Examensarbete

HÖGSKOLAN I SKÖVDE

MÅLUPPFYLLELSEPROCESSEN I GYMNASIESKOLAN

Lärares intentioner, handlingar och elevers reaktioner

GOAL ACHIEVMENT PROCESS IN SECONDARY SCHOOL

Teachers´ intentions, actions and students´ reactions

Examensarbete i lärarutbildningen
Avancerad nivå 15 Högskolepoäng
Vårtermin 2011

Anna-Lena Möller Winkvist
Ewa Nordström

Handledare: Susanne Gustavsson
Examinator: Kennert Orlenius

Förord

Det är aldrig tråkigt på jobbet när man arbetar med ungdomar på gymnasiet. Att se dem utvecklas från nästan barn till nästan vuxna är en fascinerande process, om än ibland något tålamodsprövande. Undertecknade arbetar som lärare på en gymnasieskola och har genomfört vår yrkeslärarutbildning på Institutionen för Kommunikation och Information på Högskolan i Skövde.

Under examensarbetet har vi haft stor hjälp av Susanne Gustavsson, vår handledare. Hon har när det som bäst behövts givit oss en ”spark i baken”. Återkopplingen vi fått har lett till reflektion och analys och stor motivation att arbeta vidare med studien och rapporten. Susanne har varit mycket flitig i att ge återkoppling och via konstruktiv handledning hjälpt oss att föra arbetet framåt. Detta har vi uppskattat mycket, utom möjligen någon sen lördagskväll framför datorn.

Vi vill också tacka all personal på den studerade skolan samt de elever som deltagit för att ni gjort studien möjlig. Vi önskar skolan lycka till med den förbättringsprocess som enligt plan skall inledas nu, med studien som utgångspunkt.

Sist men inte minst vill vi tacka våra respektive familjer för att de stått ut med att knappt se röken av oss under de senaste månaderna. Vi har hela tiden arbetat med studien och rapporten tillsammans vilket har gjort att det ibland har tagit extra lång tid men också medfört att vi idag båda två kan stå för samtliga val vi gjort i studien och alla formuleringar i rapporten.

Skövde i maj 2011

Anna-Lena och Ewa

Resumé

Arbetets art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp, Högskolan i Skövde
Titel: Måluppfyllelseprocessen i gymnasieskolan
Sidantal: 25
Författare: Anna-Lena Möller Winkvist och Ewa Nordström
Handledare: Susanne Gustavsson
Datum: Maj 2011

Nyckelord: Återkoppling, måluppfyllelse, bedömning

Syftet med studien var att kartlägga, belysa och förstå hur måluppfyllelseprocessen fungerar på en gymnasieskola med yrkesförberedande program. Med *måluppfyllelse-process* menar vi alla aktiviteter där lärare tolkar och förmedlar kursmål, bedömer prestationer samt förmedlar denna bedömning. Vidare är syftet att studera elevernas delaktighet i och reaktion på denna process.

Studien genomfördes med en kvalitativ ansats med faktaintervjuer och fokusgrupps-intervjuer.

Vi har tagit utgångspunkt i Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen och begreppen formativ och summativ bedömning.

Enligt lärarna får en elev ett femtiotal återkopplingar per läsår. Här skiljer sig elevernas uppfattning betydligt då de bedömer att de får två till tio återkopplingar. Lärarnas intention enligt studien är att åstadkomma utveckling, men eleverna uppfattar åter-kopplingen i termer av slutgiltiga betyg och ibland fördömanden. Eleverna tyckte att det var roligt och motiverande med positiv återkoppling.

De slutsatser vi dragit av studien är att processen bör bli iterativ istället för en envägs-kommunikation, eleven måste utgå från sina egna mål och lärarens roll borde vara att matcha eleven mot dessa. Utrymme för reflektion utifrån återkopplingen måste tillföras och eleven bör få utbildning i måluppfyllelseprocessen för att kunna vara aktiv i denna process.

Abstract

Study:	Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp, University of Skövde
Title:	Goal achievement process in secondary school
Number of pages:	25
Authors:	Anna-Lena Möller Winkvist och Ewa Nordström
Tutor:	Susanne Gustavsson
Date:	May 2011

Keywords: Feedback, efficiency, assessment

The purpose of this study was to identify, highlight and understand how the goal achievement process works at a secondary school with vocational programs. We identify the goal achievement process as all activities i.e. teacher communication, interpreting of course goals, assessing performance and convey this assessment. The purpose was also to study student participation in the process and reactions to teacher activities.

The study was conducted with a qualitative approach with fact interviews and focus group interviews as tools to collect data. We based our analysis on Vygotsky's theory of the proximal development zone and the concepts of formative and summative assessment.

According to teachers, a student gets some fifty feedbacks per academic year. This differs significantly with students' perception when they estimate the number of feedbacks in two to ten. Teachers' intentions according to the study are to achieve development, but students' understandings of the feedback are in terms of final scores and sometimes condemnations. The students thought it was encouraging and motivating with positive feedback.

The conclusions we drew from the study are that the process should be iterative rather than a one-way communication, students must set their own goals and the teacher's role should be to match students towards them. Time for reflection on the feedback need to be given in the process and students should be trained in the goal achievement process to be able to take active part.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING **1**

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR **2**

DEFINITION AV MÅLUPPFYLLELSEPROCESSEN **2**

PROGRAMMÅL OCH KURSPLANER 2
DEN STUDERADE SKOLANS MÅL 3
MÅLUPPFYLLELSEPROCESSEN EN STÖDPROCESS 3

TIDIGARE FORSKNING **4**

VAD BEDÖMS OCH HUR DELGES DETTA TILL ELEVEN 4
ELEVENS DEL I MÅLUPPFYLLELSEPROCESSEN 5

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER **5**

FORMATIV OCH SUMMATIV BEDÖMNING 5
LÄRANDE OCH UTVECKLING ENLIGT VYGOTSKIJ 6

METODVAL **7**

KVALITATIVA INTERVJUER – ENSKILT OCH I GRUPP 8
URVALET I STUDIEN 8
HUR VI HAR GENOMFÖRT STUDIEN OCH ANALYSERAT RESULTATET 9
TROVÄRDIGHET OCH GILTIGHET 11
FORSKNINGSETIK 12
METODDISKUSSION 12

MÅLUPPFYLLELSEPROCESSEN UR LÄRAR- OCH ELEVPERSPEKTIV **14**

FORUM OCH FREKVENS I MÅLUPPFYLLELSEPROCESSEN ENLIGT LÄRARNA 14
FORUM OCH FREKVENS I MÅLUPPFYLLELSEPROCESSEN ENLIGT ELEVERNA 16
DOKUMENT SOM STÖDER PROCESSEN 16
FÖRMEDLING AV KURSMÅL 17
ÅTERKOPPLINGENS INNEHÅLL 18
LÄRARNAS INTENTION MED ÅTERKOPPLING OCH ELEVERNAS TOLKNING OCH UPPLEVELSE 19

TEMATISK ANALYS AV INTERVJUSVAREN **21**

LÄRARNAS FORMATIVA INTENTION MEN SUMMATIVA HANDLING LÄMNAR ELEVERNA MED EN SUMMATIV UPPLEVELSE UTAN REDSKAP FÖR UTVECKLING 21
PERSON ELLER PRESTATION, VAD ÄR DET SOM BEDÖMS? 22
LÄRARNAS MOTIVATIONSFÖRSÖK UPPLEVS IBLAND SOM FÖRDÖMANDEN 22
ANALYS OCH REFLEKTION SOM REDSKAP SAKNAS 23

EGNA SLUTSATSER **23**

FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING **25**

Källförteckning

Bilaga 1 – Intervjuunderlag betygssättande lärare
Bilaga 2 – Intervjuunderlag med elever
Bilaga 3 – Information inför mentorssamtal med mera
Bilaga 4 – Uppföljning av elev som är på APU/praktik
Bilaga 5 – IG-varning

Inledning

Här ger vi en bakgrund till studiens problemområde och redovisar varför vi tycker att det är intressant att utföra denna studie.

År 1994 var en brytpunkt för betygssystemet i svensk skola. Det tidigare relativa betygssystemet innebar, förutom bedömning av kunskap, att betyg sattes enligt normalfördelningskurvan. 1994 infördes det kunskapsrelaterade betygssystemet. I och med detta fick vi i gymnasieskolan kursplaner där mål uttrycks för varje kurs och där det definieras vilken fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet en elev ska besitta för att få de olika betygen.

Dagens skola är alltså målstyrd utifrån lagar och styrdokument. Eleven skall delges resultat och få bedömningar kopplade till program- och kursmål under utbildningstiden. Att ge återkoppling och löpande bedömning till elever och vårdnadshavare är skolans skyldighet enligt skollagen (Skolverket 2010) och gymnasieförordningen (Skolverket 1992). Återkoppling, som en iterativ process, är även ett viktigt redskap för att skapa delaktighet och påverkansmöjligheter för eleven, något som betonas i Lpf 94, (Utbildningsdepartementet 2006). Skolan skall sträva mot att varje elev kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna. Skollagen (2010) säger att läraren skall ge varje elev information om utvecklingsbehov och framgångar i studierna minst en gång varje termin och i förekommande fall ge vårdnadshavare samma information.

Den återkoppling av prestationer i förhållande till kursmålen som ges till eleverna och de dokument och forum som används för detta, ser vi som del i en process som ska stödja eleven till måluppfyllelse. Målet är i gymnasieskolan anställningsbarhet och/eller förberedelser för högre studier. Vi kommer fortsättningsvis att använda uttrycket *måluppfyllelseprocess* och menar då alla aktiviteter där lärare tolkar och förmedlar kursmål, bedömer prestationer samt förmedlar denna bedömning.

Lindström och Lindberg (2009) beskriver sin syn på syftet med bedömning som att fortlöpande befrämja och diagnostisera lärande. Författarna anser att eleven skall delta i bedömningen och reflektera över sitt lärande samt av läraren få vägledning i utvecklingen av lärandet. Lindström och Lindberg skriver vidare att de upplever att det är svårt för eleverna att tolka skolans mål och förväntningar. Pettersson (i Lindström & Lindberg 2009) anser att bedömning lätt leder till fördömanden och att eleven känner att den inte kan, inte vill och inte vågar. Om elevens kunnande analyseras och värderas så att eleven utvecklas i sitt lärande så utvecklas också elevens tilltro till sig själv.

Meningen med måluppfyllelseprocessen är, så som vi ser det, att den skall fungera som ett stöd för eleven att utveckla sitt lärande och nå målen i skolan. Att denna process ibland uppfattas som svårförståelig av eleverna och dessutom ibland som fördömande, måste ses som ett misslyckande. Att elever inte alltid ser den här processen som ett stöd och att lärare inte alltid kan nå ut med sina budskap, upplever vi som en stor brist. Vi som lärare känner igen detta och tycker att det är allvarligt. Hur ska skolan lyckas med att vara det stöd och ge den vägledning eleven behöver för att nå måluppfyllelse, om eleven inte kan tolka målen, göra dem till sina och använda det stöd som ges på ett konstruktivt sätt?

Med denna studie vill vi beskriva hur måluppfyllelseprocessen går till och hur den uppfattas av elever. Målet med studien är att kunna identifiera kritiska aspekter i processen och synliggöra dessa som ett underlag för förbättringsarbete på den valda skolan.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att kartlägga, belysa och förstå hur måluppfyllelseprocessen fungerar på en gymnasieskola med yrkesförberedande program.

Frågeställningar:

1. Vad förmedlas till eleverna?
2. Vilken är lärarnas intention med återkopplingen?
3. När/hur ofta ges återkoppling?
4. På vilket sätt ges återkoppling?
5. Hur tolkar eleverna återkopplingen?
6. Vilka är elevernas reaktioner (känslomässigt och i handling) på återkoppling?

Definition av måluppfyllelseprocessen

Centralt för studien är måluppfyllelseprocessen och de mål som denna process syftar till. Vi beskriver programmål, kursmål och övriga mål som är specifika för den studerade skolan, samt hur vi ser på måluppfyllelseprocessen i sin kontext.

