller arbeten, eller om det inte är möjligt försöka videofilma eller fotografera, för att eleverna ska förstå lärarens bedömning av olika resultatnivåer. *Processtandard* handlar om den kvalitet som eleven visar upp mellan det att läraren gett en uppgift och att eleven visar upp resultatet. Läraren utvärderar således processen. Måhl menar således att en lärare som inte följt processen inte kan eller bör värdera den. Ett exempel på ett sådant kriterie är självständighet. En förutsättning för detta kriterie är naturligtvis att eleven utfört arbetet eller uppgiften på egen hand, vilket ibland måste kontrolleras under övervakande former i till exempel en skrivsal. Omfattningen av den hjälp en elev har fått av läraren är inte enda sättet att värdera processer utan elevens förmåga till felsökning, analys av orsaker eller egna förslag till lösningar är också sätt att värdera processer. Exempel på beteendekriterier är enligt Måhl ordning, uppförande, flit, noggrannhet, närvaro.

Vilka kriterier använder yrkesläraren vid bedömning?

Enligt avhandlingen "Därför fick jag bara Godkänt...: Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet" av Tsagadilis (2008) är bedömning en handling som kräver stort kunnande. En av hennes slutsatser i avhandlingen är att yrkeslärarna grundar sin bedömning på yrkeskulturella kunskaper, det vill säga erfarenheter från sitt eget yrkesutövande. Bedömningen gör de utifrån vad lärarna med sin bakgrund vet att eleverna förväntas kunna ute i verkligheten och på arbetsplatsförlagda utbildningen (APU:n). Lärarna kräver mer av eleverna än de uppställda nationella kriterierna, vilket innebär att eleverna måste kunna mer för att nå betyget godkänt än vad kriterierna egentligen kräver. I avhandlingen diskuterar Tsagadilis två huvudbegrepp vid bedömning av elevers kunskaper och kunnande. Det ena är *nyckelkvalifikationer* som självständighet, planeringsförmåga, problemlösningsförmåga, samarbete, kundkontakt, kommunikation och initiativkraft. Det andra begreppet är *specifika yrkeskunskaper* som till exempel förståelse för yrkesområdet, handlag i arbetsteknik och metodkunskap, arbetsredskap samt förmåga att se helheten. Yrkeslärarna värderar nyckelkvalifikationerna högre än de specifika yrkeskunskaperna, men eleven måste behärska de specifika yrkeskunskaperna för att överhuvudtaget nå godkänt i kursen.

Lärarens förhållningssätt till betyg och bedömning

Selghed (2006) har försökt beskriva fyra förhållningssätt en lärare har till betygsättning och dess tillämpning. Förhållningssätten är ingen exakt beskrivning av verkligheten, utan det förekommer naturligtvis variationer.

- **Som ett professionellt verktyg.** Betygssystemet, med de i kursplanerna öppna mål och kriterier måste tolkas och transformeras till konkreta undervisningsmål o lokalt framtagna kursplaner. Det måste bli föremål för samtal och förhandling lokalt på skolan.
- **Som ett ofullständigt och arbetskrävande verktyg.** Styrdokumentens mål och kriterier förväntas innehålla detaljerade och tydliga anvisningar. Betygen är så viktiga för elevernas framtid att de måste sättas med stor precision. Frustration mot betygssystemet leder till ovilja att engagera sig lokalt för kursplanearbete.
- **Som ett verktyg som mäter skolkunskap.** Lärarens förhållningssätt är att skolan ska vara en mötesplats för personlig utveckling i egen takt. Målen uppfattas som alltför teoretiskt inriktade och snäva i sitt innehåll. Även andra kunskaper och kompetenser än läraren ska betygsätta är väsentliga för elevens utveckling. Åtskillnad mellan kunskaper och beteendekriterier gör betygsättningen komplicerad.
- **Som en bruksanvisning som inte följs.** Läraren kan sätta betyg utan detaljerade nationella riktlinjer. Vill sköta sig själv. Kravnivåerna för olika betyg uppfattas som lägre ställda än lärarens "egna kriterier". Styrdokumentet används inte utan lärarens egna erfarenheter och säkerhet som bedömare och betygsättare avgör.

Problem med ett målrelaterat system

Redan på 1960- och 1970-talen diskuteras frågan om att göra målrelaterade bedömningar och aspekter som precisionsgrad i målen, till exempel hur detaljerat och precist målen måste skrivas för att det ska vara möjligt att göra en bedömning. Det finns svårigheter med det ”nya” målrelaterade betygssystemet eftersom det är svårt att formulera och tolka de kriterier som ska ligga till grund för en jämförbar bedömning. De lokala betygskriterierna kom att skilja sig till både innehåll och kvalitet, enligt Pettersson (2007). Alexandersson (1999) hävdar att det kanske största hindret för målstyrningen är lärarna själva eftersom gemensamma värderingar och överensstämmande ideologi med målstyrning saknas. Han relaterar till forskning som visar att skillnader i lärares/lärargrupperns uppfattningar ökar i samma grad som nationella målen preciseras. Ett målstyrt skolsystem kräver att *personalen* måste vara beredd att ompröva sina värderingar. Alexandersson menar också att det är viktigt att relatera till den ”kultur” eller kontext varje skola utgör. De tolknings- och handlingsprinciper som utvecklas på varje skola står mot den kommunpolitiska kamp som förs om vad som är rätt och riktigt att satsa pengar på, vilken gör sig märkbar i skolans vardag.

Betyg i skolan har tre olika syften – de ska motivera elever till att prestera så väl som möjligt i skolan, de ska informera om kunskaper och kunskapsnivåer samt fungera som urvalsinstrument när det finns fler sökande än antal platser att söka. Det tidigare relativa betygssystemet kritiserades eftersom det bidrog till konkurrens och negativt inlärningsklimat. Det gav inte heller någon information om vilka kunskaper och färdigheter en elev hade utifrån ett visst betyg, utan bara om eleven presterat bättre eller sämre än andra elever. Därför ansågs det ”nya” målrelaterade betygssystemet som infördes 1994 mer relevant ur ett pedagogiskt sammanhang och inte i dess roll som urvalsinstrument till högre utbildning (Wikström, 2007).

Vilka konsekvenser får detta för vår studie?

Med utgångspunkt från den litteratur som vi refererat sammanfattar vi denna första del genom att formulera några fördjupande frågor med relevans för vår studie och som ligger i linje med vårt syfte (s. 3).

- Fungerar den deltagande målstyrningen på ett sätt att eleven får vara med i planeringen av sin undervisning?
- Vem har kontrollen över elevens kunskapsutveckling i skolan - läraren eller eleven?
- Vilka signaler sänder läraren ut om vad som är viktigt och mindre viktigt i kurs?
- Känner eleverna till i förväg vilka kunskaper som är viktiga och vilka kriterier som läraren utgår ifrån i sin bedömning?
- Vilket förhållningssätt har lärare till bedömning?

Innan vi presenterar resultatet kommer vi i nästa avsnitt att redogöra för hur vi gått tillväga i vår undersökning.

4 Metod

För att göra vår studie kring elevernas uppfattningar om lärarens bedömningar har vi gjort ett antal ställningstaganden kring val av metod, urval, genomförande, analys, trovärdighet samt resonemang kring etiska ställningstaganden. Det redovisar vi i detta avsnitt.

