



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bedömning och lärande

En studie om hur formativ bedömning påverkar lärandet

Adisa Pepic och Martina Holmgren

Inriktning/specialisering LAU395
Handledare: Bengt Lindgren
Examensarbete lärarutbildningen 2012

Examinator: Lisa Asp Onsjö

Rapportnummer: HT11-2611-121



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Master's thesis in Teacher Education

Title: Assessment and learning– a study about assessment for learning and its effects on learning

Authors: Adisa Pepic och Martina Holmgren

Term and year: Autumn 2011

Course coordinator department: Institution of Sociology

Mentor: Bengt Lindgren

Examiner: Lisa Asp Onsjö

Report number: HT11-2611-121

Keywords: Assessment, grade, learning, assessment for learning, LPP, process-oriented writing, peer-assessment

Summary:

This essay is about assessment for learning, what it is and how it affects pupils' learning in school. Assessment for learning means that the assessment is a part of the teaching and that the pupils' learning is in focus rather than the grade. When the purpose of an assessment is clear, the grade also becomes clearer. The intention of the essay is to study what kind of influence assessment for learning has on the pupils' learning-process when working with LPP (Local Pedagogical Planning) and process-oriented writing with peer-assessment. Our main questions are: why is it important to know attainment target and purpose with a task? And which elements affects the education's equal values?

The material used in this essay is two projects carried out in an upper secondary school where LPP (Local Pedagogical Planning) and process-oriented writing with peer-assessment was used. Illeris and Säljö present two different theories of learning which we then use to discuss and problematize these two methods. As a support for the LPP we also used the current curriculum. Lökenstaad Hoel writes about process-oriented writing and peer-assessment, therefore we use her as a reference. As our main reference, presenting and discussing assessment for learning, we use Lundahl. The result of our research shows that assessment for learning effects the pupils' learning in a positive way. Assessment for learning develops a deeper understanding about the learning process which increases the motivation and a strong motivation will automatically approve the pupils' study results. An element that affects the equality of the teaching is that the teachers intend to understand and interpret the course objectives in different ways which means that their evaluation becomes different. Assessment for learning is an effective "tool" for the teachers' pedagogical work. Good assessment and good teaching has the same destination, good development and good learning.

Innehåll

1 Inledning.....	4
1.2 Syfte	4
1.3 Frågeställning	4
1.4 Disposition	4
1.5 Bakgrund till uppsatsen.....	5
1.5.1 Metod.....	5
1.5.2 Beskrivning av empiri.....	6
1.5.3 Lokal pedagogisk planering.....	6
1.5.4 Kamratrespons genom processororienterad skrivning.....	7
2 Teoretisk bakgrund.....	8
2.1 Att lära på olika sätt	8
2.1.1 Assimilativt lärande	8
2.1.2 Ackommodativt lärande.....	9
2.1.3 Sociokulturellt lärande	10
2.2 Bedömningskulturens framväxt	10
2.2.1 Kunskapsmätning.....	11
2.2.2 Bedömning, ett nödvändigt ont?	12
2.3 Bedömning för lärande. Vad är det?	13
2.4 Nationella prov som likvärdig betygssättning?.....	14
2.5 Kursplaner	15
2.5.1 Historia C.....	15
2.5.2 Svenska	15
3 Urval och genomförande.....	16
3.1 Klass Historia C	16
3.1.1 Resultat av projektet	17
3.2 Klass Te 2 Svenska A.....	18
3.1.2 Resultat av projektet	18
4 Analys/diskussion.....	19
4.1 Likvärdighet	20
4.2 Vikten av att förstå syfte och mål med en arbetsuppgift.....	21
4.3 Att uppmärksamma och utveckla kvalitet.....	23
4.4 Metoder för bedömning.....	24
5 Slutdiskussion.....	25
6 Referenslista.....	29