Programmål och kursplaner

Att uppnå program- och kursmål är centrala i den måluppfyllelseprocess som studeras. De definieras av Skolverket (2011) enligt följande:

> Regeringen fastställer programmål för varje nationellt program i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Målen ger en sammanfattande beskrivning av programmet. De är utgångspunkten för planeringen för utbildningen i sin helhet och för planeringen av undervisningen i de enskilda kurserna.
>
> Kursplanerna kompletterar läroplanen och anger målen för undervisningen i varje enskilt ämne. Kursplanerna ska visa hur ett ämne eller en kurs kan bidra till att eleverna utvecklas i enlighet med de värden och mål som anges i läroplanen. Kursplanerna är utformade så att de lämnar stort utrymme för en lokal och professionell tolkning. Dessutom finns betygskriterier som anger vilken kunskapsnivå som eleven ska uppnå för betygen Godkänt, Väl godkänt och Mycket väl godkänt.

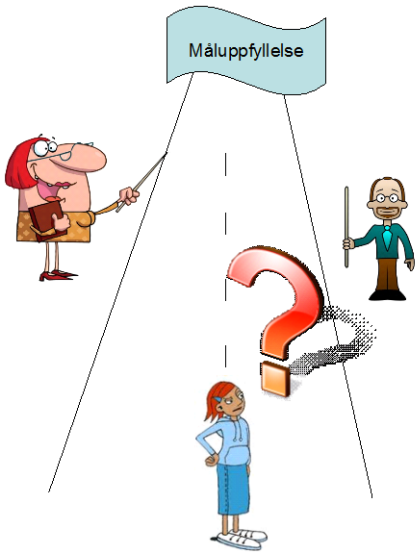
Den studerade skolans mål

På den studerade skolan finns ett uttalat mål om att eleven skall bli anställningsbar efter avslutade studier. Detta kan för olika program betyda olika saker t ex en målarelev blir anställningsbar som lärling enligt vissa kriterier och en handelselev blir anställningsbar i en affär och skall självständigt kunna sköta vissa angivna arbetsuppgifter efter en ibland minimal fortsatt utbildning inom företaget där denne blir anställd. Detta mål mäts årligen genom att under hösten ta antal elever i arbete genom totalt antal elever som gick ut samma år i juni. Ett annat uttalat mål på skolan är att samtliga elever ska få betyget godkänt i de kurser de läst.

Måluppfyllelseprocessen en stödprocess

Vi ser olika processer inom en skola. *Måluppfyllelseprocessen* har vi här definierat som en stödprocess till huvudprocessen *elevens lärande.* För processen elevens lärande är målet är att nå olika kunskapsmål. Processen kan se olika ut för olika elever beroende på inlärningsstil och hur eleven väljer att strukturera sitt lärande till exempel läxläsning i hemmet, att använda läxhjälp i skolan osv. Lärandeprocessen påverkas också av *undervisningsprocessen* som är lärarnas process. Den skall i de bästa av världar styras av elevernas olika behov men styrs också av vilken ledarstil en viss lärare har, elevsammansättning, klasstorlek med mera. Dessa processer berörs inte vidare i studien.

Måluppfyllelseprocessen utgör i denna studie de dokument och samtalsforum som används för att ge eleven återkoppling på hur studierna går och på hur denne kan utveckla sitt lärande för att nå sina mål. Denna process syftar till att ge eleven stöd för att nå program- och kursmål. I processen ingår också dokument och forum som finns för elever i behov av särskilt stöd under längre eller kortare perioder under utbildningstiden. Åtgärdsprogram och elevvårdskonferenser är exempel på sådana dokument och forum. Elever i behov av stöd behandlas inte i studien. Figur 1 visar elevens väg till måluppfyllelse under gymnasieutbildningen.



Figur 1. Måluppfyllelseprocessen – vad händer på vägen?

Tidigare forskning

Det finns många studier som behandlar bedömning, sättet att delge eleverna denna och hur eleverna tar stöd i bedömningen för att nå målen. Vi redovisar här några studier som vi hämtat inspiration från och ser som relevanta att använda som utgångspunkt för studien.

Vad bedöms och hur delges detta till eleven

Det finns olika forum för att nå ut till elever och ge dem återkoppling. Dels är forumet som sådant intressant, dels vad som bedöms och vad som delges eleven. Granath (2008) konstaterar i sin avhandling att utvecklingssamtal är ett viktig forum för att påverka eleverna och deras förhållningssätt till sig själva och deras arbete i skolan och därmed sin framtid. Hon konstaterar vidare att hennes och tidigare studier visar att lärare i sin bedömning av elevers prestationer har en tendens att glida mellan bedömning av kunskaper och beteenden. Andreasson (2007) har i sin avhandling studerat ett annat forum, nämligen hur dokumentation analyseras och används för att den ska bli ett verktyg för elevens måluppfyllelse och inte en personlighetsbeskrivning. Hon konstaterar, liksom Granath, att beskrivningarna är personbeskrivningar som relaterar till elevernas personlighet, attityd, uppträdande och känslor snarare än kunskap och lärande kopplat till kursmål och kursplaner. Andreasson skriver vidare i avhandlingen att språk, ord och uttryck, har stor betydelse för elevens självbild och vägledning till fortsatt utveckling. Tsagalidis (2008) har studerat bedömning av karaktärsämnen på Hotell- och Restaurangprogrammet. Hon tangerar Granaths och Andreassons studier då hon definierar ett antal förmågor som är viktiga ur anställningsperspektivet men som inte uttryckligen står i kursmålen. Hennes studie visar att lärarna på detta gymnasieprogram ger så kallade nyckelkvalifikationer ett stort utslag i sina bedömningar av karaktärsämnena. Exempel på dessa nyckelkvalifikationer är, enligt Tsagalidis, självständighet, initiativ- och planeringsförmåga. Hon skriver i sina slutsatser att skolan måste diskutera bedömning utifrån ett antal frågor för att kunna utforma en process. Den första frågan är **varför,** vad är syftet med bedömning? Den andra frågan är **hur** den skall göras och delges och till sist **när** och **hur ofta** bedömning skall ske.

Tsagalidis slutsats känns central för oss och vi vill studera hur lärarna ser på ovanstående frågor på vald skola. Vi anser, liksom Tsagalidis, att det inte är fel att delge eleven både bedömning av förmågor och kunskap när målet är anställningsbarhet. Eleven behöver få återkoppling på sina förmågor, till exempel uppträdande och attityd, även om detta inte betygsätts. Det är därför intressant att ta reda på lärarnas uppfattning runt detta samt hur eleverna uppfattar bedömningen. Vi tror att språket, ord och uttryck, spelar en roll för elevens motivation och vill därför ta del av elevers uppfattning om vad som sägs och hur formuleringar upplevs och tolkas. Det är också intressant att undersöka hur eleverna på vald skola upplever de forum som används för att ge återkoppling.

Elevens del i måluppfyllelseprocessen

Att processen innehåller fler delar än att läraren i samtal eller via dokument delger sin bedömning är lätt att glömma bort. Vad eleven gör med sin bedömning är kanske den viktigaste delen i processen. Quinton och Smallbone (2010) beskriver ett antal studier som visar att skriftlig återkoppling sällan resulterar i ökade prestationer. De menar, utifrån en egen studie, att ett moment av reflektion måste införas och eleverna måste lära sig att reflektera över den återkoppling de får. Först då kan återkoppling resultera i ökat lärande. Deras studie visar att det behövs en aktiv insats från läraren, att hjälpa eleven att reflektera över återkopplingen med frågor runt konsekvenser för måluppfyllelse, möjligheter och hinder. En annan insats som behövs från läraren, enligt studien, är att få eleven att utifrån reflektionen göra aktiva val när det gäller vägar till måluppfyllelse. Författarna hänvisar till en mängd undersökningar, bl.a. Fairclough (1995) och Lea och Street (1998), som menar att reflektion även är en sociokulturell process som påverkas av i vilken omgivning reflektionen äger rum. Quinton och Smallbone citerar även Black och William (1998), som menar att formativ bedömning borde ge eleverna de verktyg som möjliggör för dem att förbättra sina prestationer, men att kvaliteten på den formativa återkopplingen är helt avgörande för detta. Det är intressant för oss att studera i vilken grad reflektion förekommer på den studerade skolan.

Teoretiska utgångspunkter

För att studera måluppfyllelseprocessen har vi identifierat för studien centrala teorier och begrepp. Vi knyter an till bedömning i perspektivet formativ eller summativ och dess betydelse för eleven. Vi kommer också att använda oss av Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen som hjälper oss att tolka och analysera den måluppfyllelseprocess vi studerar.

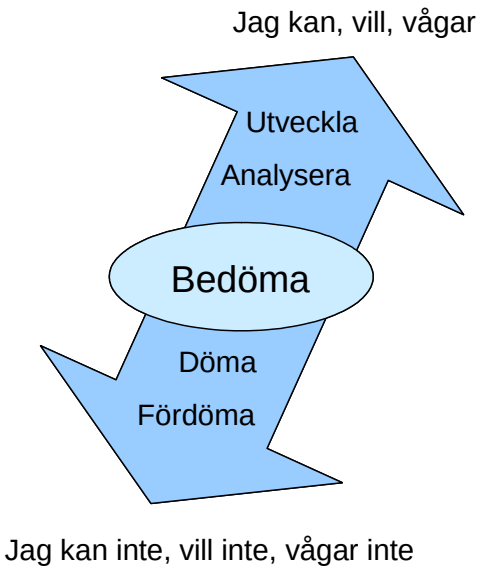
Formativ och summativ bedömning

Persson (2008) redogör för formativ och summativ bedömning. Med formativ bedömning menas tydliggörande av kursens mål och utvärdering av var eleven befinner sig i förhållande till målet. Återkoppling ska sedan göras till eleven om nuläge men framförallt diskutera hur eleven ska utvecklas för att nå målet. Den summativa bedömningen görs efter avslutad kurs och summerar resultat och leder fram till en slutlig bedömning i form av betyg.

Utifrån studiens syfte är det intressant att studera i vilken grad formativ bedömning används som ett redskap och i vilken utsträckning de dokument och forum som används delger en formativ bedömning.

Som nämnts i det inledande kapitlet i rapporten skriver Pettersson (i Lindström & Lindberg 2009) att bedömning bör leda till analys av kunnande och prestationer för att stödja eleven i sin utveckling, det vill säga formativ bedömning. Om bedömningen förmedlas utan att ge eleven möjlighet till analys och reflektion kan den leda till att eleven upplever bedömningen som dömande och fördömande. Om bedömningen däremot ges på

ett sätt där eleven ges möjlighet till analys och reflektion kan den leda till ökat självförtroende och ökad motivation hos eleven, se figur 2. Vi vill undersöka hur bedömningen förmedlas till och upplevs av eleverna på den studerade skolan. Är återkopplingen ett verktyg för ökad motivation eller ger den eleven en känsla av misslyckande och förstärker en negativ spiral?