Metodval

För att samla in och bearbeta (analysera) information finns det olika metoder att angripa ett problem eller att få frågeställningarna i en studie besvarade. Det finns enligt Hartman (2004) två slags undersökningar: kvantitativa och kvalitativa. Det som avgör vilken metod man väljer är beroende av vilket syfte man har för sin undersökning. Vi valde en kvalitativ ansats i vår studie eftersom vi inte hade för avsikt att sammanställa fakta som resulterade i kvantifierbara resultat, utan i vår undersökning har vi undersökt hur eleverna *uppfattar* lärares kommunikation av mål och bedömning. Vidare undersökte vi deras uppfattning om vad en lärare i karaktärsämnet tar med i sin bedömning av elevens kunskaper och kunnande. Bell (2000) påvisar att när forskare använder sig av ett kvalitativt arbetssätt är det för att komma till insikt om hur människor upplever olika saker, vilket stärker det kvalitativa angreppssätt vi valt för vår studie. Trost (2005) menar att om vi vill förstå människors sätt att *resonera* eller reagera, särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster, är en kvalitativ studie rimlig eftersom det kvantitativa angreppssättet analyserar ”relationer mellan variabler och inte mellan människor” (ibid, s 9).

Trost (2005) anger tre steg vid insamling av data kring kvalitativa eller kvantitativa studier. Det första är att skaffa fram datamaterial om studien som ska genomföras. Det andra blir att analysera och bearbeta materialet, för att sist men inte minst tolka analysen till ett resultat. Hartman (2004) nämner tre steg av en undersökning. Första steget är planeringsfasen där man bestämmer hur undersökningen ska genomföras. Sedan samlas data (information) in (insamlingsfasen). Sista steget i undersökningen är analysfasen, där det insamlade data analyseras. Oavsett om man väljer kvalitativ eller kvantitativ ansats så bör de här stegen ovan genomföras, enligt Bell (2000).

Som vi tidigare nämnt är andra steget i en studie/undersökning insamlingsfasen. Exempel på att samla in data är observationer, intervjuer, enkäter eller kombinationer av dessa. Om vi hade valt enkät som insamlingsmetod hade vi bundit oss till ett antal fasta frågor. En intervju är mer öppen och följdfrågor som bygger på respondentens svar kan göras. För att kunna uppfylla vårt syfte valde vi därför att göra kvalitativa intervjuer. Trost (ibid) menar att kvalitativa intervjuer utmärks bland annat av att man ställer raka och enkla frågor och på dessa enkla frågor får man komplexa svar. Det är en fördel eftersom respondenten då kan svara med egna ord och det ger ett rikt och omfattande material. I detta material går det att utläsa många intressanta mönster som rör individers resonemang, åsikter, känslor och *uppfattningar kring fenomen i vardagen*. Det stämmer

väl med vårt syfte att undersöka elevens uppfattningar om lärarens kommunikation av bedömningar. I samband med intervjuer strävar intervjuaren efter att få svar på frågan *hur* snarare än på frågan *varför*, eftersom intervjuaren vill *förstå* den intervjuades känslor, *sätt att tänka*, sätt att handla eller bete sig. (Trost, *ibid*) En kvalitativ intervju används enligt Starrin och Svensson (1996) lämpligen när vi vill hitta eller identifiera icke kända fenomen, beskafterheter eller innebörder medan en *kvantitativ intervju* formuleras med frågor som har färdiga svarsalternativ eftersom utgångspunkten att ta reda på hur händelser, egenskaper eller betydelser som är definierade på förhand fördelar sig i en population eller samvarierar med varandra.

I en kvalitativ intervju konstrueras en lista över frågeområden, en så kallad *intervjuguide*. Dessutom tar intervjuaren hänsyn till respondentens språkbruk och följdfrågor formuleras utifrån det respondenten svarar vilket ger variation och bredd i svaren. Det ansåg vi skulle kunna vara ett bra verktyg vid vår intervju. Vid intervjuer kan med fördel ljudinspelning användas (Starrin & Svensson, 1996). Det bör beaktas att det finns både vissa för- och nackdelar med detta. Fördelar med ljudinspelning är att det går att lyssna till intervjuerna upprepade gånger och lätt kan skriva ut och läsa dem ordagrant i efterhand. Koncentrationen kan läggas på intervjun istället för att anteckna. Nackdelar med ljudinspelning är att detaljer som kroppsspråk, mimik etcetera går förlorat. Det är också tidskrävande att skriva ut intervjuerna ordagrant. Vi ansåg att det var mindre relevant i vår studie att undersöka elevens kroppsspråk med mera, vilket gjorde att vi övervägde att bara använda en MP3-spelare som vi hade själva. Det innebar att vi var förtrogna med hur utrustningen fungerade.

Urval

Vi bestämde att urvalet skulle bestå av sex elever på yrkesförberedande program (Lena och Johan i årskurs 1, Pär och Marcus i årskurs 2 samt Karl och Albin i årskurs 3) som fanns tillgängliga under en dag på en gymnasieskola. Det föreföll sig så att det fanns både pojkar och flickor tillgängliga och villiga att ställa upp på intervju (*bekvämlighetsurval*). Trost (*ibid*) menar att man kan fylla på allteftersom man finner sådana personer som tycks passa – man tar vad man råkar finna. Nackdelen med att göra detta urval är att urvalet kan bestå av personer som är säregna i vissa avseenden, vilket inte ska vara för många utan hellre ”vanliga” människor. Det krav vi ställde var att eleverna kom från olika årskurser för att få en spridning av elever med olika erfarenheter av lärares målbeskrivningar och bedömningar och därigenom öka variationen kring svaren då eleverna har olika lärare i karaktärsämnen.

Genomförande

Utifrån egna erfarenheter och läst relevant litteratur skapade vi en intervjuguide (se bilaga 1) som vi ansåg avspegla studiens syfte. Vi började med att genomföra två pilotintervjuer. Skälet var att vi dels är ovana vid intervjusituationer och fick möjlighet att träna, dels för att testa intervjuguiden. Vi genomförde var sin pilotintervju. För ljudinspelning av pilotintervjuerna använde vi en MP3-spelare. När vi kom hem skrev vi ut materialet och fann att de gav tillräckligt med material för att gå vidare med att genom-

föra intervjuerna. Den ena pilotstudien (Anna, årskurs 1) gav också tillräckligt intressanta svar på våra frågeställningar och kriterier vilket gjorde att vi valde att låta den ingå i vårt material. Med erfarenhet från våra pilotintervjuer, beslutade vi oss för att båda skulle vara med vid alla intervjuer i fortsättningen. En av oss kunde koncentrera sig på den tekniska utrustningen och hjälpa till med följdfrågor, medan den andre i huvudsak kunde fokusera på intervjun. Trost (2005) anser att det är en fördel att vara två som intervjuar eftersom det ger större möjlighet att samla in en större informationsmängd och bättre förståelse. Det ställer dock krav på att intervjupersonerna är samspelade i genomförandet av intervjun, annars kan effekterna bli de motsatta. Vi tycker att vi kunde komplettera varandra på ett bra sätt i våra frågor till eleverna.