1 Inledning

Bedömning är av tradition starkt förknippat med undervisning och skola. Bedömning i skolan sker hela tiden och i olika former. Oavsett om vi kallar det för omdöme, betyg, nationellt prov eller individuell utvecklingsplan är det bedömning det handlar om. Vem har inte som elev upplevt känslan av otillräcklighet när ett lägre betyg än förväntat satts? Vem har inte upplevt känslan av hur självkänslan stärks vid ett högre betyg än väntat? Betyg är något som riskerar att bli en självuppfyllande profetia då eleven tenderar att se betyget som en bedömning av den egna personen. Det som händer då är att betyget antingen sänker eller stärker eleven som person. Det är inte det som är syftet med betyg även om det är så det ibland säkert har uppfattats av eleverna. Att elevernas lärande stärks när de förstår syftet med undervisningen eller uppgifterna är inget som är revolutionärt nytt i dagens skola. Frågan om varför det finns betyg har egentligen inte heller ifrågasatts av eleverna. En uppfattning som finns är att betyg är något som är helt avskilt från undervisning och lärande. Idag är bedömning i skolan ett område som är mer aktuellt än någonsin tidigare och syftet med betyg aktualiseras hela tiden i relation till kursplanerna. Den bärande tanken i formativ bedömning, eller bedömning för lärande som det också kallas, är att bedömningen integreras i den dagliga undervisningen. Som en del i lärandet blir bedömningens syfte, och därmed betyget, tydligt för eleverna. Detta arbete är ett försök att synliggöra de tankar som styr bedömning och betygsättning i skolan utifrån tanken att bedömning för lärande är något som har en positiv inverkan på kunskapsutveckling och lärande.

1.2 Syfte

Uppsatsen syfte är att undersöka hur formativ bedömning påverkar gymnasieelevens lärande.

1.3 Frågeställning

Uppsatsen huvudfråga är:

Hur påverkar formativ bedömning elevens lärande i arbete med LPP¹ och processororienterat skrivande?

Med följdfrågan:

Varför är det viktigt att veta mål och syfte med en arbetsuppgift?

1.4 Disposition

Först ges en bakgrund till varför vi har valt att arbeta med, och skriva om formativ bedömning. I metoddelen beskrivs och argumenteras för val av litteratur och hur vi gått tillväga för att skapa denna uppsats. Därefter ges en kort presentation av LPP och kamratrespons genom processororienterat skrivande. Under avsnittet tidigare forskning presenteras den litteratur, de teorier och tidigare forskning som denna uppsats utgår ifrån. Sedan följer avsnittet urval och genomförande, där vi beskriver de projekt vi genomfört under vår verksamhetsförlagda utbildning och vad de visar. I analysdelen kopplas resultaten av våra undersökningar till de teorier och den tidigare forskning vi hänvisar till. Här diskuterar vi och besvarar även våra frågeställningar. Slutligen sammanfattas de viktigaste punkterna i vårt arbete.

¹ LPP är förkortning för lokal pedagogiskt planering.

1.5 Bakgrund till uppsatsen

Detta arbete ser vi som en summering av frågor som väckts under hela vår utbildning. Idag är bedömning för lärande väldigt aktuellt i betygsdebatten och frågor om vad betygen egentligen visar aktualiseras hela tiden. Vad innebär ett betyg, eller snarare, vilka kunskapskvaliteter visar betyget på? Forskning kring dessa frågor bedrivs vid de större universiteten och implementeras även som en del i lärarutbildningen. Det finns idag även mycket litteratur, som behandlar ämnet ur olika perspektiv. Här kan nämnas Lundahl², Korp³ och Eggen⁴. Detta till trots, verkar inte formativ bedömning, eller detta sätt att se på bedömning, vara något som de verksamma lärarna har tagit till sig. Vi är medvetna om att vi generaliserar grovt då vi bara kan hänvisa till de lärare vi själva har träffat, under utbildningen och under vår egen skoltid. Vi har gjort vår verksamhetsförlagda del av utbildningen på en stor gymnasieskola i västra Sverige. Vår gemensamme handledare undervisar i ämnena svenska, historia, kultur- och idéhistoria och engelska. De elever vi mött går på teknikprogrammet, estetiska programmet eller samhällsvetenskapliga programmet. När vi tog upp frågan på vilket sätt undervisningen knyter an till kursmålen och hur detta synliggörs för eleverna i en lokal pedagogisk planering fann vi att det inte fanns någon LPP i historia.⁵ I vårt framtida yrke kommer vi att behöva kunna tydliggöra för både elever, föräldrar, lärolaget och skolledning, och inte minst för oss själva, vad vi gör och varför. Elevens lärande stärks också när de förstår syftet med vad de arbetar med. Utifrån detta väcktes tanken hos oss på hur LPP skulle kunna introduceras som arbetsform för eleverna. I svenska är det många kompetenser som ska utvecklas och färdigheter som ska tränas. I kursplanens mål står det inte uttryckt vilka metoder som ska användas för att uppnå dessa mål. Ett sätt att arbeta i svenska när det handlar om textproduktion och att synliggöra bedömning är något som kallas för processororienterad skrivning. Det handlar om att skriva genom att samtala och att ge och få respons. Det är en skrivpedagogik där elevernas texter växer fram och diskuteras i dialog med läraren och andra elever.⁶ Då eleverna i de aktuella klasserna precis skulle börja med någon slags skrivträning inför en obligatorisk novelltävling tyckte vi att det var lämpligt att pröva ovan nämnda metod för att se i vilken utsträckning elevernas textproduktion och lärande påverkades.