Figur 2. Illustration av vad bedömning kan leda till (Efter Pettersson i Lindström & Lindberg, 2009, s 40)

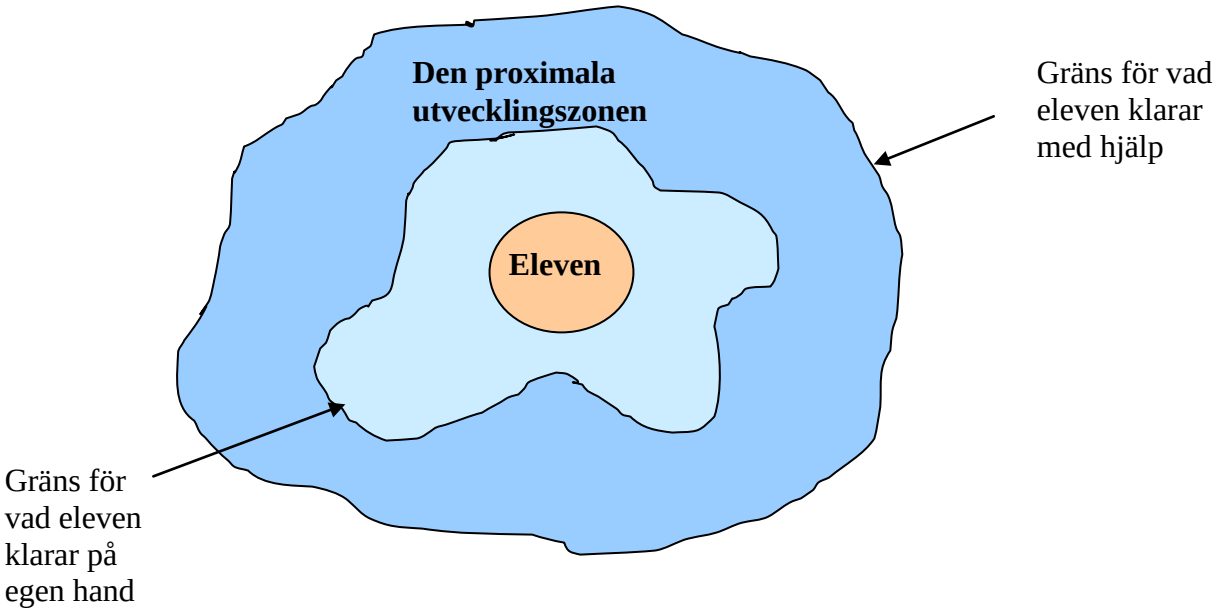
Lärande och utveckling enligt Vygotskij

Vygotskij (1978) har formulerat en teori kring lärande och utveckling. Han menar att lärandet är sociokulturellt, det vill säga att lärandet sker i samspel med omgivningen snarare än att vara en individuell process. Hans teori om den proximala utvecklingszonen, utrymmet mellan vad eleven klarar på egen hand och vad denne skulle kunna klara med hjälp av en mer kapabel person, kan som vi ser det appliceras på lärares återkoppling av bedömning med syfte att utveckla eleven.

> It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotskij 1978, s. 86)

Imsen (2006) har tolkat Vygotskij teori i en bild, se figur 3. Vi tycker att bilden kan bidra till en ökad förståelse för begreppet proximal utvecklinszon. Vygotskij (1978) säger att det är möjligt att diagnostisera en elev och dennes utvecklinszon. Sen är det lärarens uppgift att lägga undervisningen på den nivån att eleven hela tiden förflyttar sig mot gränsen för den proximala utvecklingszonen, se det yttre fältet i figur 3. Det eleven idag kan utföra med handledning, kommer denne i morgon att utföra på egen hand, alltså vidgas det inre fältet i figur 3. Eleven kan få anstränga sig för att nå målet, men målet ska vara realistiskt. Vygotskij menar att för att eleven ska utvecklas inom den proximala

utvecklingszonen krävs assistans från omgivningen, antingen guidning av en vuxen eller samarbete med en mer kapabel person.



Figur 3. Beskrivning av teorin runt den proximala utvecklingszonen (Efter Imsen, 2006, s. 317)

Vi anser att denna teori kan användas för att förstå återkopplingens betydelse för måluppfyllelse. Dels handlar Vygostkijs teori om att sätta mål i förhållande till elevens nuläge och förutsättningar men också i förhållande till hur stora utmaningar eleven tål. Teorin handlar också om att genom bedömning och återkoppling kommunicera till eleven var denne befinner sig och hur långt han eller hon behöver sträcka sig för att nå målen som för den enskilde eleven kan finnas i den proximala utvecklingszonen. Vygotskij betonar att kommunikation och delaktighet är en förutsättning för lärande och utveckling.

Metodval

Här beskriver vi vårt metodval, urval och hur vi gått tillväga för att genomföra studien. Vi har ett kvalitativt angreppssätt och har genomfört enskilda faktaintervjuer med lärare och fokusgruppsintervjuer med elever.

Det finns kvalitativa och kvantitativa forskningsansatser. Patel och Tebelius (1987) beskriver kvalitativ forskning som att med ord belysa olika situationer, händelser, samspel och observerade beteenden. I denna ansats används ord och bilder snarare än siffror för att förklara företeelsen som studerats. Patel och Tebelius skriver vidare att en forskning

kan vara renodlat kvantitativ. Detta innebär att den kunskap som söks skall mäta, beskriva eller förklara fenomen i vår verklighet. Kvantitativ forskning bygger på statistiska bearbetnings- och analysmetoder. Ett exempel på metod för datainsamling i kvantitativ forskning är enkätundersökning. Kvalitativ forskning, å andra sidan, innebär att forskaren söker kunskap som skall inventera, uttyda och förstå fenomenet. Exempel på datainsamling vid kvalitativ forskning är intervjustudie. Enkät kan också användas i en kvalitativ studie men då förlorar intervjuaren möjligheten att ställa följdfrågor. Det går också att kombinera kvalitativ och kvantitativ ansats. Forskningsproblemet avgör vilket angreppssätt som är lämpligt.

I denna studie ansåg vi att ett kvalitativt angreppssätt var lämpligt utifrån vårt syfte. Delar av resultatet redovisas som kvantitativa data i form av frekvenser för vissa fenomen och händelser.

Kvalitativa intervjuer – enskilt och i grupp

Kvale (2009) beskriver syftet med en kvalitativ forskningsintervju som ett sätt att få kvalitativa beskrivningar ur ett inifrån-perspektiv. I synnerhet när det gäller elevintervjuerna i denna undersökning fokuserar vi på elevers upplevelse och tolkning av det budskap som förmedlas.

Kvale skriver att olika typer av kvalitativa intervjuer kan användas. Han skiljer ut datorstödda intervjuer, faktaintervjuer, fokusgruppsintervjuer, begreppsintervjuer, narrativa intervjuer och diskursiva intervjuer. Intervjuerna med lärarna i undersökningen genomfördes som faktaintervjuer. Karaktäristiskt för dessa är, enligt Kvale, att inte bara fokusera på intervjupersonernas egna perspektiv och meningar utan syftet är också att få fram giltig, faktisk information. I denna studie handlar det å ena sidan om att få fram fakta kring hur elevbedömning förmedlas, vilka verktyg som används och i vilka situationer och forum bedömningarna ges, samt när i tiden detta sker. Vid intervjuer av lärarna var därför faktaintervjuer vårt val. Å andra sidan handlade det om att få fram elevens upplevelse av de olika forum måluppfyllelseprocessen består av och dess innehåll. Därför har elevintervjuerna genomförts som fokusgruppsintervjuer. Kvale (2009) beskriver att karaktäristiskt för fokusgruppsintervjuer är att det förekommer liten grad av styrning. Här handlar det inte om att uppnå samförstånd utan att få fram de olika uppfattningar som kan finnas i gruppen. Fördelen med denna typ av intervju är att den kan frambringa mer spontana och emotionella åsikter än vid den enskilda intervjun. Nackdelen kan vara att transkriptionen av dessa typer av intervjuer ofta försvåras av samtalets ibland något kaotiska karaktär.

Urvalet i studien

Studien genomfördes på en gymnasieskola med yrkesförberedande program. Bland lärarna finns både kärn- och karaktärsämneslärare.

För att samla data för beskrivning av måluppfyllelseprocessen valde vi att göra en totalundersökning med samtliga betygssättande lärare. Vi fick bortfall på tre lärare. Totalt intervjuades 13 lärare.

Vi frågade lärarna hur de delger program- och kursmål och i vilken utsträckning de bryter ner betygskriterier och mål lokalt. Vidare frågade vi vilka underlag som används för bedömning, var och hur bedömningen dokumenteras, hur ofta bedömningen delges eleven och i vilka forum. Lärarnas intentioner med bedömningen var ytterligare en frågeställning. Vi har tagit del av de dokument lärarna använder för bedömning och frågat hur de delger eleven denna bedömning. Intervjuunderlaget i sin helhet kan ses i bilaga 1.

För att ta reda på hur eleverna upplever processen har vi intervjuat totalt nio elever. Tre fokusgruppsintervjuer har genomförts, med tre elever i varje grupp. Urvalet består av elever i årskurs 2 med elever från de sex största programmen på skolan. Eleverna har valts ut slumpmässigt genom att eleverna numrerades och sedan drogs ett nummer för varje program. Motiveringen till valet av årskurs är att dessa elever har under tre terminer delgivits ett stort antal bedömningar och har även haft återkommande utvecklingssamtal. Eleverna i årskurs ett har vid intervjutillfället endast haft ett eller två utvecklingssamtal, varför vi valde att inte göra urvalet i denna årskurs. Årskurs tre har haft flest utvecklings- och bedömningssamtal, men under perioden då studien genomfördes hade flera program längre praktikperioder och utbildning på annan ort, vilket kunde ha medfört ett alltför stort bortfall.

Hur vi har genomfört studien och analyserat resultatet

Utifrån studiens syfte utformades intervjufrågor för lärare respektive elever, var för sig. Intervjuformulären utvärderades utifrån testintervjuer, en faktaintervju med lärare och en fokusgruppsintervju med elever. Analys av testintervjuerna gjordes och justeringar av ordval och tydliggörande av frågorna genomfördes. Stödord för intervjuarna lades till för att för att få en mer nyanserad och djupare bild i svaren. Svaren från testintervjuerna användes inte i studien eftersom frågeformulären ändrades.

Trost (2007) menar att intervjuer kan ha hög eller låg grad av struktur. Vid hög grad av struktur ställs samma frågor i samma ordning och gärna med samma tonfall för att det skall bli lika för alla respondenter. För en låg grad av strukturering gäller motsatsen där frågor ställs när det passar och intervjuaren anpassar sig till respondentens språkbruk. För lärarnas faktaintervjuer valde vi en hög grad av strukturering. Vi använde ”kan du utveckla”, ”kan du berätta mer om hur du ser på det” för att komma djupare och närmare en förståelse för hur respondenterna förhåller sig till frågeställningar och deras intentioner bakom olika handlanden. I vissa fall där respondenterna svarade alltför kortfattat även med stödfrågorna uppgav vi de formulerade svarsalternativen och respondenten fick svara utifrån dessa. Fokusgruppsintervjuerna genomfördes med relativt låg grad av strukturering. Ordningen mellan frågorna växlade mellan grupperna beroende på hur respondenterna utvecklade sina svar.

Trost (2007) skriver om vikten att välja ett neutralt rum för intervjun med lugn och ro utan åhörare. Intervjuerna skall genomföras i tidsbestämda möten i stängda rum. Intervjupersonerna skall ges tillfälle att utveckla sina tankegångar även om det innebär viss avvikelse från frågeställningarna. Samtliga intervjuer genomfördes med ovanstående i beaktande i enskildhet och med bestämd tidsram.

Ytterligare några viktiga aspekter som vi hämtade från Trost (2007) och som användes för båda intervjukategorierna var att informera om studiens syfte, respondenternas

anonymitet och vår tystnadsplikt. Vi var noga med att ha ögonkontakt med respondenterna, vågade vara tysta och gav respondenterna tid till eftertanke. Vi var också noga med att inte provocera fram svar. Trost skriver också att frågan ”varför” inte skall användas i intervjuer samt att påståenden inte hör hemma i kvalitativa intervjuer. Trost anser att ”varför” kan tolkas som ett ifrågasättande av personers handlande eller åsikter. Författaren menar också att ”varför” antyder att den som frågar är ute efter ett orsaksförhållande. Vi valde att inte använda ”varför” utan istället ”Kan du utveckla hur du tänker”, ”Hur menar du nu” för att komma ifrån tanken runt ifrågasättande.