Intervjuerna genomfördes under en dag i oktober. I vår intervju använde vi samma klassrum för alla eleverna. Eleverna intervjuades enskilt och tog ungefär 20 minuter per elev. Till hjälp under intervjuerna använde vi MP3-spelaren, eftersom vi i pilotintervjuerna fann det nödvändigt och fördelaktigt att kunna skriva ut svaren i lugn och ro i efterhand. Det gjorde vi samma vecka som intervjuerna genomfördes.

Analys

Efter att ha skrivit ut intervjuerna i pappersformat, läste vi igenom dem flera gånger både enskilt och gemensamt, reflekterade över innehållet och diskuterade innehållet många gånger. Därefter övergick vi till att bearbeta och analysera vårt material. Slutligen bestämde vi oss för att starta vår analys med att försöka hitta likheter, skillnader och mönster i respondenternas svar. Vi delade in materialet i olika teman utifrån det som vi i vårt insamlade material tolkat att eleverna uppfattar att lärare förmedlar om mål och bedömning. Dessa teman är *Otydlighet*, *Läraren har makt*, *Teoretiska prov är viktigt* och *Självständighet är viktigt*

Trovärdighet

När vi analyserat materialet och bearbetat stoffet har vi lagt stor vikt vid att dra slutsatser av det som det finns underlag för i vår studie. Eftersom vårt syfte inte är att dra generella slutsatser som gäller generellt kan frågor om validitet och reliabilitet endast gälla enskilda fall. Vårt mål har varit att i största möjliga mån, på ett neutralt sätt redogöra för den information som framkommit i intervjuerna. Genom att i resultatet presentera de elevsvar som vi funnit belysa vår frågeställning med citat, höjer vi trovärdigheten av resultatet i vår studie. I samband med våra intervjuer informerade vi våra elever att deras namn inte skulle framgå i vårt arbete. Det gjorde vi för att minska risken att eleverna inte skulle våga svara på frågor angående deras lärares bedömningsarbete. Därför valde vi att använda påhittade namn för alla eleverna (respondenterna) som vi skrivit ut tillsammans med tillhörande citat i resultatanalysen (Kapitel 5). Med citat finns det underlag för slutsatserna, som också ska uttryckas klart och tydligt för läsaren av rapporten (Starrin & Svensson, 1996). Vi har i vår resultatdel lagt fram slutsatser som vi kommit fram till i resultatet av våra intervjuer.

Forskningsetik

Eftersom detta är en vetenskaplig undersökning måste vi som gör studien göra en avvägning av det förväntade kunskapsstillskottet som studien ska leda till och eventuella risker (negativa konsekvenser) för undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare och eventuellt tredje person. Humanistisk/samhällsvetenskapliga forskningsrådet (Vetenskapsrådet, 2007) har därför antagit fyra allmänna huvudkrav för det grundläggande individskyddskravet:

- Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. Forskaren skall till exempel informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. (*Informationskravet*)
- Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan (*Samtyckeskravet*)
- Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. (*Konfidentialitetskravet*)
- Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. (*Nyttjandekravet*)

För att säkerställa att studien genomförs på ett forskningsetiskt sätt, har vi informerat alla som berörs av studien syftet med vår undersökning – att undersöka vad lärare förmedlar via bedömning i karaktärsämnen på yrkesförberedande program. Eleverna har också upplysts om frivilligt deltagande i undersökningen. Dessa två kriterier uppfyller informationskravet. För att tillgodose samtyckeskravet har deltagarna själva fått bestämma under hur lång tid och under vilka förutsättningar en medverkan i undersökningen. En av eleverna behövde till exempel av nära anhörig vara kontaktbar via mobiltelefon under intervjun, vilket vi godtog. Konfidentialitetskravet ligger nära förknippat med att skydda den personliga integriteten hos deltagarna i undersökningen. Vi ansåg inte att det fanns behov att lagra några personuppgifter som obehöriga kunnat ta del av. Vi har också informerat eleverna att vi har tystnadsplikt. Med detta i åtanke, har vi beaktat största möjliga konfidentialitet i undersökningen. Urvalet i undersökning var relativt litet och översiktbarheten god. Nyttjandekravet är uppfyllt genom att vi ser till att insamlade uppgifter om varje enskild elev enbart kommer att användas för annat än studiens ändamål. Det inspelade materialet kommer inte att lånas ut eller användas på annat sätt under arbetet med studien och att materialet sedan raderas från inspelningsutrustningen. Det har de medverkande informerats om.

5 Resultatanalys

I detta kapitel presenteras resultat av våra intervjuer under fyra rubriker som tillika är de teman vi anser att eleverna uppfattar att läraren förmedlar vid bedömning av kunskaper och kunnande i yrkesämnen: ”Otydlighet”, ”Läraren har makt”, ”Teoretiska prov är viktiga” och ”Självständighet är viktigt”. Vi redovisar också studiens slutsatser.

Otydlighet

Eleverna upplever att de inte förstår vad kursplanerna innebär. Läraren försöker att förklara mål och kriterier för kursen i samband med genomgången i början av kursen. Även om eleverna har sett kursmålen tycker de att de är för krångligt utformade och i kursplanerna används ett ”annat språk än man är van vid” (Anna), vilket gör det svårt för eleverna att tolka vad som egentligen står där. Lärarna går inte genom varje betygskriterie i kursplanen utan förklarar endast några av dem om läraren uppfattar att eleverna inte förstår. Eleverna har svårt att förstå skillnaden mellan mål och kriterier, utan blandar ihop dem och tycker att det är samma sak. En elev svarade att betygsgränserna är luddigt formulerade i de nationella kursplanerna, vilket gör att de har svårt att förstå var gränserna går mellan olika betygssteg. ”Det hade varit bättre om de hade förklarat in kriterierna i det vi skulle göra, så vi kunde koppla det till en situation... relatera till det man ska göra.” (Anna) Även om de nationella kursplanerna finns tillgängliga i pappersform eller på nätet, hämtar eleven inte informationen om mål och kriterier i kursplanerna på det sättet, utan frågar läraren eller ”följer bara strömmen” i skolarbetet. De jämför gärna sitt arbete med varandra och på så vis dras slutsatser om hur de praktiska momenten ska genomföras och vilket resultat som läraren förväntar sig i kurserna.

I de praktiska uppgifterna är lärarna ännu otydligare med gränserna, men eleverna upplever att lärarna är duktiga på att ge beröm. ”/.../det känns bra när han kommenterar att det här ser bra ut och man känner att man lyckats med att göra något bra” (Pär). De tycker dock att det är svårt att sätta värde på hur duktiga de egentligen är och hur bra de lyckats med en uppgift när alla får samma beröm...” men det är bra gjort, men liksom om han säger det till jättemånga då vet man ju inte hur bra! Det är liksom...det är ju stor skillnad på vad alla har gjort” (Lena). Det innebär att de inte förstår vilken kvalitativ nivå de har uppnått på sitt arbete när de jämför sig med andra elever. Läraren kan också uppfattas som otydliga när eleverna

...ibland får raka svar, ibland kan det vara mer luddigt. Typ det gick bra...så där...Då undrar man hur bra gick det egentligen? Var det som man själv ville eller underskattade läraren mig från början för att man fick godkänt...det känns mer som att - Du fick godkänt, det gick bra! (Anna)

En elev uppfattar att lärare fokuserar på fel (brister) i de praktiska övningarna. ”Man kan ju inte få rätt för felaktiga saker och så...” (Marcus)

Eleverna upplever ibland att de bara kan få Godkänt i karaktärsämnen och är inte medvetna om att de kan fråga läraren vad som krävs för att få ett högre betyg (om det går). Speciellt inte i de praktiska momenten.