1.5.1 Metod

Vi har genomfört en litteraturstudie och två empiriska undersökningar. Det som vi analyserar är LPP i åk 3 på en gymnasieskola i ämnet historia C och ett projekt med processororienterat skrivande med kamratrespons i åk 2 i ämnet svenska. Dessa projekt använder vi som utgångspunkt för att diskutera hur formativ bedömning påverkar elevens lärande. Utifrån denna fråga har vi sedan sökt litteratur som behandlar dessa områden. Vi har valt att utgå ifrån följande källor och litteratur när det gäller olika läroteorier: Illeris *Lärande*, och Säljös

²Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Studentlitteratur: Lund.

³Korp, Helena (2003) *Kunskapsbedömning-hur, vad och varför?* Myndigheten för skolutveckling. Kalmar.

⁴Eggen, Astrid Brigitte *Bedömning och skolans demokratimål*: i Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Studentlitteratur: Lund.

⁵Vi kommer i detta arbete vidare att använda oss av förkortningen LPP.

⁶Lökensgaard, Hoel, Torlaug (2000) *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper* Lund: Studentlitteratur.

Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv. Som bakgrund till stycket som handlar om bedömningskulturens framväxt används en artikel i Pedagogiska magasinet, skriven av Lundahl. Som utgångspunkt för formativ bedömning använder vi oss i huvudsak av Lundahl & Folke-Fichtelius, *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* och artikeln *Assessment for learning and putting it into practice* skriven av Black, Harrison, Lee, Marshall & William. Följande källor har använts som utgångspunkt för LPP och processororienterat skrivande: Kursplaner för gymnasieskolans Historia C och Svenska A. Vidare hänvisas även till Lökenstaad Hoels *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper.*

1.5.2 Beskrivning av empiri

1.5.3 Lokal pedagogisk planering

På skolverkets hemsida står det att ”den lokala pedagogiska planeringen har avgörande betydelse för hela IUP-processen.”⁷ Planeringen utgår från att lärare tolkar och identifierar vilka kunskaper som eleverna ska utveckla enligt målen i läroplan och kursplaner och gör en planering för undervisningen i den årskurs eller i det arbetsområde som planeringen avser.” Syftet med att utveckla en lokal pedagogisk utvecklingsplan är:

- Visa och tydliggöra för eleverna vad målen med undervisningen är, vilket innehåll som ska behandlas och vilka arbetsmetoder och redovisningsätt som ska användas
- Eleverna ska få möjlighet att utveckla alla de kunskapskvaliteter som uttrycks i kursplanen för historia
- Att tillämpa ett arbetssätt som utifrån läroplaners och kursplaners mål tolka, identifiera, analysera och konkretisera vilka kunskaper och arbetssätt som eleverna ska utveckla i det aktuella ämnet.
- Att få elever mer delaktiga i deras lärande genom att se hur målen i läroplan och kursplan hänger samman med undervisning. Samt tydliggöra hur deras kunskaper kommer att bedömas.
- Att läraren tillämpar ett bra arbetssätt i klassrummet som ska underlätta processen att tolka och identifiera kursplaner för att sedan kunna konkretisera dessa för eleverna.⁸

De kursplaner som finns i skolan idag, i ämnena svenska och historia, är inte särskilt tydliga och de är väldigt öppna för tolkning. Det står inte konkret hur vi ska jobba i klassrummet och hur undervisningen ska ske och vad den ska innehålla. Därför är det viktigt att ha en lokal tolkning och pedagogisk planering som lärare gemensamt utvecklar och använder. Att ha LPP inom ett ämne och att jobba på det sättet tror vi underlättar för lärarna att tydliggöra målen för eleverna samt hur man ska jobba för att nå dem. I boken *Respekt för läraryrket* tar Colnerud och Granström⁹ upp en studie om pedagogiska planeringar som visar att planering är huvudsakligen aktivitetsinriktad, det vill säga innehåll och ramar för verksamhet är i fokus.