Urvalet av lärare delades slumpmässigt upp mellan oss och vi genomförde 6 respektive 7 intervjuer var. Vi avsatte en timme till varje intervju. Det var viktigt att det blev en rimlig tidsåtgång och att respondenten kände förtroende för intervjuaren och fick tid att sätta sig in i frågeställningarna. Trost (2007) poängterar att respondenterna skall ges möjlighet att läsa och granska att intervjuaren uppfattat dem rätt. Några av de första lärarintervjuerna spelades in och transkriberades sedan. Efter några intervjuer ansåg vi att förfaringssättet med bandspelare och transkribering var överflödig då vi fick fram de fakta vi ville ändå, så vid resterande intervjuer tog vi anteckningar som renskrevs. De intervjuade lärarna fick möjlighet att läsa utskrifterna av transkriberingen eller anteckningarna för att säkerställa att innehållet överensstämde med deras svar. Fokusgruppsintervjuerna spelades inte in då vi var två som genomförde intervjuerna och där den ene kunde anteckna löpande under intervjuerna. Eleverna fick anteckningarna upplästa för sig innan intervjuerna avslutades för att bekräfta att dessa överensstämde med vad de velat förmedla i sina svar.

Under lärarintervjuerna samlades de dokument som lärarna använder för bedömning in. Vi ville undersöka vilka dokument som fanns och hur de användes i processen. Vi ville också undersöka om det var interna dokument eller om de delgavs elever och/eller vårdnadshavare.

De utskrivna intervjuerna har analyserats på olika sätt. Lärarintervjuerna analyserades först med utgångspunkt i de faktauppgifter som vissa frågor fokuserade på. Detta har sedan sammanställts i en schematisk figur. Analysen fortsatte sedan som en tematisk analys där vi försökte hitta gemensamma nämnare samt likheter och skillnader i lärarnas intentioner och göranden i processen och elevernas upplevelser av detta.

I analysen har vi tagit utgångspunkt i begreppen formativ och summativ bedömning. Vi har försökt tolka lärarnas svar i vilken mån formativ bedömning görs. I elevperspektivet har vi undersökt om de uppfattar bedömningen som formativ och hur eleverna upplever, tar emot och använder bedömningen.

Resultatet har även tolkats utifrån Vygotskijs (1978) teori om den proximala utvecklingszonen. Måluppfyllelse kräver utveckling och enligt Vygotskijs teori sker utveckling i samspel med omgivningen. I denna studies kontext, handlar det om samspel mellan lärare och elev. Är lärarens intention med återkoppling konstaterande av kunskapsnivå eller ett instrument för utveckling? På motsvarande sätt har vi försökt tolka elevens upplevelse och reaktioner på återkopplingen. Vi har också försökt analysera elevernas svar utifrån Petterssons (i Lindström & Lindberg 2009) studie om att bedömning kan leda till ökat självförtroende och utveckling eller om den uppfattas som fördömande och därmed leder till motsatsen.

Andreasson (2007), Granath (2008) och Tsagalidis (2008) studier berör huruvida återkopplingen är relevant till de mål eleven ska uppnå i skolan. Här har vi analyserat vad lärarna uppger att de bedömer samt skriftlig bedömningar.

Quinton och Smallbone (2010) betonar betydelsen av reflektion kring den återkoppling som ges. Vi har i analysen ställt oss frågan om eleven använder återkopplingen till att reflektera eller om de endast konstaterar.

Trovärdighet och giltighet

Kvale (2009) betonar att i alla studier vill forskaren säkerställa att de frågor som ställs verkligen mäter det som är avsett att mätas, det vill säga studiens validitet. Detta begrepp kan behandlas olika, beroende på om det är en kvantitativ eller en kvalitativ studie. I en kvantitativ studie kan validiteten mätas med hjälp av olika statistiska mått som standardavvikelse. I en kvalitativ studie, som den här, handlar det om att mäta sanning i utsagor och påstående och där blir det svårare. Vad är sanning? En kvalitativ studie kräver en kontinuerlig validering under hela forskningsprocessen. Kvaliteten i intervjuerna, hur väl meningen i det som sägs framkommer, påverkar validiteten.

Studien genomfördes på en skola där intervjuarna är kända av de lärare och elever som deltar i studien. Detta skulle kunna ha påverkan på studiens trovärdighet och giltighet. Lärare kan ha valt att uttrycka sig försiktigare och mer enligt de styrdokument och de lagar som styr arbetet för att inte riskera att bli påkomna med att inte hålla sig till dessa. Vi informerade lärarna om vikten av att de svar som lämnades var fakta. Målet för studien är att så korrekt som möjligt kunna beskriva processen som den ser ut idag för att kunna identifiera kritiska aspekter för att kunna använda studien som underlag i förbättringsarbete. I samband med detta påpekade vi också anonymiteten. Eleverna har en beroendeställning till lärare och eftersom intervjuarna arbetar som lärare på skolan skulle eleverna kunnat välja att ge de svar som de trodde förväntades av dem. I inledningen av elevintervjuerna berättade vi om studiens syfte och vikten av att få ta del av deras uppfattningar, då målet med studien är att kunna använda resultatet i utvecklingen av måluppfyllelseprocessen på skolan. Elevurvalet gjordes ur årskurs två och resultatet av ett eventuellt förbättringsarbete skulle kunna komma dem tillgodo, varför vi tror att de svarade ärligt och uttömmande.

Kvale (2009) skriver att ett sätt att säkerställa validiteten hos en kvalitativ undersökning är att låta de intervjuade ge återkoppling på tolkningen, så kallad kommunikativ validitet. När det gäller validiteten, giltigheten, i den genomförda studien så finns problemet med transkribering av intervjuer. Här är det inte till fullo möjligt att återge gester och tonfall hos respondenten, något som kan ha betydelse för tolkningen av det sagda. Detta har vi försökt säkerställa genom att låta intervjupersonerna läsa och ta del av transkribering och utskrifter av anteckningar. Tre av lärarrespondenterna återkom med förtydliganden. Eleverna som fick intervjuanteckningarna upplästa för sig, hade inga ytterligare kommentarer på vare sig citat eller övriga anteckningar.

Kvale (2009) tar även upp tillförlitlighet, reliabilitet som en viktig faktor att beakta. Med detta menas att undersökningen ska kunna upprepas under samma förhållanden och resultatet ska bli detsamma. Här finns det i kvalitativ forskning vissa dilemman, då svaren i en studie kan bero på intervjupersonen. Även som frågorna innehållsmässigt är

lika, kan kroppsspråk och tonfall förändra utsagor. Intervjupersonerna kan med ledning av hur frågor ställs, tolka dessa olika och ge olika svar. I denna studie kan intervjupersonernas bakgrundskunskap om skolan inverka på tolkningen. Det outsagda kan tolkas utifrån denna kunskap och tolkas in i svaren. Det är alltså en kritisk aspekt för tillförlitligheten i studien att intervjuarna har en bakgrundskunskap om den aktuella skolan och dess arbetssätt. Det kan också vara så att förförståelsen gör att vissa frågor inte ställts, eftersom intervjuarna förutsätter att ett visst förhållande föreligger. Att intervjuarna var insatta i skolans verksamhet gjorde å andra sidan att följdfrågor kunde ställas, till exempel; ”Är det inte så att du brukar…, hur tänker du runt det?”, vilket en intervjuare utan denna kunskap inte hade kunnat göra.

Forskningsetik

Enligt Vetenskapsrådet (2010) finns det regler och föreskrifter som reglerar en forskares arbete. Forskaren har dock alltid ett eget etiskt ansvar. Forskaren har alltid själv det yttersta ansvaret att se till att forskningen är av god kvalitet och moraliskt acceptabel.

Det finns fyra huvudkrav som en forskare skall hålla sig till vad gäller individskyddet i humanistisk forskning:

1. *Informationskrav* – forskaren skall informera de berörda om den aktuella forskningens syfte
2. *Konfidentialitetskrav* – uppgifter om i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifter skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.
3. *Samtyckeskrav* – deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.
4. *Nyttjandekrav* – uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.

I denna studie har vi informerat respondenterna om syftet vid inledningen på varje enskild intervju. Vi behandlar uppgifterna om respondenterna konfidentiellt och förvarar dem på ett betryggande sätt. Varje respondent har fått frågan om de vill ställa upp på en intervju. Vi kommer heller inte använda information som samlats in från respondenterna till något annat än själva studien vilken redovisas i rapporten.

Metoddiskussion

Utifrån studiens syfte var det centralt att kunna ställa följdfrågor till respondenterna för att få en fördjupad bild beroende på hur de svarade, därav föll alternativet enkät bort som verktyg för datainsamling. Intervjuerna med lärarna genomfördes som enskilda faktaintervjuer. Här ville vi få fram upplysningar om hur lärarna hanterar sina aktiviteter i måluppfyllelseprocessen idag. Frågor som hur ofta gör du bedömning och vad vill du uppnå genom att delge eleven din bedömning ställdes. Dessa frågor kan till sin karaktär klassificeras som faktafrågor. Vi valde enskilda intervjuer, då vår uppfattning är att det var det mest optimala för att få fram hur en lärare faktiskt handlar. Gruppintervjuer innebär att exponera sitt handlande inför kollegor och vår farhåga här var att det fanns en risk att lärarna skulle bli återhållsamma. Även om intervjuerna skedde som enskilda intervjuer kan dock det faktum att intervjuaren var känd, påverka hur respondenterna svarade. Det

är inte alltid individer är benägna att blotta sitt verkliga handlande inför kända intervjuare, särskilt om handlandet avviker från lagar, regler och normer. Det kan också vara så att det är skillnad på handling och beskrivning av handling. Det är därför intressant att ta del av elevernas upplevelse i fokusgruppsintervjuer.

För att på bästa möjliga sätt spegla nuläget valde vi att intervjua alla i kollegiet, dock fick vi ett litet bortfall.

Trots vår intention att genomföra intervjuerna i enskildhet i lugn och ro, blev vi ibland störda av lärare som hade ärende till rummet som användes. Här hade det varit bättre att genomföra intervjuerna i lokaler utanför skolans område.

Elevintervjuerna genomfördes som gruppintervjuer. Vi upplevde vid de enskilda prov-intervjuer som genomfördes att de svar som lämnades var torftiga och intervjupersonen ofta fick gå in och be den intervjuade att förtydliga, fördjupa och utveckla svaren. Detta förfarande kan riskera att bli ledande och därför fortsatte vi med att intervjua elever i fokusgrupper. Här fick vi en markant skillnad vad gällde utförligheten i de svar som gavs. Eleverna diskuterade och argumenterade och gav uttryck för olika syn såväl som enighet. Elevintervjuerna analyserades sedan med lärarintervjuerna som utgångspunkt. Vi försökte hitta elevernas tolkning av och reaktion på det som lärarna påstod sig göra och säga. I diskussionerna i fokusgrupperna framkom att eleverna önskade större delaktighet i processen, framförallt när det gällde att sätta egna mål. I efterhand kan vi se att vi kunde ha haft med en specifik fråga som behandlade elevens delaktighet.