Då kan man bara få G...har dom sagt...eller...Så man kan inte typ försöka fråga om man kan få bättre. Det går inte. För det är liksom att man bara kan få G. /.../ de säger bara G då...det vet jag inte varför...? (Lena)

Eleverna upplever att de inte förstår vilket mål och syfte som läraren har med de olika övningarna och momenten i karaktärsämnena. ”De brukar inte förklara/.../men man får väl räkna ut det själv”, säger Anna i intervjun. De tycker att det är bättre i svenskan där de tydligt får reda på vilka krav som ställs och hur läraren bedömer uppgifter. De får i svenskan skriftlig information om vad som krävs för olika betygsnivåer, till exempel

...om vi skulle lämna in en redovisning då, så att den blir så lång som de vill att redovisningen ska va och så bra man kan göra det och snyggt och så där...(Anna) /.../för att läraren i förväg talat om vad som krävs för att få ett godkänt...? (Intervjuare) Ja...på ett papper! (Anna).

Eleverna uppfattar inte att lärarna på något sätt anger vilka mål som är uppfyllda eller inte uppfyllda i olika kursavsnitt, utan eleven får räkna ut det själv. ”Det får man inte höra så ofta” (Anna). Därför har utvecklingssamtalen stor betydelse för eleven för att få reda på hur det går i olika kurser, enskilda uppgifter och moment. Då talar läraren om hur de ligger till i de olika kurserna. Tyvärr är kurserna långt gångna eller avslutade och eleven ser få möjligheter att förbättra sina betyg i dessa kurser. Eleven upplever att återkopplingen behöver komma tidigare. Eleven upplever att bästa sättet att få koll på hur de ligger till är därför att gå direkt till läraren. Då kan eleven få respons på genomförda eller pågående uppgifter. En elev upplever att utvecklingssamtalet är en bra möjlighet att kontinuerligt diskutera vilka förbättringar som eleven kan göra. ”... där man gör det mest på är väl på utvecklingssamtal och så.” (Marcus)

Lärarna förutsätter att eleverna har med sig kunskaper längre fram i utbildningen. ”Det här lärde ni er i ettan, nu ska vi fördjupa oss lite... Man lär sig ju mer hela tiden känns det som och man kommer alltid tillbaka till ettans kurs” (Pär). Eleverna anser att de ibland kan målen i tidigare kurser bättre idag än tidigare i utbildningen. Alla eleverna i undersökningen har svarat att de inte känner till om de under utbildningens gång kan ändra sina betyg i avslutade kurser till ett betyg som motsvarar de kunskaper de har idag, förutom när de inte är godkända med något. Under den tre år långa utbildningen verkar det som att eleverna utvecklar egna strategier för att nå upp till de krav eleverna upplever att läraren ställer. Elever i årskurs ett anser att de får dålig information och saknar erfarenhet av målformuleringar. De vet inte riktigt vad de ska lära sig i en kurs till skillnad mot elever i årskurs två och tre som har lärt sig lärarens rutiner vad läraren har för mål och tar med i sin bedömning. Eleverna i årskurs två och tre tycker att de alltid kan kolla på nätet eller fråga läraren vad de ska kunna inför ett prov eller i en kurs. ”Jag har väl ganska bra koll på vad som gäller... annars får jag fråga läraren vad som gäller eller kolla på nätet” (Pär). En annan elev svarar att ”Vi märker det på vad vi går igenom och gör på lektionerna” (Karl) och syftar på vad som kommer på provet eller vad som ska läras i en kurs.

Under den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU:n) har eleven en handledare från arbetsplatsen som bedömer elevens arbete. Eleven har egna mål som att lära sig så mycket som möjligt och att komma ut i arbetslivet och prova på verkligheten, men känner inte till vilka mål och kriterier som ska relateras till utbildningen. Handledaren får en lapp att fylla i från läraren för att göra en bedömning hur handledaren upplever att eleven fungerar på praktikplatsen. Eleven får inte se bedömningen. "... vi får ju inte se de lapparna så..." (Albin) De vet bara att "de får ett papper som de får kryssa i precis vad de tycker om en, om hur de tycker att man jobbat, hur man är som person och vad man vill arbeta med i framtiden /.../ om jag jobbar effektivt eller slött och om arbetet blir bra. Om man är för j...g får man lite mindre antar jag" (Viktor).

Läraren förmedlar inte alltid positiv feedback. Eleverna upplever att läraren kan kommentera vad som har varit bra men glömmer ofta att tala om vad som kunnat göras bättre i de praktiska momenten. Det fungerar bättre med handledarna ute på praktiken, tycker eleverna, därför att resultatet syns direkt. Handledaren kan visa hur resultatet förväntas bli – vad som är rätt. Eleven får se att en "uppgift" kan lösas på flera sätt och inser att det inte går att lämna ett arbete som inte är utfört på ett professionellt sätt hos en verklig kund till praktikplatsen. "I skolan står det mest i böcker och vi ser det ju inte framför oss jämt då. Det är lättare att man lär sig mer på praktiken, tycker jag" (Karl).

Läraren har makt

Eleverna uppfattar att lärare i karaktärsämnen *informerar* om kursens innehåll på så sätt att de vid kursstart går igenom mål och betygskriterierna som står i de nationella kursplanerna, antingen muntligt eller skriftligt på ett papper. Då litar eleverna på att läraren leder dem "på rätt väg" genom kursen, att den undervisning som bedrivs är relevant och att de kommer att ha nytta av sina kunskaper i sin yrkesutövning. Det är läraren som bestämmer innehållet i undervisningen och eleverna får inte vara med och planera innehållet i undervisningen i karaktärsämnen. "Man har ju bara en liten åsikt och det är lärarna som bestämmer i slutet i alla fall." (Marcus). De kan få vara med och bestämma uppgifter som de får möjlighet att göra om "/.../om det inte är för att man ska träna för att bli säkrare, det har han sagt till en del..." Det innebär att när eleven får möjlighet att göra om en uppgift uppfattar de uppgiften mest som tidsfördriv inte som en möjlighet att påverka betyget i positiv riktning. De kan också få vara med och bestämma hur många prov klassen ska ha i kursen – om det ska vara ett stort eller två mindre prov.

Däremot anser de att de har större inflytande i svenskan, än i karaktärsämnen. Flera av eleverna nämner i intervjuerna att de i svenskan får vara med och påverka innehållet, vilket de anser är positivt. I elevsvaren framkommer det att eleverna i de praktiska övningarna och momenten, som är ett stort inslag i utbildningen, gör som de blir tillsagda utan att veta varför. "Dom har ju inte direkt berättat vad det går ut på och varför vi ska kunna detta...och så där. Det är mest liksom att vi ska göra det." (Lena) Det är också svårt för eleven att argumentera om de praktiska uppgifterna är relevanta eller rätt bedömda eftersom de har svarat att de inte vet om de har uppfyllt de mål som krävs. Likaså anser de att det är svårt att argumentera för att den egna kunskapen som redovisas i teoretiska prov har samma värde som lärarens "facit" där det bara finns ett rätt svar på en fråga. De tycker att ett "problem" kan lösas på flera olika sätt. "Vi har inte så mycket

att säga till om. /.../ Är det olika svar på en fråga är det som han säger som är rätt /.../ Nej, de kör sitt race och vi får väl hänga med. Vi har inte så mycket att säga till om” (Karl). Men för att inte hamna i konflikt med läraren väljer eleven att acceptera lärarens bedömning.