⁷ IUP är en förkortning för individuell utvecklingsplan.

⁸ http://www.skolverket.se/forskola_och_skola

⁹ Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik.* Stockholm: HLS förlag.

Detta betyder att lärarnas planeringsarbete tillmäter målfrågorna liten betydelse vilket kan medföra svårigheter för lärarna att anpassa undervisningen till elevernas behov, idéer och förutsättningar.

1.5.4 Kamratrespons genom processororienterad skrivning

”Att skriva är ett sätt att lära och genom att skriva kan vi utforska, upptäcka och reda ut tankar och känslor, överföra dem till synligt språk men vi kan också upptäcka nya tankar genom språket.”¹⁰ Så står det i läroplanen för ämnet svenska för gymnasieskolan 2010. Alltför ofta producerar eleverna text där läraren sen bedömer efter olika kriterier. Följer texten den efterfrågade formen? Är språket korrekt? Har uppgiften lösts på ett tillfredsställande sätt? Är innehållet rimligt? Sällan eller aldrig ges tid för reflektion kring skrivprocessen utan endast det färdiga resultatet är uppmärksammas. När vi läser litteratur är det lätt att tro att författarna bara sätter sig och skriver och vips blir det en bok men så är det ju oftast inte. Skrivande är inte sällan en mödosam process men där skribenten lär sig och utvecklar sitt sätt att tänka under resans gång. Genom att göra bedömningen till en del av undervisningen och vice versa får läraren ett ”nytt” effektivt verktyg i sin didaktiska verktygslåda. Elever behöver träna på att reflektera och dra slutsatser kring och av sitt eget lärande och ”Eleverna skall träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.”¹¹ Lärare behöver göra detsamma om och kring sin undervisning och sin egen utveckling som pedagog.¹² Syftet med att presentera och arbeta med kamratrespons är

- Att synliggöra hur lärande kan ske i samspel/interaktion med andra.
- Stärka elevens tilltro till den egna förmågan att kritiskt granska och analysera texter, egna såväl som andras och på sikt även utveckla sitt eget skrivande
- Stärka elevens förmåga till reflektion över det egna lärandet/självbedömning
- Att göra eleverna mer delaktiga i sin egen läroprocess genom att synliggöra hur bedömning hänger ihop med lärande och undervisning, dels genom att de får bedöma kamraternas arbeten i gruppen men också genom att deras egen insats bedöms, av kamraterna och av läraren.

Det viktiga här är inte den slutgiltiga texten utan vilket lärande som skett under skrivprocessen ¹³

¹⁰ Läroplan för svenska. Gymnasiet 2010. www.skolverket.se.

¹¹ Läroplan för de frivilliga skolförarna Lpf 94 <http://www.escandinavo.com/download/lpf94swe.pdf>.

¹² ”Fortbildning och ständig träning av lärarna är en nödvändig förutsättning för skolförändring” s 21.

”Om vi ska kunna utveckla en skola som alla lämnar med bibehållen lust att lära, måste kraven på livslångt lärande först och främst gälla lärarna” s22 Madsén, Torsten (1994) *Lärares lärande*. Studentlitteratur Lund.

¹³ Lökenstam, Hoel, Torlaug (2000).

2 Teoretisk bakgrund

Vi är medvetna om att det finns stora skillnader vad gäller Illeris och Säljö i deras förklaringar av läroteorier men vi tycker att de erbjuder bra förklaringsmodeller och står för olika perspektiv, vilket också var ett skäl till att välja dessa. Vi har valt att utgå ifrån Lundahl därför att han i sin artikel förklarar de bedömningstraditioner som finns och har funnits i den svenska skolan i relation till de samhällseliga fenomen som påverkat bedömningsdiskussionen att utvecklas i en viss riktning och hur de i sin tur påverkat lärande och undervisning i skolan. Lundahl & Folke- Fichtelius presenterar formativ bedömning samt beskriver hur det ska förstås och boken är en av de senaste som givits ut på området då den gavs ut 2010, vilket gör dess innehåll väldigt aktuellt. Då vi själva genomfört projekt i en klass, med processororienterat skrivande och/med kamratrespons använder vi oss av Lökenngaard Hoel som beskriver metoden med processororienterat skrivande. Lökenngaard Hoel har genom olika studier kommit fram till hur kamratresponsen påverkar de för hennes studier aktuella elevers lärande. Korp hänvisar vi till i stycket som handlar om betygens likvärdighet som visar på hur gymnasieskolans undervisning inte är likvärdig trots att de utgår från samma kursplaner vilket belyser vår problematisering av hur kursplaner tolkas olika och hur det i sin tur påverkar bedömningen.