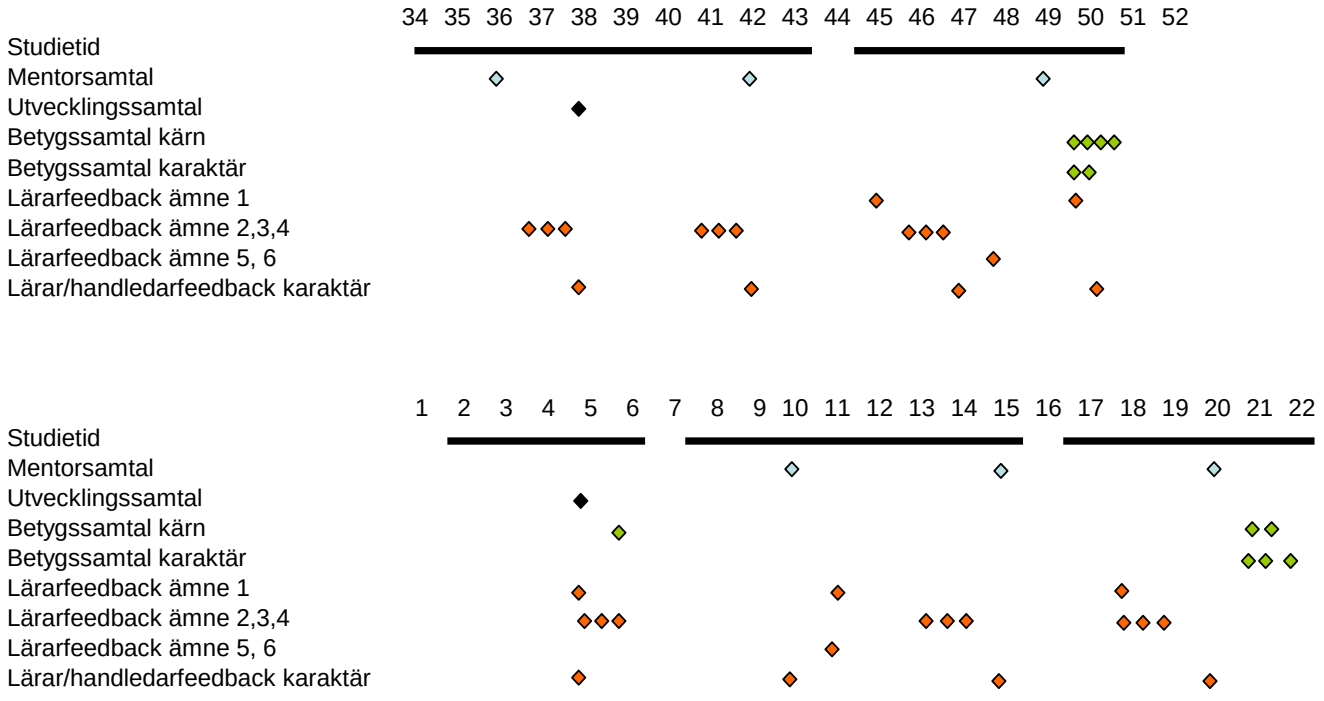
Måluppfyllelseprocessen ur lärar- och elevperspektiv

Här redovisar vi svaren vi fått i faktaintervjuerna med lärarna och fokusgrupps-intervjerna med eleverna. Vi har även jämfört svaren från de båda kategorierna för att hitta likheter och skillnader.

Forum och frekvens i måluppfyllelseprocessen enligt lärarna

För att få en uppfattning om hur ofta en elev får återkoppling och i vilken typ av forum återkoppling sker har vi utifrån lärarintervjuerna tagit eleverna i årskurs två som exempel, se figur 4 nedan. Genom mentors- och utvecklingssamtal, betygssamtal och lärarnas åter-koppling delges eleven den bedömning läraren gjort under en viss tidsperiod. I figuren kan vi se att en elev på den studerade skolan får återkoppling vid ett femtiotal tillfällen under årskurs 2. Här har vi inte tagit hänsyn till de direkta återkopplingstillfällen som handledarna gör på APU-platserna, då vi inte studerat dessa. Som vi ser i figuren varierar det när lärarna väljer att delge sin bedömning. Vanligast är att lärarna låter eleverna få ta del av bedömningar med vissa tidsintervall, exempelvis i samband med mentorssamtal vad gäller karaktärsämneslärare eller när ett moment är slutfört i ett kärnämne. Under figuren följer i rubrikform en beskrivning av varje enskilt forum kopplat till tidpunkt och frekvens då återkoppling ges.

Exempel åk 2-elev läsår 10/11



Figur 4. Kartläggning över forum och antalet återkopplingstillfällen under ett läsår

MENTORSSAMTAL OCH UTVECKLINGSSAMTAL

Varje elev på skolan har en mentor. Mentorn undervisar i karaktärsämneskurser samt gör uppföljningar på den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU). Mentorn genomför mentorssamtal med eleven för att gå igenom elevens totala studiesituation, såväl socialt som prestationsmässig, tre gånger per termin. Förutom detta ska mentorn genomföra de två utvecklingssamtal per år, som stipuleras i gymnasieförordningen, (Skolverket 1992). Till utvecklingssamtalen bjuds vårdnadshavare in om eleven är under 18 år. I övrigt är innehållet i dessa samtalsforum i huvudsak detsamma.

BETYGSSAMTAL

Betygssamtal genomförs av undervisande lärare när en kurs är avslutad och ska ge eleven den sammanfattande bedömningen som betyget sedan bygger på. I årskurs två beygssätts ett tiotal kurser. Antalet beror på vilket program eleven går.

LÄRARFEEDBACK ÄMNE 1 - 6

I ämne 2 – 4 delar lärare upp kursmålen i sex moment där eleven får återkoppling efter varje avslutat moment. Läraren i ämne 1 ger eleven återkoppling endast då kursen är till 80 % genomförd. Vissa av dessa återkopplingstillfällen kan, på grund av tidsbrist, ske i klassrummet då läraren går runt till varje elev under pågående lektion, trots att målet för skolan är att återkoppling till varje elev skall ske enskilt. I ämne 5 och 6 uppger lärarna att de ger eleverna återkoppling i samband med prov och löpande hela tiden under lektionerna. En lärare säger: ”Jag låter eleverna få reda på hur de ligger till efter varje moment som är klart.” Några kärnämneslärare uppger de att de har bestämda tidpunkter då de delger sin bedömning och dessa tidpunkter är då relaterade till hur stor del av en kurs som är genomförd exempelvis 50 % eller 80 %. Ytterligheterna, också undantagen, är läraren som kontinuerligt delger eleverna sin bedömning; ”Jag har alltid en öppen dialog med mina elever kring bedömningarna som jag gör.” och läraren som säger: ”I kursen X fick eleverna bara bedömningen vid kursslut, när de fick reda på sitt betyg.”

LÄRAR-/HANDLEDARFEEDBACK KARAKTÄRSÄMNE

Förutom den bedömning som sker inne på skolan bedöms skolans elever kontinuerligt ute på sina APU-platser. Då skolan bedriver lärlingsutbildning innebär det att eleverna genomför cirka 50 % av sin utbildning på olika arbetsplatser. Bedömning av kursmoment sker därför även här. Handledare gör bedömning som förmedlas till läraren och eleven vid APU-besök. Elev, lärare och handledare diskuterar elevens prestationer och utvecklingsområden i förhållande till kursmål. Detta sker tre gånger per termin. Ibland kan detta möte ersättas av telefonsamtal mellan lärare och handledare, vilket innebär att ett återkopplingstillfälle för eleven uteblir.

Forum och frekvens i måluppfyllelseprocessen enligt eleverna

Få av eleverna har insikt i hur många gånger de faktiskt får eller borde få återkoppling under sin utbildningstid. På frågan ”Hur ofta får du återkoppling på ett år?” gissar någon ”ungefär tio gånger på ett år”, en annan gissar ”en eller två”. En elev säger: ”Utvecklingssamtalet är väl enda gången jag får någon återkoppling”. Efter att intervjuaren här gått in och försökt förtydliga vad som kan vara återkoppling kommer nytt svar: ”Jaha då är det väl några gånger varje termin då.” Någon säger att provresultaten är den återkoppling som ges. En annan säger: ”Jag får återkoppling från läraren i klassrummet under lektion”. Gemensamt för eleverna är att de önskar sig fler, korta samtal snarare än några få långa. Eleverna tycker att det är viktigt att få reda på bedömningar i kurserna tidigt. En elev uttrycker det: ”Jag vill veta hur det går så jag har en chans att förbättra mig innan betyget sätts”. De elever som fått återkoppling i klassrummet under pågående undervisning säger att det är besvärande. ”Jag tycker att det är obehagligt att få återkoppling inne i klassrummet när de andra hör.” ”En lärare sa en gång till mig: Har du svårt för det här eller? Det var jätteknäckande.” En elev tyckte det var onödigt med forum för återkoppling och sa ”Det är väl bara att gå och fråga om man vill veta hur man ligger till.” En annan elev menar att det är lärarens uppgift att ge återkoppling utan att eleven ska behöva fråga efter den. En elev menar att han sällan eller aldrig får återkoppling och väljer dessutom att inte fråga efter den. ”Om man inte frågar så behöver man inte göra något.”

Resultatet visar att det skiljer sig åt betydligt mellan vad lärare uppger och vad elever uppfattar när det gäller frekvens i den återkoppling som ges i måluppfyllelseprocessen. Lärarna uppger att sammantaget har en elev cirka 50 återkopplingstillfällen, medan eleverna uppskattar att det sker återkoppling vid ett fåtal tillfällen under ett läsår.

Dokument som stöder processen

Ett annat sätt att ge återkoppling jämfört med muntliga forum kan vara att delge eleven återkoppling skriftligt i dokument. Idag används ett antal olika dokument för att stödja elevernas process mot måluppfyllelse. Skolan har tagit fram ett dokument för redovisning av bedömning, se bilaga 3. Samtliga lärare fyller i detta dokument för varje elev och lämnar till mentor för att ge denne en samlad bild inför utvecklingssamtal. Skolan har även ett gemensamt dokument som används vid uppföljning av elevernas arbetsplatsförlagda utbildning (APU), se bilaga 4. Många lärare uppger att de har egenutvecklade, underliggande dokument där prestation i förhållande till kursmål följs upp. Det förekommer att lärare inte alls dokumenterar sin bedömning. Någon sa: ”Jag gör en anteckning någonstans som kan vara bra att ha när betygen skall sättas, jag har inga särskilda dokument” I de fall en elev riskerar att inte nå godkänt resultat i en kurs skrivs en så kallad IG-varning[1], se bilaga 5.

Samtliga lärare uppger att de endast återkopplar sin bedömning till eleverna muntligt. Inga dokument delges eleven. Någon lärare sa: ”Jag delger muntligt, men eleverna får inga papper.” Någon kompletterar sin muntliga återkoppling med vissa kommentarer på de prov som återlämnas. Eleven får läsa kommentaren, men proven samlas sedan in igen.

[1] Ett dokument som skickas eller ges till elev/vårdnadshavare, vilket informerar om att eleven riskerar att få betyget Icke Godkänt i en kurs.

Någon av lärarna sparar elevernas arbeten och använder sedan dessa som underlag för återkoppling och bedömning men gör ingen separat dokumentation.

Eleverna uppger att när de lämnar ett samtal eller får återkoppling har de med sig en mer eller mindre vag bild av vad som förmedlats. En elev säger: ”Jag får aldrig med mig något papper.” En annan säger: ”Jag brukar glömma vad det var som jag skulle göra”. Eleverna tycker att digitalisering av återkopplingen, med ständig åtkomst, skulle underlätta. ”Kanske man faktiskt skulle läsa vad det står.” Eleverna uttrycker att de när de lämnar ett återkopplingssamtal glömt bort hälften omedelbart och resten efter ytterligare en tid. En elev säger: ”Efter två timmar har man glömt det”.

Tre förhållningssätt till underliggande dokumentation kan ses. Det första är att skriftligt dokumentera elevens prestation i förhållande till kursmål. Det andra är att spara elevarbeten, ibland med egna kommentarer på. Det tredje är att endast sporadiskt föra anteckningar om elevens prestation. Ingen av lärarna ger eleven en skriftlig återkoppling av den bedömning som sker. Elevernas uppger att de, utan dokument som stöder återkopplingen, sällan minns vad som sagts.

Förmedling av kursmål

Gemensamt för lärarna är att de delger eleverna kursmålen muntligt vid kursintroduktionen. De flesta uppger också att de delar ut kursmålen på papper vid kursstart. I de fall lärare inte delar ut dessa kursmål, talar de om för eleverna var de kan hitta dessa och göra en egen utskrift. För att göra det möjligt för eleverna att förstå och tolka kursmålen gör vissa lärare förtydliganden till målen som kan bestå av exempel eller språkliga omformuleringar. De flesta lärarna uppger att de endast förtydligar innehållet i dessa kursmål muntligt vid kursstart. Att eleverna aktivt får arbeta med kursmålen för att skapa sig en egen förståelse, förekommer i mycket liten utsträckning. Det finns lärare som låter eleverna utarbeta förslag på hur de under kursen skall nå upp till kursmålen. Endast någon enstaka lärare uppger att kursmålen repeteras under kursens gång. De flesta aktualiserar således inte kursmålen utan låter kursstart vara det enda tillfället där eleverna får målen genomgångna i sin helhet. Däremot kopplas elevens prestation till olika kursmål i de olika forumen för återkoppling som finns. Det finns alltså tre sätt på vilket lärarna förhåller sig till kursmålen. Förmedla muntligt, förmedla muntligt och skriftligt eller förmedla målen och sedan låta eleverna vara delaktiga i tolkning och planering.