Teoretiska prov viktigt

Eleverna uppfattar att lärare lägger tyngden på vad eleverna presterat på de teoretiska proven och mindre i de praktiska uppgifterna vid bedömning i karaktärsämnen. Läraren skriver ut poäng och betyg på proven. När eleven ser vilket poängresultat som krävs för de olika betygsnivåerna är det lätt för eleven att förstå hur de blivit bedömda när läraren lämnar tillbaka och går igenom proven. ”Då sätter han ju typ...om sexton är högsta, liksom, max...så sätter han till exempel att tio är G och då skriver han upp allting så då står ju poängen och man vet vad man fått, ungefär” (Lena). Lärarna brukar ha liknande betygsgränser på proven. Det är viktigt att eleverna förstått och visar teoretiska kunskaper även i de praktiska momenten, framkommer det i intervjuerna.

Självständighet är viktigt

Det är läraren som väljer ut de praktiska övningarna som eleverna ska genomföra. Där sätter lärarna högt värde vid *resultatet* av elevens arbete – att det ser bra ut, att arbetet utförs inom angiven tid samt att eleverna arbetar *effektivt* och *självständigt*, svarar eleverna. Som förklaring till vad självständigt arbete innebär, menar en elev att eleven inte frågar för mycket när de gör olika övningar. ”...att man frågar mycket om hjälp blir det G. Är du självständigt är det högt, typ VG. Men det måste bli bra också.” (Anna) Andra ”kvalifikationer” som eleverna nämner i intervjuerna är att lärarna lägger stor tyngd på hur eleverna är som personer och att de är duktiga på att *lösa problem*. Aktiviteten på lektionerna spelar inte så stor roll utan resultaten på proven är avgörande för betyget, svarar en elev (Anna). Endast om läraren velar mellan två olika betyg kan aktiviteten på lektionerna avgöra vilket betyg en elev får.

Slutsatser

Vi har vid sammanställning och analys av vårt resultat av vår studie alltmer kommit till insikt vad eleverna uppfattar att lärare i karaktärsämnen på två yrkesförberedande program förmedlar om mål och bedömning.

- För det första har vi kommit fram till att eleverna uppfattar lärare är otydliga med att kommunicera de mål och kriterier som finns dels i nationella kursplanerna, dels i de arbetsuppgifter som läraren utformat. Eleverna skapar egna strategier och mål eftersom de inte i förväg känner till vilka mål och kriterier som ska relateras till utbildningen.
- Vidare har vi kommit fram till att eleverna uppfattar att de inte får vara med och planera och utvärdera sitt lärande i skolan. Eleverna sätter stor tillit till lärarens

kompetens vad gäller kursernas innehåll och utvärdering. Eleverna uppfattar att läraren ”kör sitt eget race” för att de har *makt*.

- Eleverna uppfattar att självständighet, effektivitet, personlighet, förmåga att lösa problem samt resultat på uppgifter och teoretiska prov är viktiga kriterier vid bedömning av elevernas kunskap och kunnande i karaktärsämnen.
- Flera elever nämner i studien svenskan som ett ”föredöme” i kommunikation av mål och bedömning eftersom de dels får skriftlig information i förväg om de standarder och kriterier som läraren utgår ifrån i sin bedömning av elevernas uppgifter. Dessutom får eleverna i högre grad vara med och planera innehållet i ämnet än i karaktärsämnen.

Eleven uppfattar att läraren i karaktärsämnen förmedlar makt och otydlighet vid framställning av mål och kriterier, vilket beror på att *kommunikationen av mål och bedömning uteblir*.

6 Diskussion

Här diskuterar vi först fördelar och nackdelar med den metod vi har valt. Sedan diskuterar vi vårt resultat utifrån litteraturen och tidigare forskning samt egna erfarenheter som lärare i karaktärsämnen på yrkesförberedande program.

Metoddiskussion

I en undersökning finns det alltid mer eller mindre risk för att det uppstår skevhet (bias) i resultatet av undersökningen. Det tar sig uttryck i förvrängning av omdöme, förutfattade uppfattningar och otillbörlig påverkan. Speciellt gäller det om den som gör undersökningen är starkt engagerad i den frågeställning som studeras (Bell, 2006). Vanliga fallor är att välja ut aspekter som stämmer överrens med egna uppfattningar, användning av språkbruk och ordval som leder läsarens tolkning i viss riktning och att låta värderingar påverka tolkningen av resultatet (Gray, 2000, ref. i Bell, 2006). Vårt mål med studien har varit att studera elevers uppfattningar om mål och bedömning i syfte att ge lärare en bättre grund att kommunicera sådana frågor i sin yrkespraxis. Därför har vi försökt återge elevernas uppfattningar utan att låta vår egen yrkesbakgrund som lärare påverka studiens objektivitet i negativ riktning. En medvetenhet om detta minskar risken att skevhet uppstår. I en kvalitativ intervju som vår, uppstår den risken vid ett antal tillfällen eftersom vi människor lätt kan göra egna tolkningar. I vårt fall uppkommer tolkningar i intervjusituationen, vid utskrift och sammanställning av materialet, vid analys samt diskussion av resultatet. Därför menar Bell (ibid) att det är viktigt att lägga egna åsikter åt sidan och se till att slutsatser bygger på data, inte tyckanden och att det finns ”goda belägg”. Vid kvalitativa intervjuer söker intervjuaren ta reda på hur respondenten tolkar en företeelse (Trost, 2005). Genom att använda citat som vi gjort har vi haft för avsikt att ha ett förhållningssätt som återger elevernas (respondenternas) uppfattning om lärarens bedömningar genom hela vårt arbete.

Vi är medvetna om att det bekvämlighetsurval vi gjorde, när vi använde oss av bara sju elever från en och samma gymnasieskola, kan ge en viss snävhet i det material som samlades in under intervjuerna. Vi är dock medvetna om att vi inte kan dra alltför generella slutsatser för hur alla lärare på yrkesförberedande program förmedlar mål och bedömning till eleverna. Resultatet kan bero på vilken lärare eleverna har på grund av hur tydlig läraren är i sin framställan av målen samt hur bra de knyter an betygskriterierna i kurserna. Ett litet urval kan enligt Trost (2005) innebära att de utvalda eleverna kan vara ”säregna”, det vill säga ha liknande uppfattningar i någon riktning. Genom att välja elever med olika lärare i karaktärsämnen har vi försökt eliminera risken att materialet inte avser en lärare, utan vi har intervjuat elever som har olika lärare inom karaktärsämnen samt att vi haft elever från olika program. Om vi hade valt våra respondenter på en annan skola där lärarna arbetar på ett annat sätt med lokala kursplaner skulle resultatet av studien kunnat se annorlunda beroende på att skolkulturen på program mellan skolor varierar.