2.1 Att lära på olika sätt

Enligt Illeris finns det fyra typer av lärande: *kumulativt*, *assimilativt*, *ackommodativt* och *transformativt* lärande. De två lärotyper som är relevanta för vår uppsats är assimilativt och ackommodativt lärande vilka egentligen har sitt ursprung i Piagets kognitiva perspektiv på lärande och utveckling.¹⁴ Anledningen till varför Illeris väljer att utgå ifrån Piagets kategorier är på grund av att Piaget byggde sina teorier om lärande på en biologisk-genetisk grund samt att Piaget hade en konstruktivistisk syn på lärande. Detta omnämner Illeris som två viktiga styrkor hos Piaget därför att en konstruktivistisk syn innebär att en människa genom lärande och kunskap själv konstruerar sin uppfattning och förståelse av omvärlden. Detta innebär att man då utesluter all uppfattning om att lärande går till på det sätt att det överförs från en person till en annan, i detta fall att en lärare överför kunskaper och färdigheter till en elev. Illeris bygger sina läroteorier på tanken att lärande är något som konstrueras och byggs upp genom en process där kunskap utvecklas utifrån redan befintliga kunskaper. Läroteorin hos Piaget handlar om förståelsen av lärande som en *jämviktsprocess* där människan hela tiden strävar efter att hålla en jämvikt i sitt samspel med omgivningen genom en ständig *adaption*, vilket innebär att en människa hela tiden anpassar sig till omgivningen samtidigt som hon försöker anpassa omgivningen till sina egna behov. Detta sker i konstant interaktion mellan de assimilativa och ackommodativa processerna, vilka hela tiden balanserar varandra.¹⁵

2.1.1 Assimilativt lärande

Assimilativt lärande är enligt Illeris den vanligaste formen för lärande där sinnesintryck tas in från omvärlden och införlivas och anpassas till redan etablerade scheman. Med scheman menas det man redan kan och vet. Det är en metafor för att man ska kunna förstå vad som

¹⁴ Illeris, Knud (2007) *Lärande*. Lund: Studentlitteratur. s 56.

¹⁵ Ibid s 54.

sker i hjärnan vid lärande, tänkande och minne.¹⁶ Detta är ett så kallat additivt lärande där ny kunskap läggs till gammal. Det assimilativa lärandet präglas av en stadig progression där kunskap byggs upp, integreras och stabiliseras, vilket är vanligt i skolvärlden. Visst är en stabil och progressiv kunskapsutveckling skolans mål men dock har det visat sig att det, utifrån det assimilativa lärandet, blir problematiskt för elever att tillämpa sina kunskaper i andra sammanhang. Som ett exempel nämner Illeris att elever kan ha svårt att tillämpa sina mattekunskaper i fysikämnet.¹⁷

2.1.2 Ackommodativt lärande

Ackommodation handlar om "att man helt eller delvis omstrukturerar redan etablerade mentala scheman."¹⁸ Detta är en form av lärande som aktiveras när det sinnesintryck från omgivningen inte stämmer överens med redan etablerade scheman, det vill säga tidigare kunskap, då omstrukturerar man delvis eller helt för att få en sammanhängande kunskap. Enligt Illeris är ackommodativt lärande ett överskridande lärande, de ackommodativa processerna kan vara korta och plötsliga, vilket innebär att eleven ser sammanhang eller så kan de vara långvariga, eleven stöter på ett problem som hon löser allt eftersom hon utvecklar en ny förståelse. Detta i sig gör att ackommodativt lärande är mer hållbart och användbart lärande eftersom det är erfarenhetsbaserat och därför befästs hos individen utifrån ett faktiskt behov. Illeris skriver att det i hög grad är genom ackommodation som vårt lärande får den generella användbarheten i olika oförutsedda situationer.