När det gäller kursmål så uppger eleverna att de kommer ihåg att de fått kursmål vid introduktion av varje ny kurs, antingen skriftligt eller muntligt. Eleverna har generellt god kunskap om var de kan hitta kursmålen, men intresset för att läsa dem är lågt. En elev uttryckte det som så: ”Det måste väl vara lärarens sak att hålla reda på kursmålen.” Det är, enligt eleverna, sällan som läraren tolkar kursmålen eller låter dem vara aktiva i tolkningen. Eleverna önskar större delaktighet i att sätta egna mål i förhållande till kursmål. De vill också följa upp sina egna mål och i samråd med lärare vid behov förändra dessa utifrån förutsättningar och resultat. En elev säger: ”Jag vill göra målen till mina, till exempel G i ett ämne och VG i ett annat.”

Här finns en enighet, lärare uppger att de förmedlar kursmålen och eleverna säger sig ”få” målen. Eleverna upplever att kursmål är lärarens ansvar och angelägenhet. De önskar sig dock större delaktighet och att få göra målen till sina i form av betygsmål.

Återkopplingens innehåll

Innehållet i återkopplingen bygger på den bedömning läraren gör av elevens prestationer. För att kunna ge elever återkoppling behöver läraren göra bedömning av prestationer i förhållande till kursmål. Bedömning för att konstatera elevens måluppfyllelse och utvecklingsområden görs av både kärn- och karaktärsämneslärare. Lärarna uppger att de antingen gör löpande bedömningar under kursernas gång, vid bestämda tidpunkter eller med vissa tidsintervall. De lärare som undervisar i karaktärsämnen och gör bedömningar i praktisk verksamhet uttrycker att de gör bedömning av elevens prestationer och kunskapsinhämtning i relation till kursmålen kontinuerligt under pågående undervisning. Denna bedömning är till stor del diagnostisk det vill säga ligger till grund för hur läraren skall utforma undervisningen under resten av kursen för att eleverna skall få så bra förutsättningar som möjligt för att nå sina mål. En lärare sa: ”Jag bedömer mina elever hela tiden”. Den kontinuerliga bedömningen i karaktärsämnena kompletteras i de flesta fall med skriftliga och/eller muntliga examinationer med vissa tidsintervall. Flertalet lärare uppgav att de dokumenterade sina bedömningar i form av betyg eller i koder för betyg. Några berättade att de använde målmatriser och bockade av eleverna då de uppnått ett kursmål. Lärarna uppger att det är denna bedömning som ligger till grund för vad de delger eleverna vid återkoppling. Återkopplingens innehåll är beroende av hur ofta bedömning görs. Som vi ser har lärarna olika sätt att förhålla sig till detta.

Vi har studerat innehållet i den underliggande dokumentation som lärarna använder sig av vid återkoppling och vill lyfta fram några formuleringar som visar på vad som bedöms. Formuleringarna kan delas in i olika kategorier. En kategori handlar om personlighet, uppförande och attityd. ”Trevlig tjej”, ”klok men något tyst” tygla ditt humör”, ”hög frånvaro på lektionerna”, ”eleven tar ansvar för inlämningar och uppgifter”, ”positiv fläkt i klassrummet”, ”tänk på din klädsel”, ”behöver lära sig att tygla sitt sätt mot kamrater, personal och lärare”, ”du kan, tro på dig själv och våga visa det”, ”trevlig elev att jobba med”. En lärare sa vid intervju: ”Jag tycker jag kan tala om för en elev att den alltid är glad och positiv” som kommentar till sitt dokument. En annan kategori är formuleringar som är betygsrelaterade. ”Ligger på godkänt än så länge, 90 % av kursen är klar, eleven kan efter prov i sista momentet nå högre betyg”, ”ligger bra till”, ”betygstrend G+/VG… om du orkar hålla i ditt arbete”. En tredje kategori är omdömen som berör elevens utvecklingsområden. ”Skriv bra på nästa prov så får du VG”, ”når målen för godkänt, når eventuellt ett högre betyg”, ”lämna in arbetet så kan du få ett G”, ”öva mer på multiplikation och division av bråk”, ”för att nå VG behöver du skriva VG på det sista provet i kursen”, ”du behöver träna på att få ner dina kunskaper i dina skriftliga arbeten, du tar för många genvägar. Träna på detta”. I dokumenten visar formuleringarna att innehållet belyser allt från personlighet till utvecklingsbehov.

Eleverna upplever att återkopplingen är betygsrelaterad. Om de ligger på IG, G, VG eller MVG är vad de hör när en lärare ger återkoppling. En elev säger: ”Jag tänker alltid i betyg när en lärare säger hur jag ligger till.” Bedömningen upplevs som slutgiltig av eleven. En uttryckte: ”Jag har fått mitt betyg och det är ingen idé att jobba extra.” Flera elever uttrycker att de i återkopplingen saknar information om hur de kan bli bättre. Eleverna vill gärna ha mer personliga kommentarer från läraren istället för generella formuleringar. En elev uttrycker att ordvalet och omfattningen av återkoppling spelar roll. ”Bra! är ju roligt att få, men jag saknar en *kommentar* om mitt arbete.”

Flera elever upplevde att de får återkoppling till största delen när det går mindre bra. En sa: ”När man får kuvertet med IG-varning vet man att det gått åt helvete”. Alla elever uttrycker att de gärna skulle få höra mer positiv återkoppling.

Lärarnas bedömningar innehåller uttryck som förmedlar såväl utveckling, som betyg och personliga egenskaper. Eleverna däremot uppfattar nästan uteslutande att innehållet är betygsrelaterat.

Lärarnas intention med återkoppling och elevernas tolkning och upplevelse

Syftet med den återkoppling som sker varierar mellan lärarna. En kategori lärare uppger att det egentliga syftet med återkopplingen är att delge eleven prestation i förhållande till kursmål, detta då i form av betygsnivåer. En annan kategori som kan urskiljas bland lärarna är de som uttrycker att de hade både elevens utveckling och prestation som syfte när de ger sin återkoppling. De vill dels ge eleven besked om var i måluppfyllelseprocessen de befinner sig, men även ge eleven möjlighet att utvecklas genom att peka ut områden eller kursmål som kan utvecklas ytterligare. Några lärare påpekar särskilt vikten av att stärka elevens självförtroende med hjälp av positiv återkoppling av prestation och måluppfyllelse. En tredje kategori uppger att de förutom utveckling och prestation i sin återkoppling, även vill korrigera icke önskvärt beteende. Lärarna uttrycker att eleven måste bete sig på ett acceptabelt sätt för att kunna vara ute på APU och där kunna umgås med arbetskamrater och arbetsledare på ett sätt som gör att de upplevs som potentiella medarbetare. ”De ska ju kunna bli anställda”, är det en lärare som säger. En uttryckte: ”Om eleven inte kan uppträda vettigt och komma i tid är inte APU lämpligt.” En annan säger: ”Målet med utbildningen är anställning. Då måste eleven veta vad som krävs för att man ska få ett jobb”. Någon av lärarna har som enda mål att nå samstämmighet med eleven. Läraren vill nå konsensus, att elevens uppfattning om bedömningen stämmer med deras egen bild av prestationen. Flera av lärarna vill att eleverna förstår på vilka grunder lärarens bedömning är gjord och hur de presterat i förhållande till kursmål och att det för eleven blir tydligt vilka utvecklingsområden den har. Några av mentorerna försöker hjälpa sina elever att vid mentorssamtal reflektera över hela sin studiesituation, medan ämneslärarna säger sig uppleva att de inte har det tidsutrymmet som skulle krävas för att ge eleven möjlighet till reflektion och att ställa frågor kring bedömning och utveckling.

Hur eleven tolkar och använder återkopplingen är olika. Någon uttrycker att han tolkar det som ”gör om, gör rätt”. Eleverna uttrycker ganska tydligt att de förstår att innebörden av den återkopplingen ofta innebär att de ska utveckla förmåga och/eller kunskap, men att flertalet inte gör någonting åt det. Eleverna reflekterar i någon mening över den återkoppling som ges, men reflektionen leder sällan till konstruktiv handling. En elev säger: ”Tänker att jag ska skärpa mig, men sen gör jag inget åt det. En annan säger: ”Jag retar mig i flera veckor om en lärare ser att jag gör fel.”

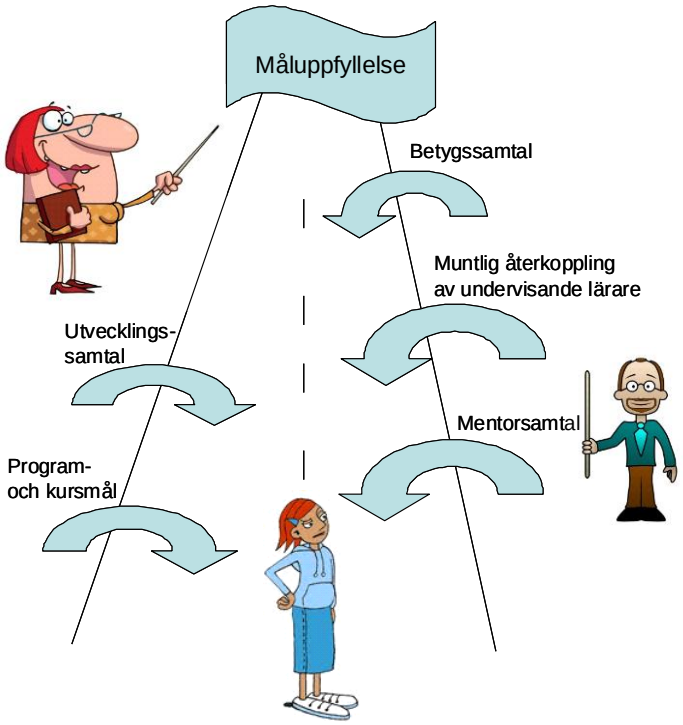
Elevernas uppfattning om varför de bedöms i skolan varierar starkt. Det som de flesta nämner som främsta syfte är betyg, både som verktyg för att få en anställning och för att få tillträde till högre studier. Även argumentet att bedömning sker för lärarens egen skull förekommer hos eleverna. Först i tredje eller fjärde hand börjar några av eleverna nämna att bedömning även sker för elevens egen skull, för att de ska veta vad de kan utveckla och göra bättre. Ibland förstår eleven inte vad det är den ska göra med den återkoppling de får. Några tycker att den återkoppling som ges kan användas för att utveckla sig och

komma längre och nå högre betyg, det vill säga de upplever återkopplingen som utvecklande. Någon elev säger att i vissa ämnen får de ett enskilt samtal med undervisande lärare, där återkoppling på framförallt resultatet i kursen ges, mer sällan på vilka utvecklingsmöjligheter den enskilda eleven har.

Elevernas upplevelse och känsla efter att ha fått återkoppling varierar. Alla elever var överens om att positiv återkoppling ger en ökad motivation och de blir stärkta, men att det alldeles för sällan är denna typ av återkoppling som ges. I stället är det elevernas upplevelse att det är negativ återkoppling som till allra största delen framförs. Vid negativ återkoppling uttrycker eleverna att de känner sig nedtryckta och att de då lätt tappar intresset och motivationen till att fortsätta. En elev uttrycker om att få negativ återkoppling: ”Känns hopplöst att få negativ feedback och bra ger en kick.” En annan säger: ”Jag kan känna mig ganska deppig efter att ha fått negativ feedback.”