Även elever med längre erfarenhet av att bli bedömda i karaktärsämnen på yrkesförberedande program borde påverka resultatet. Vi tror oss förstå att respondenternas svar i vår studie skiljde sig mellan årskurserna, av denna anledning. Vi upplever att våra intervjufrågor gav oss ett bra material att arbeta med, men vissa frågor kunde respondenten inte svara på och de upplevde ibland att de redan svarat på vissa frågor när vi ställde följdfrågor.

Vi har också insett att vi inte är några erfarna intervjuare. Det har varit bra att vara två som stöttade varandra i en intervju. Vi insåg ganska snabbt att vårt beslut att båda delta i intervjuerna gav oss möjlighet till att en person tog hand om intervjun och den andre kompletterade med vissa följdfrågor. Det var en fördel eftersom vi på detta sätt kunde komplettera varandra och utvecklade samtalet. Det krävs dock, menar Trost (2005), att intervjupersonerna är samspelade. Efter att ha arbetat tillsammans under våra studier på högskolan anser vi att vi har ett gott samarbete och samspelet har utvecklats. Vi uppfattade inte att eleverna stördes av att vi var ”två mot en” utan upplevde eleverna som spontana och öppna i intervjuerna.

Otydlighet

Vår studie visar att eleverna har svårt att förstå kursplanerna. Enligt Skolverket (2008a) förverkligas en deltagande målstyrning genom samtal och diskussion mellan lärare och eleverna, vilket ska leda fram till en lokal tolkning av målen. Det uppstår dock ett problem när eleverna inte förstår de mål och kriterier som finns formulerade i en kurs. Studien visar också att lärarna inte tycks kunna förmedla innehållet i de nationella styrdokumenten till eleverna. Enligt Lpf 94 (Skolverket, 2006) ska eleven ta ansvar för sitt lärande och kunna bedöma studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till de krav som ställs. Hur ska eleven kunna ta eget ansvar och göra en bedömning av sin kunskap och kunnande när de inte förstår skillnaden mellan mål och betygskriterier? Anledningen till att det uppstår otydligheter kan vara att läraren inte har kollegor att samtala med eftersom det i karaktärsämnena inte är flera lärare till samma kurs. Vår erfarenhet är att så är fallet på de gymnasieskolor vi arbetat på. Läraren blir därför själv med att tyda de mål och kriterier som fastställs på nationell nivå.

Lärare i karaktärsämnen anställs ofta på grund av sin yrkeserfarenhet. Tsagadilis (2008) menar att den tidigare erfarenhet som läraren har inom yrket ligger till ofta till grund för vad läraren anser är viktigt att ha kunskap och kunnande om. Resultatet blir då att många yrkeslärare har högre krav på eleverna än de mål och betygskriterierna som anges i de nationella kursplanerna. I vår studie är elevernas uppfattning den att det är svårt att nå högre betyg än Godkänt i de praktiska momenten, vilket samstämmer med Tsagadilis studie. Det blir lärarens egna kriterier för vad relevant kunskap är inom yrkesämnet. Om läraren inte framför dessa krav till eleverna menar Måhl (1998) att de krav som läraren ställer blir dolda krav som blir otydliga för eleverna att förstå. Det framkommer i vår studie att eleverna, trots att läraren gått igenom mål och betygskriterier, inte känner till vilka krav läraren ställer i en kurs. Det står emot Måhls beskrivning att eleven i förväg ska veta vad som krävs.

Flera av eleverna nämner svenskan som ett bra föredöme när det gäller att tala om vilka kriterier som gäller vid bedömning av elevens förmåga till kunskaper och kunnande. Vad som framkommer i vår studie är att de på förhand känner till vilka krav läraren ställer och har därmed lättare att förstå. I studien framkommer det att eleven uppskattar när läraren *skriftligt* i förväg anger en standard för vad som krävs för olika betyg, vilket sammanfaller med Måhls (ibid) beskrivningar av olika standarder läraren bör ange för att eleven i förväg ska känna till kriterierna. Vi tror att resonemanget ovan om den ensamme läraren i karaktärsämnen skiljer sig väsentligt från lärare i kärnämnen som till exempel svenskan. Där finns det ämneskonferenser och andra kollegor att diskutera kursplaner tillsammans med. Vi tror också att elevernas nio års erfarenhet av ämnet svenska har stor betydelse för elevens förförståelse av kursen vilket gör det lättare att förstå vilka krav som ställs i ämnet. När eleverna börjar på gymnasiet är karaktärsämnen på yrkesförberedande program okända för eleven, vilket gör att det är svårare att förstå mål och kriterier. Eleverna har svårt att veta vad som är viktigt att kunna och sätter därför stor tillit till läraren som har bakgrund inom det yrke eleven utbildar sig inom. Det visar sig också i vår studie att eleverna utvecklar en förståelse för lärarens bedömningsarbete. När läraren inte är tydlig med vilka krav som ställs gör eleven själv en egen bedömning om vad som är viktigt att kunna och vad läraren förväntar sig av dem - eleverna skapar egna strategier för lärande.

Läraren behöver arbeta mer med lokala kursmål, träna på att formulera och kommunicera dessa med eleverna. Det behövs mer tid och skolledningens stöttning i lärarens arbete med lokala kursplaner. I Lpf 94 står det klart och tydligt att det är rektorns ansvar att ge läraren möjlighet till kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter. Läraren behöver stöd och träning att tolka och skriva mål/kriterier. Vilket stöd får lärarna av skolledningen i detta arbete? Vår erfarenhet är att många andra uppgifter ingår i läraruppgiften, till exempel arbete med likabehandlingsplaner med mera. Detta arbete tar mycket tid i anspråk, men vi förstår samtidigt att en högre prioritet bör läggas på att utveckla lärarens kunskaper i bedömningsarbete och tid avsätts för att tolka mål i lokala kursplaner för att läraren bättre ska förmedla dessa till eleverna och på ett bättre sätt samtala och diskutera dessa med eleverna.

Vi har i vår studie inte sett att eleverna själva får möjlighet till självvärdering – att eleven själv i dialog med läraren får möjlighet att bedöma sin prestation utöver utvecklingssamtalet. Det framkom dock att elever uppfattar läraren som nonchalant vid bedömningssituationer som inte uppmärksammar att eleven vill ha tydlig feedback på sina prestationer i skolan. Eleven vill inte bara ha beröm utan konkret värdesättande av det egna resultatet. Om läraren kopplar kriterier till konkreta situationer har eleven lättare att förstå vad läraren kräver av eleven.

Läraren har makt

Vi upplever att det lokala friutrymmet som läraren har i nuvarande styrning av skolan ger uttryck i elevernas uppfattningar om att lärarna förmedlar att de "kör sitt eget race". Läraren har i egenskap av lärare en maktposition gentemot eleverna. Av vår studie framgår det att eleverna uppfattar att lärarna förmedlar detta på olika sätt. Eleverna vågar till exempel inte, som de nämner i undersökningen, ifrågasätta lärarens bedöm-

ningar i rädsla för att hamna i konflikt med läraren. Lärarens dolda krav är ett sätt att utöva makt därför att läraren i efterhand kan justera vilka krav som ställs för att nå ett visst betyg. Måhl (1998) betonar just detta att om läraren i förväg talar om vilka krav som ställs vid lärarens bedömning, ökar rättssäkerheten för eleven. Måhl förespråkar därför mer offentliga bedömningar som säkerställer en rättvis bedömning av elevens kunskaper. Vi tror dock att läraren utgår ifrån den praktiska erfarenheten de har inom sitt yrkesområde och har mycket av planeringen ”i huvudet”, vilket uttrycker sig i elevernas uppfattning om otydlig kommunikation när läraren ”kör sitt eget race”. Det betyder också att eleverna uppfattar att de inte får vara med och planera innehåll i kurserna. Vi tror att det kan vara både för- och nackdelar med detta eftersom eleverna inte har förkunskaper i det berörda ämnet. Det viktiga är att läraren i förväg skriftligen formulerar vad eleverna ska kunna och hur bedömning av elevens kunskap/kunnande kommer att ske. Med detta som underlag kan en kommunikation (dialog) av mål och kriterier ske med eleverna istället för en information (muntlig förmedling).

Det kan vara svårt att ifrågasätta en lärarkollega när det gäller att värdera dennes förmåga att göra bra bedömningar av elevernas kunskaper, eftersom det förväntas att läraren kan sitt yrke. Om läraren är ensam inom sitt ämne kan det bli lärarens ”egna kriterier” som har företräde vid lärarens bedömning av elevens kunskap och kunnande och inte styrdokumentens riktlinjer. Det stämmer med Selgeheds (2006) beskrivning av en lärares förhållningssätt till att det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade system inte fungerar utan är en ”bruksanvisning som inte följs”. Vi tror att det finns en stor risk att detta förekommer hos ”ensamma” lärare som saknar stöd av kollegor i ett program- eller ämnesarbetslag i bedömningsarbetet. Alexandersson (1999) menar därför att läraren kan själv vara största hindret för att målstyrningen inte fungerar. Det kan ske om läraren blir tilldelad en eller flera kurser för att fylla ut tjänsteunderlaget, kurser som inte alltid ligger inom lärarens kompetensområde. En förutsättning för att tolka och kommunicera målen och kriterierna till eleverna är att läraren förstår kursplanerna och har kompetens inom området. Men läraren äger kursen och har makten att bedöma elevens kunskap, även om det förekommer att läraren inte kan tolka alla de mål som finns skrivna i kurserna. Måhl (1998) menar att bedömning enligt kunskapsstandardmodellen förutsätter just att läraren känner igen vad som är lätt eller svårt i ett ämne, vilket läraren troligen har genom erfarenhet inom yrkesämnet. Läraren borde därmed kunna anpassa kriterier och avgöra om eleven uppnått de mål som krävs och med vilken kvalitet de genomförts. Det stödjer Tsagadilis (2008) syn att yrkeslärare formar egna kriterier från sin yrkesbakgrund. Det är inte ovanligt just att yrkeslärare saknar pedagogisk utbildning och anställts på grund av sitt yrkeskunnande inom ämnet. Vår studie visar att kommunikationen av mål och kriterier uteblir i karaktärsämnena. Läraren behöver kunskap om att eleverna behöver känna till de krav läraren ställer. Det är som tidigare nämnts rektorns ansvar enligt Lpf 94 (Skolverket, 2006) att lärare och annan personal får möjligheter till den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter.

Bedömning enligt kunskapsstandardmodellen, där eleven känner till lärarens krav i förväg, ska enligt Måhl (ibid) förskjuta ”makten” om elevens lärande närmare eleven. Dysthe (1996) nämner kontroll över övergripande mål (vad som ska läras), hur det ska läras (redskap) och kontroll över redskapet som förutsättningar för en fullständig inlärningsprocess. Eftersom eleverna i vår studie inte alltid känner till målen och de krav

som ställs samt att de heller inte får vara med i planeringen av kursen, kan det Måhl och Dysthe skriver förklara varför eleverna känner att de har liten kontroll över lärandet och uppfattar att makten och kontrollen istället ligger hos läraren.

Teoretiska prov är viktigt

Studien visar att det är teoretiska prov som dominerar den summativa bedömningen. Både Måhl (1998) och Korp (2003) drar skillnad på bedömning och konstruktion av prov utifrån mätmodell eller kunskapsstandardmodell. En tydlig skillnad däremellan är att bedömningen enligt mätmodellen resulterar i poäng och gränserna för att nå upp till ett visst betyg grundar sig i en procentsats. Vår studie visar att lärare anger poäng och procentuella betygsgränser vid teoretiska prov. Det ger tydlighet gentemot eleverna och de förstår vilken nivå de själva befinner sig på, vilket vår studie visar att eleverna upplever positivt. Det samstämmer med Wikströms (2007) förklaring av betygets syfte att de ska informera om kunskaper och kunskapsnivåer. Trots att kunskapsstandardmodellen förknippas med ett mål- och kunskapsrelaterat system, vilket ska vara det som ska användas i skolan, finns den gamla kunskapsynen att ”upprepning av fakta är viktigt” kvar bland lärare, i enlighet med Selghed (2004). Det ligger också i linje med Tsagaliadis studie (Lindberg, 2007) att eleven uppfattar att proven och den slutliga produkten har större betydelsen för ett högt betyg än vad lärare angav.

I vår studie framkommer det att elever har lättare att ta in kunskaper under APU-tiden när de får en mer helhet i uppgifterna och kan relatera till verkligheten och jämför det med hur svårt det kan vara att ta till sig kunskaper utifrån det som står i läroböckerna. Studien visar dock att eleverna inte känner till målen och inte får se bedömningen av sin APU. Det är viktigt att eleven känner att fler bedömningsformer än teoretiska prov är viktiga vid den summativa bedömningen, som resulterar i ett kursbetyg. Vi nämnde i inledningen att lärandet ska vara en process, en progression genom utbildningen. Kan det vara rätt att avsluta en kurs under utbildningens gång? Selghed (2004) menar att betyg ska sättas med precision och Lindbergs (1999) studie visade att betygen inte visar elevens kunskaper när eleven avslutar utbildningen. Om då de teoretiska proven är viktiga, varför kommer det praktiska kunnandet i skymundan enligt elevers uppfattningar om lärares bedömningsgrunder? Karlsson & Olsson (2005) menar att det krävs en relation mellan läraren och eleven där läraren tillsammans med eleverna tydliggör kursmålen i undervisningen ökar möjligheten för läraren att se varje elev. Det är denna individanpassning som lett till att lärare upplever att de fått en bättre kontakt med sina elever och en tydligare bild av varje elevs kunskapsnivå. Måhl (1998) menar att lärare har svårt att lära känna eleverna vid stort elevantal och få lektionstillfällen per vecka. Det nuvarande kurssystemet med många olika ”små” kurser, som bara pågår under en termin och ska betygsättas senast två veckor efter avslutad kurs, gör att teoretiska prov är ett enkelt sätt för lärarna att bedöma elevernas kunskaper och kunnande.