Om eleven gillar läraren har betydelse för hur den upplever och använder återkopplingen. En elev säger: ”Jag jobbar mer om jag gillar läraren.” En annan säger: ”Jag tål klagomål från lärare jag gillar.” I ett ämne där eleven är intresserad ger återkoppling ofta ökad motivation till att prestera ytterligare. Är det ett ämne som inte är så intressant så nöjer sig eleven i de flesta fall med att konstatera läget. ”Är det ett G så är jag nöjd.” I de ämnen där eleven upplever att den har en lärare som bryr sig blir återkopplingen viktigare. När eleverna får önska sig förändring i arbetet med återkoppling, så uttrycks framförallt en önskan om att ”alla lärare skulle bry sig!”, något som inte alla elever idag uttrycker att de upplever.

Sammanfattande bild av nuläget i måluppfyllelseprocessen ges i figur 5. I processen finns ett antal forum och kommunikationen är till största del envägskommunikation från lärare till elev.



Figur 5. Nulägesbeskrivning av måluppfyllelseprocessen på den studerade skolan.

Tematisk analys av intervjusvaren

Här har vi analyserat resultatet utifrån de teorier och den tidigare forskning vi tagit utgångspunkt i.

Lärarnas formativa intention men summativa handling lämnar eleverna med en summativ upplevelse utan redskap för utveckling

Persson (2008) säger att bedömning bör innehålla tre kriterier för att kallas formativ. Det första kriteriet är tydliggörande av mål. Här visar resultatet att lärarna delger eleverna kursmålen, skriftligt och/eller muntligt. Många lärare gör också förtydliganden av målen som kan bestå av exempel eller språkliga omformuleringar. Här kan vi säga att kriteriet för formativ bedömning är uppfyllt. Eleverna bekräftar att de har fått dessa mål men säger också att de inte minns dem särskilt länge och att de aldrig repeteras under kursens gång.

Det andra kriteriet som Persson nämner är utvärdering av var eleven befinner sig i förhållande till målet. Alla lärare gör bedömningar av var eleven befinner sig. Vad som skiljer sig åt är frekvensen, en del lärare gör löpande bedömningar, medan andra gör avstämningar vid olika tidpunkter. Kriterium två för formativ bedömning är uppfyllt.

Det tredje kriteriet är återkoppling av detta nuläge och framförallt en dialog om hur eleven ska utvecklas för att nå målet. Intentionen hos lärarna är att eleven ska få hjälp med att utveckla sina kunskaper, färdigheter och förmågor. Detta motsvarar det som Vygotskij (1978) uttrycker som guidning i sin teori om den proximala utvecklingszonen. Återkopplingen till eleverna av den gjorda bedömningen sker i mindre utsträckning formativt. Vissa lärare uppger att de ger återkoppling efter slutfört moment. Här kan diskuteras, utifrån Persson (2008), om bedömningen då verkligen är formativ, då momentet är färdigt. Om bedömningen ses som en del i en kurs är den formativ, men då måste eleven få möjlighet att utveckla sina kunskaper utifrån den bedömning som delges, annars är den summativ till sin karaktär. Även dokumentanalysen visar mer av summativa än formativa uttryck. Få av de formuleringar som finns där är faktiskt formativa, de flesta är konstateranden av aktuell måluppfyllelse. Litet sägs om *hur* eleven ska nå det högre betyget som ibland finns inom räckhåll. Även denna diskussion om hur eleven ska nå målet kan knytas till Vygotskijs teori. Vi kan ta citatet ”skriv bra på nästa prov så får du VG” som exempel. Eleven lämnas med ett besked om nuläget men får ingen guidning till *hur* den ska gå till väga för att utveckla sina kunskaper och färdigheter mot det mål som idag troligen ligger i den proximala utvecklingszonen, som exemplet med VG inom räckhåll. Vi kan här ifrågasätta om kriterium nummer tre är uppfyllt.

Om inte alla tre delarna finns med är bedömningen enligt Persson (2008) inte längre formativ utan summativ. På den studerade skolan är lärarnas intention att göra *formativ* bedömning men resultatet blir oftast *summativ* bedömning.

Resultatet från elevintervjuerna visar att mycket av elevens fokus i återkoppling handlar om betyg. I elevintervjuerna är det första som dyker upp vid frågan om syfte med bedömning och återkoppling åsikter som innefattar ordet betyg. Först på slutet av

intervjusvaren på frågan om syftet med bedömning kommer en del elever fram till att det faktiskt kan handla om att få reda på *vad* de skulle kunna *göra* för att nå godkänt eller nå högre betyg eller lära sig mer. Eleven upplever inte att den bedömning som ges i första hand är formativ, utan ett konstaterande av fakta och en summering av prestationerna i form av slutgiltigt betyg, alltså summativ. Här finns ett tydligt glapp mellan vad lärarna avser att förmedla och vad eleven faktiskt upplever att den får för budskap. Eleven får då ingen möjlighet att förflytta sig inom den proximala utvecklingszonen då denna förflyttning enligt Vygotskij (1978) kräver dialog och guidning för att öppna för lärande.

Person eller prestation, vad är det som bedöms?

Det Granath (2008) skriver om i sin avhandling, nämligen att bedömningen tenderar att glida mellan person och prestation kan vi till viss del se tendenser av i det lärarna uttrycker. Motivet här är att läraren ser bedömning av beteende som en del av den kompetens som krävs för att vara anställningsbar inom sitt kommande yrke men också för att överhuvudtaget kunna genomföra den arbetsplatsförlagda utbildningen. Detta kan handla om säkerhetsfrågor eller direktkontakt med kund det vill säga de nyckelkvalifikationer som Tsagalidis (2008) nämner. Utsagan ”tänk på din klädsel” kan vid första anblicken tolkas som ett uttalande om person men satt i sitt sammanhang innebär det direkt koppling till kursmål vad gäller säkerhet i samband med praktiskt arbete.

Lärarnas motivationsförsök upplevs ibland som fördömanden

Andreasson (2007) och Pettersson (i Lindström & Lindberg 2009) skriver båda i sina studier att språk, ord och uttryck, har stor betydelse för elevens självbild och vägledning till fortsatt utveckling. De konstaterar att elevens upplevelse kring återkoppling kan, beroende på återkopplingens språk och art, tolkas som uppmuntran eller fördömande. Ingen lärare i de genomförda intervjuerna ger uttryck för att de i återkopplingen vill döma sina elever utan de vill med återkopplingen uppnå samstämmighet och uppmuntra till utveckling hos eleven. Elevernas upplevelse av budskapet är i de flesta fall annorlunda när det gäller att likställa utveckling med uppmuntran. Ett förslag på utveckling tolkas som negativ kritik av det hittills presterade. En elev uttrycker detta som ”gör om, gör rätt” när han fått förslag på hur han kunde utveckla ett inlämnat arbete. Ytterligare exempel på detta är citaten: ”Känns hopplöst att få negativ feedback och bra ger en kick.” ”Jag kan känna mig ganska deppig efter att ha fått negativ feedback.” De elever som gör mindre goda prestationer och som därmed får IG-varningar och negativ återkoppling säger att de upplever budskapet som nedslående och dömande; ”När man får kuvertet med IG-varning vet man att det gått åt helvete”. Eleverna uttrycker att de tappar motivationen och ger hellre upp än att använda den återkoppling de får till att utvecklas.

Analys och reflektion som redskap saknas

Pettersson, (i Lindström & Lindberg 2009) skriver att om bedömningen förmedlas utan att ge eleven möjlighet till analys och reflektion kan den leda till att eleven upplever bedömningen som dömande och fördömanden. Om bedömningen däremot ges på ett sätt där eleven ges möjlighet till analys och reflektion kan den leda till ökat självförtroende och ökad motivation hos eleven.

Eleverna uppger att de sällan eller aldrig kommer till analys och reflektion kring det återkopplade budskapet. Eleverna uttrycker att de ibland delges den formativa bedömningen under former som inte är optimala då det kan ske i klassrumssituation, något som även bekräftas från lärarna. Det är klart att en elev får svårigheter att reflektera när den känner obehag efter en återkoppling. Vi minns citatet: ”Jag tycker att det är obehagligt att få återkoppling inne i klassrummet när de andra hör.” Lärarna uppger även att utrymmet för att aktivt arbeta med elevernas reflektion är mycket begränsat. Liksom Pettersson (i Lindström & Lindberg 2009) påpekar Quinton och Smallbone (2010) att reflektion är central för att kunna åstadkomma utveckling utifrån den återkoppling som ges. Quinton och Smallbone menar också att skriftlig bedömning sällan leder till utveckling. På den studerade skolan förekommer ingen skriftlig återkoppling. I resultatet ser vi dock att eleverna inte kommer ihåg innehållet i den muntliga återkoppling de får. Om eleverna ska komma till reflektion så behöver de komma ihåg återkopplingens innehåll och ett dokument kan då vara ett stöd för minnet, men det behöver inte utesluta det muntliga forumet. Eleverna framförde ett önskemål om att få möjlighet att vara med och sätta mål i större utsträckning och därmed lättare kunna ta till sig bedömning och återkoppling. Detta anser vi vara en förutsättning för reflektion och för att skapa delaktighet för eleven, något som betonas i Lpf 94, (Utbildningsdepartementet 2006). Även Vygotskij (1978) betonar i sin teori att delaktighet är en förutsättning för utveckling och lärande.

Egna slutsatser

Vi ser måluppfyllelseprocessen som vi definierat den i vår studie som en stödprocess till själva huvudprocessen som är elevens lärande.

De slutsatser vi drar av studien är att liksom lärarna får utbildning i undervisningsprocessen behöver eleverna utbildning och träning i lärandeprocessen och måluppfyllelseprocessen. De behöver verktyg för att kunna reflektera för att utveckla sitt lärande och därmed nå sina mål. Varje skola bör ha en tanke med lärarnas bedömning och hur den delges. Som Tsagalidis (2008) säger, frågorna varför, när, hur och hur ofta måste besvaras. Processen bör som vi ser det sedan definieras och beskrivas utifrån dessa svar. Naturligtvis måste både lärare och elever känna till processen och ha nödvändiga kunskaper för att arbeta med den så att konstruktiv utveckling av elevens lärande åstadkoms.

En faktor som påtalas av framförallt av lärarna är tidsbrist. Lärarna upplever att de saknar tidsmässigt utrymme för att på ett konstruktivt sätt ge elever återkoppling. Detta kan, när det sätts i relation till antalet återkopplingstillfällen, ses som något motsägande. Är det så att lärarna i intervjun uppgett hur de *borde* göra och inte hur de *faktiskt* gör som ger denna motsägelse? Idag sitter varje lärare och skriver ett sammanfattningsdokument enligt bilaga 3. Detta görs antingen för hand eller digitalt. Detta är oftast en överföring av

anteckningar från egna interna dokument. Genom att utnyttja de funktioner som finns i skolans lärplattform när det gäller återkoppling, skulle varje lärare kunna eliminera mycket av den tid som läggs på att skriva dessa sammanfattningsdokument.

En annan fördel med lärplattformen är att eleverna har kontinuerlig åtkomst till sin återkoppling, vilket skulle innebära att eleven kan gå tillbaka och läsa när de glömt vad som sades i ett muntligt forum. Att komma till reflektion kräver att man minns innehållet i den återkoppling man fått från läraren.