Självständighet är viktigt

Vår studie visar att eleverna uppfattar att självständighet värderas högt i bedömnings-situationer. En elev svarade i undersökningen att självständigt arbete är när eleven inte frågar för mycket. Om eleven inte känner till mål och kriterier i kursen och inte får fråga så mycket – hur går det ihop? I Lpf 94 finns riktlinjer för att skolan ska sträva efter att eleven tar eget ansvar för lärande. I vår studie framkommer det att eleverna istället för att fråga läraren för att få en bedömning istället jämför sitt resultat i praktiska övningar med andra elevers och den bedömning som de har fått på sina arbeten. Vi menar att eleverna på olika sätt *indirekt* förstår vad verksamheten går ut på, men det är inte förenligt med läroplanen. Måhl (1998) menar att elever som vet vad som krävs kan ta ett större ansvar, vilket är förenligt med Lpf 94. Vi menar därför att det inte är lärarens förtjänst utan beror på elevens förmåga till att ta egna initiativ och vara självständig som har betydelse för lärandet. En fördel för de försigkomna eleverna men nackdel för andra.

Andra aspekter som framgår i vår studie att läraren tar med i sin bedömning är elevens förmåga att vara effektiv och lösa problem samt hur eleven är som person. Det sammanfaller med de nyckelkvalifikationer som framkom vid Tsagadilis (2008) studie. Det visar också att eleverna uppfattar att resultat på uppgifter, i likhet med Tsagalidis studie att nyckelkvalifikationen yrkeskunskap har betydelse vid bedömning. Det är läraren som avgör om det är yrkesmässigt utfört, vilket är en fördel för yrkesläraren med erfarenhet inom yrket. Att eleverna i vår studie nämner ett antal av Tsagadilis nyckelkvalifikationer skulle kunna sammanfalla med hennes slutsats att yrkeslärares värderar nyckelkvalifikationer högre än specifika yrkeskunskaper som eleverna inte nämner i samma utsträckning. Självständiga elever är något som upplevs positivt i undervisningssammanhang. Om eleven får bra instruktioner och tydliga mål- och kriteriebeskrivningar kan läraren ge mer tid för elever som behöver mer stöd i sitt lärande.

Lärdomar för framtiden

Vi har med denna studie fått en förståelse för betydelsen av att föra en dialog med eleverna kring mål och kriterier. Eleverna uppskattar när de i förväg vet vad som krävs genom att läraren skriftligen anger kriterier – olika standard för att nå ett visst betyg. Vi har också sett att lärare i karaktärsämnen fortfarande använder teoretiska prov som ett viktigt bedömningsverktyg i skolan. Vi menar att det inte är fel i sig att använda detta verktyg, men vi upplever att det är en svår uppgift att konstruera ett bra prov som ska svara mot mål och kriterier i kursplanen. Ett prov som konstrueras utifrån kunskapsstandardmodellen, ska innehålla uppgifter av olika svårighetsgrad, det vill säga olika kvalitet av kunskap ska utvärderas, samt att lärarens kommentarer om bedömning av elevens prestation ska vara i textform vad eleven kan eller inte kan. Vi tror att många lärare saknar både kunskap och erfarenhet av att konstruera prov och andra uppgifter enligt modellen som motsvarar en kriterierelaterad bedömning. Det skulle därför vara intressant som vidare forskning göra en studie om hur lärare resonerar kring att konstruera prov och praktiska uppgifter och hur väl de står mot nivåbaserade bedömningar

och kursplaner. Vi ser en möjlighet att forska ytterligare om hur lärare resonerar om att i förväg tala om kriteriebeskrivningar i samband med prov och uppgifter, eller till och med dela ut proven i förväg, och hur genomförs då bedömning av denna kunskap?

Vi har i vår studie sett att det finns behov av att ge läraren stöd och träning i att tolka och skriva mål och kriterier. Vår erfarenhet är att skolledningen (rektorer) är ganska frånvarande och ”osynliga” i den dagliga undervisningen. Inte minst hos lärare i karaktärsämnen som förutsätts kunna sitt område när de får en anställning inom yrkesutbildningen. Det skulle vara intressant med forskning om lärares och skolledningens uppfattning om vilket stöd lärare får i professionell bedömning av elevers kunskaper och kunnande.

7 Referenser

Alexandersson, M. (red.) (1999). *Styrning på villovägar: perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. [Ny utg.] Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, M. & Olsson, J. (2005). ”Ja det tar jag ju med i bedömningen – fast man egentligen inte får.” – en undersökning om gymnasielärares inställning till bedömning och betygsättning. (Examensarbete 10 p, lärarutbildningen), Malmö högskola.

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

Lindberg, V. (1999). Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever. I: Skolverket, *Att bedöma eller döma – Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket.

Lindberg, V. (2007). Långtgående slutsatser trots få lärare och elever i studierna. I: Pettersson (red.), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundet.

Måhl, P. (1998). *Vad krävs nu? En bok om hur skolan kan se ut och fungera*. Stockholm: HLS.

Pettersson, A. (red) (2007). *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundet.

Riksrevisionen (2004:11). *Betyg med lika värde – en granskning av statens insatser*. Stockholm: Riksrevisionen.

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänd. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövning*. (Doktorsavhandling, lärarutbildningen), Malmö högskola.

Selghed, B. (2006). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber.

Selghed, B. (2007). Oförtjänt kritik mot lärare. I: Pettersson (red.), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundet.

- Skolverket (2001). *Bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004a). *Likvärdig bedömning och betygsättning. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004b). *Skolverkets lägesbedömning 2004 av förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94: gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008a). "Så styrs skolan". <http://www.skolverket.se/sb/d/1597> [hämtad 2008-11-22]
- Skolverket (2008b). *Skolverkets inspektionsrapporter*. <http://www.skolverket.se/sb/d/225> [hämtad 2008-11-22]
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (red) (1996). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Tholin, J. (2007). Vilken kunskap är viktig: I: Pettersson (red.), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Tsagalidis, H. (2008). *Därför fick jag bara godkänt...: Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer* (3. uppl). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humaniora och samhällsvetenskap*. Vetenskapsrådet, Stockholm (<http://www.vr.se>)
- Vikström, C. (2007). Subjektiva bedömningar och objektiva tolkningar. I: Pettersson (red.), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundet.

Intervjuguide

Berätta i stora drag hur du har möjlighet att visa vad du kan i karaktärsämnen.

Vad har du för uppfattning om de mål som står i kursplanen och hur får du reda på dessa?

Innan du sätter igång med en övning, förstår du vilket syfte uppgiften har? (Vilka mål som ska uppnås)

Hur uppfattar du att läraren talar om hur bedömning sker i praktiska uppgifter och prov. (Redovisningar)

När ni är färdig med en uppgift, hur vet ni hur bra ni lyckats med uppgiften?

- Är ni överens med läraren?
- Vad är det läraren bedömer?

Vilken möjlighet har du att kontinuerligt diskutera med lärare vad du kan och vad du kan förbättra i olika moment?

Hur uppfattar du att lärare anger vilka mål du uppfyllt i olika kursavsnitt?

Vad anser du att läraren tar med i bedömningen när läraren sätter betyg?

Frågor till åk 3 (Årskurs 1 och 2 har inte varit ute på praktik)

Vilka mål ska uppnås under APU-tiden?

Hur blir du bedömd under APU-tiden?

Vilken feedback får du under APU-tiden?

Alternativa frågor

Hur vet ni vad ni ska lära er i en kurs?

Är ni med och planerar innehållet i en kurs?

Hur uppfattar du att du får feedback på övningar, inlämningar, prov?

Vad sätter läraren betyg på?

Hur uppfattar du att lärare anger betygsriterier i instruktioner till uppgifter i yrkesämnen?