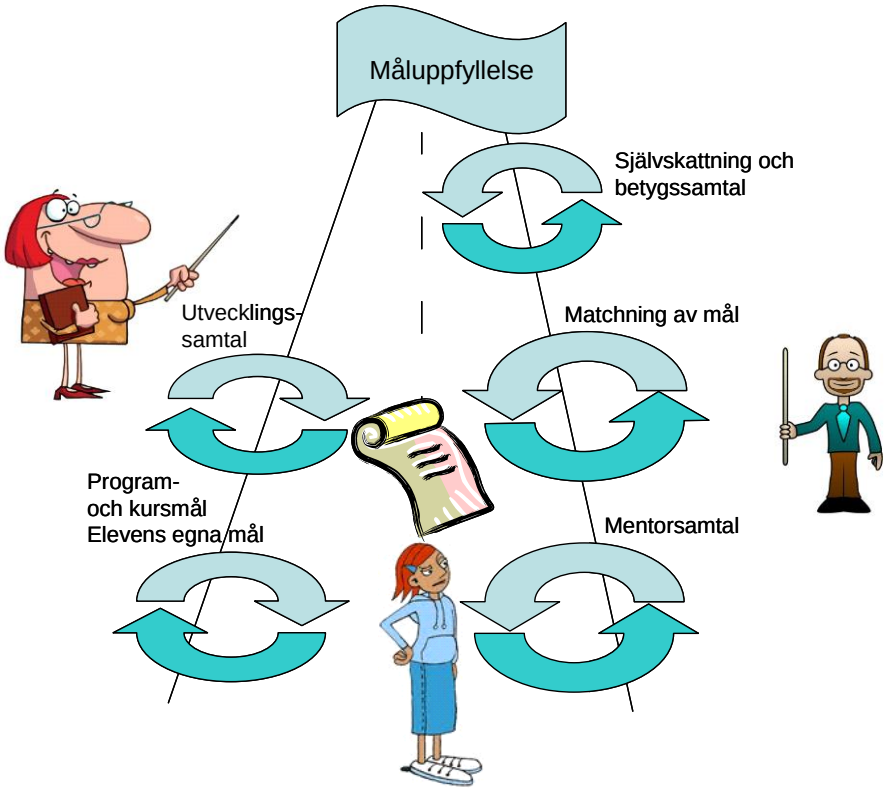
En annan slutsats vi kan dra är att lärarna på skolan har varit dåliga på att göra eleverna delaktiga i måluppfyllelseprocessen. Eleverna har under fokusgruppsintervjuerna framfört önskemål om att sätta sina egna mål i förhållande till kursmål t ex att kunna ha målet G i en kurs och VG i en annan. Eleverna vill också att lärarna ska bry sig och matcha dem mot deras egna mål.

Ytterligare en slutsats vi kan dra är att återkoppling bör bli mer formativ till sin karaktär i enlighet med Perssons (2008) samtliga kriterier, även i perspektivet elevens upplevelser. Det är anmärkningsvärt att det är stor skillnad mellan lärarnas intentioner och elevernas upplevelser av återkopplingen. Kanske kan vi finna orsaken till denna skillnad i avsaknaden av uppfyllandet av det tredje kriteriet, dialog för hur eleven ska utvecklas för att nå målet.

Lärarna uppger att återkoppling ibland sker i klassrummet inför andra. Eleverna reagerade i intervjuerna starkt och negativt på detta, något som bör förändras i utformandet av en ny process.

Vad gäller bedömning av elevers uppträdande och attityd anser vi att det är relevant i förhållande till program- och kursmål att göra en sådan bedömning. Däremot behöver den inte påverka betyget i kurser där inte kursmålen kopplas till detta. Alla elever, oavsett yrkesinriktning, kommer att ha kundkontakter i en eller annan form och samarbeta med andra människor på en arbetsplats. Här är det inte alls oviktigt hur eleven uppträder och agerar i kontakt med andra, antingen det är kamrater, lärare, handledare på APU-platsen eller de kunder de kommer i kontakt med där.

Utifrån de slutsatser vi dragit har vi ritat ett förslag till förändrad måluppfyllelseprocess, se figur 6. Skillnaden mellan nulägesbilden, vilken redovisas i figur 5, är att processen är iterativ och att utrymme för reflektion och ändring av elevens egna mål under resans gång finns. Måluppfyllelseprocessen borde, som vi ser det, vara en process som eleven äger och inte skolan. Eleven måste också få utbildning i processen för att kunna vara aktiv i att nå måluppfyllelse.



Figur 6. Förslag till förändrad måluppfyllelseprocess utifrån studiens slutsatser

Förslag till fortsatt forskning

Vi föreslår en aktionsstudie med syftet att förbättra måluppfyllelseprocessen på den studerade skolan. Den nu genomförda studien kan ses som en kartläggning av nuläget där vi identifierat och synliggjort kritiska aspekter i processen.

Problemområdet i den fortsatta forskningen skulle då vara avsaknaden av elevers delaktighet, avsaknaden av formativ återkoppling och det faktum att elever endast delges återkoppling muntligt och inte minns den. De första stegen i en aktionsforskning; problemdefinition och kartläggningen av nuläge kan då anses vara gjord i den studie du just har läst. Det som kan göras åt problemet är att skapa en alternativ process, genomföra den till exempel under kommande läsår och sedan utvärdera den alternativa processen.

KÄLLFÖRTECKNING

Andreasson, I (2007). *Elevplanen som text- om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg: Göteborgs Universitet

Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringstekniker*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis

Imsen, G. (2006). *Elevens värld.* Lund: Studentlitteratur

Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur

Lindström, L., & Lindberg V. (2009). *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag

Patel, R., Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik: kvalitativt och kvantitativt,* Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2008). *Elevers olikheter: och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber

Quinton, S. & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International* Vol. 47, No. 1, February 2010, 125 – 135. (Hämtad 2010-11-27)

Skolverket. *Gymnasieförordningen (1992:394)* http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=3911&bet=1992:394 (Hämtad 2010-11-25)

Skolverket. *Skollagen* http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800#K15 (Hämtad 2010-11-25)

Skolverket (2011) *Programmål* http://www.skolverket.se/sb/d/155/a/2047 (hämtad 2011-03-12)

Skolverket (2011) *Kursmål* http://www.skolverket.se/sb/d/1294 (Hämtad 2011-03-12)

Tsagalidis, H. (2008). *Därför fick jag bara Godkänt: bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet

Trost, J. (2007). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Skolverket

Vetenskapsrådet (2010). *Codex: Regler och riktlinjer vid forskning.* http://www.codex.vr.se (Hämtad 2010-12-12)

Vygotskij, L. (1978) *Mind in Society; the development of Higher Psychological Processes.* USA: Harvard University Press

Underlag intervjuer med betygssättande lärare

Frågorna till lärarna ger oss underlag för att kartlägga måluppfyllelseprocessen på den studerande skolan, första delen i studiens syfte.

Inledning: Information om studien och syfte samt metod och den forskningsetik som tillämpas i studien.

1. **Hur har du brutit ner betygskriterier till lokala mål? (eller använder du skolverkets övergripande kursmål)**

2. **Hur förmedlar du kursmål och vad eleven förväntas prestera i förhållande till dessa? (skriftligt, muntligt)**

3. **Hur ofta gör du bedömning?**
   - Görs den löpande under kursens gång?
   - Görs den med vissa tidsintervall?
   - Görs den vid bestämda tidpunkter?
   - Görs inför betygssättning vid kursens slut.

4. **När delges din bedömning till eleven?**
   - Delges den löpande under kursens gång?
   - Delges den med vissa tidsintervall?
   - Delges den vid bestämda tidpunkter?
   - I samband med betygssättning vid kursens slut?

5. **Vad vill du förmedla till eleven när du delger din bedömning**
   - Elevens prestation i förhållande till kursmål
   - Elevens utvecklingsområde
   - Elevens personlighet
   - Elevens uppträdande och attityd

6. **Vad vill du uppnå genom att delge eleven din bedömning?**
   - Konstaterande och samstämmighet av var eleven befinner sig
   - Att eleven skall utveckla sig utifrån den nivå den befinner sig på nu
   - Att få igång en reflektion som utvecklar eleven (hjälper du i så fall eleven att reflektera?)
   - Korrigera icke önskvärt beteende enligt skolans fostransmål

7. **Är all bedömning alltid underlag för betyg eller är en del av bedömningen diagnostisk?**

8. **Hur delger du eleven dina bedömningar?**

- Dokument? (Vi samlar in exempel på hur de kan se ut).
- Muntligt? Dokumenteras det muntliga samtalet.
- Finns det ett underliggande dokument till denna muntliga delgivning? Om svaret är ja hur ser de ut?

9. **Hur ser du på din roll i förhållande till mentors roll när det gäller att delge eleverna bedömning.**

Bilaga 2

Intervjufrågor elever

Information om studien, metod och de forskningsetiska principer som tillämpas.

Intervjun syftar till att få svar på de frågeställningar som belyser syftets andra del nämligen hur eleven uppfattar den kartlagda processen och budskapet som ges till eleven.

1. Vet du varför du bedöms i skolarbetet?
   Intervjuaren ger förklaring till regler och lagar som gäller.
   Varje program har programmål och varje kurs har kursmål. Vad säger skollagen och vad säger LPF?

2. Hur gick det till när du fick reda på vilka mål som gäller för ditt program?

3. Hur går det till när du får reda på vilka kursmål som gäller för en kurs du skall läsa?

4. Har du fått kursmålen förklarade för dig så att du förstår dem?

5. Har du fått kursmålen skriftligt på papper?

6. Får du återkoppling på hur du hur det går för dig i en kurs.

7. Vad består återkopplingen av? (prestationer i förhållande till kursmål, vad du kan bli bättre på att utveckla, uppträdande attityd)

8. Av vem får du återkoppling? (lyssna efter kategori mentor eller undervisande lärare)

9. Är det någon skillnad om det är mentorn eller annan lärare som ger återkoppling?
   (Lyssnar mer på mentorn, känner mig bäst?)

10. Hur ofta får du feedback/återkoppling?
    Gissa antal gånger på ett år.

11. Vad gör du med den återkoppling du får?

    (Försök med följdfrågor få reda på om det förekommer någon form av reflektion hos eleverna)

12. Hur upplever du att få feedback?

    a. Blir stärkt
    b. Känner mig nedtryckt
    c. Blir motiverad
    d. Tappar intresset
    e. Annat

13. Skulle du önska att vi jobbade annorlunda med återkoppling till dig för att du skulle ha bättre användning för den information som finns om hur du presterar och hur du skall arbeta för att utveckla ditt lärande? I så fall hur?

14. Hur använder du Rexnet idag?

15. Skulle du vilja att din bedömning funnes på Rexnet?

16. I så fall, ska föräldrar/vårdnadshavare kunna läsa dessa?

Bilaga 3

Information inför mentorssamtal mm

Kursens namn: Lärare:
Elev: Klass:

Lärarens bedömning i nuläget;

Hur stor del av kursen är genomförd? _____

Elevens prestation hittills i förhållande till betygskriterierna;

_____

_____

_____

Elevens utvecklingsområden/Kommentar:

_____

_____

_____

Undervisande lärarens signatur: _____

Underlaget lämnat till mentor:
Namn
Senast den:

Uppföljning av elev som är på APU/praktik

Elev:

Namn: Person nr:

Tele:

Klass:

Företag:

Namn: Adress:

Tele:

Kontaktperson: Tele:

Tid för APU/Praktiken: till

Uppföljning

Ange de kontakter som vi har haft med företag och elev under APU:n

Datum	**Besök / telefon**	**Anteckningar**

Bilaga 4

Kurser som är planerade att genomföras under APU perioden.

Ange under anteckningar om det är hela eller delar av kursen som genomför som APU.

Kurskod	**Kursbenämning**	**Anteckningar**

En samlad bedömning av elevens genomförande av kurs/erna under perioden.

☐ godkänt resultat ☐ väl godkänt resultat ☐ med mycket väl godkänt resultat

Underskrift

…….

Lärare / Utbildningsledare

Bilaga 5

Rapport om elev som riskerar att få IG i en kurs

Eleven riskerar att få betyget IG i ovanstående kurs / kurser, det är viktigt att eleven och förälder blir informerade om denna risk. Det finns fortfarande möjlighet att rätta till detta. För att nå målen för godkänd bör en studieplan upprättas tillsammans med undervisande lärare. Har ni frågor kring detta är ni välkomna att ta kontakt med undervisande lärare/mentor/rektor.

Elevens namn:
Program:

Kurs	**Kurskod**	**Poäng**	**Lärarens bedömning**

Meddelande: _____

_____

_____

Datum:

Undervisande lärare:

Mentor:

Blanketten skall efter underskrift lämnas till undervisande lärare.

Jag/vi har tagit del av denna varning.

Elev _____ Datum: _____

Förälder:_____ **Datum:**_____
För omyndig elev