Alla elever är olika individer och har olika sätt att uppfatta saker och ting, vilket betyder att omstrukturering av mentala scheman även utgör individuering av kunskap, elever lär sig olika trots att de får samma undervisning, vilket medför att det sker individualisering även i de assimilativa processerna. På grund av detta är det viktigt att i undervisningen utgå ifrån vad eleverna redan vet och vad de bör lära sig. Ackommodativt och assimilativt lärande är beroende av varandra men det är som pedagog viktigt att tänka på att hålla isär de båda begreppen när man ska förstå dem för att tydligt kunna se deras skilda grundvillkor och kvaliteter hos det lärande, som de var för sig ger upphov till. Att lägga till ny kunskap till den befintliga är mycket lättare än att omstrukturera sina scheman, vilket kräver mental energi eftersom det är en rekonstruktion som sker. Sedan kan det även vara svårt att överge en förståelse man har utav någonting eftersom man är van vid den. Att överge en redan befintlig kunskap är väldigt energikrävande vilket ibland kan göra att människor undviker denna form av lärande, men anstränger vi oss och inte värjer oss mot den ackommodativa processen blir belöningen att de kunskaper man bygger upp är mer hållbara och användbara. För att ytterligare belysa detta citerar Illeris den danska psykologen Bjerg på följande sätt: "Ackommodativa processer innebär att individen får tillgång till handlingsmöjligheter som kan användas i vitt skilda situationer, oavsett sammanhang. Det skapar en grund för öppenhet, sensibilitet, kreativitet, flexibilitet osv."¹⁹ För att ackommodativt lärande skall kunna ske krävs det tre förutsättningar: det första är att det redan finns uppbyggda relevanta scheman som kan rekonstrueras, och då blir andra

¹⁶ Ibid s 55.

¹⁷ Ibid s 58-59.

¹⁸ Ibid s 60.

¹⁹ Ibid s 67.

förutsättningen att det måste finnas behov eller intresse av att mobilisera energi till sådan rekonstruktion. Den tredje och sista förutsättningen är att personen känner trygghet inför att våga släppa det gamla. Slutligen kopplar Illeris det ackommodativa lärandet till reflektion, kritiskt tänkande och medvetenhet, vilket medför kompetens som är generellt användbart.²⁰

2.1.3 Sociokulturellt lärande

Skola och utbildning är en viktig del av hur kunskaper och färdigheter återskapas i ett samhälle. Men människor lär sig även i andra sammanhang, bland vänner, i familjen, på arbetsplatser, på träningar och i alla situationer som innebär möten mellan människor. Detta innebär att människor lär sig även i miljöer som inte har som syfte att förmedla kunskaper. Vi lär oss hela tiden och ibland kan vi inte undvika att lära oss heller. En elev som kanske misslyckas i skolan har säkerligen lärt sig mycket annat om hur världen fungerar och inte minst om sin egen förmåga.²¹ Enligt Säljö återskapas kunskaper ”och förnyas ständigt i samhället och sådana förlopp har varit viktiga delar av samhällets utveckling långt innan vi fick formaliserad utbildning och pedagogiskt tillrättalagd undervisning. I en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden”.²² Det är det här som kallas för sociokulturellt lärande och som främst Lev S. Vygotskij är upphovsman till. Säljö väljer att utgå från det perspektivet i sin bok *Lärande i praktiken* där Säljö analyserar utveckling, lärande och reproduktion av kunskaper och färdigheter.²³ Termerna *redskap* eller *verktyg* är av stor betydelse inom det sociokulturella perspektivet. Med redskap eller verktyg åsyftas de språkliga och fysiska resurser som vi har tillgång till. Dessa två resurser använder individer när de förstår sin omvärld och agerar i den. Som exempel på detta är alla de sociokulturella redskap som människan har uppfunnit och utvecklat för att klara av vardagen, traktorn, grävskopan och hävstången. En sociokulturell utgångspunkt är att kunskaper och färdigheter inte har sitt ursprung i hjärnan som en biologisk företeelse utan att de kommer från de insikter och handlingsmönster som har byggts upp historiskt i ett samhälle, dessa blir vi delaktiga av genom interaktion med andra. Människan är en kommunicerande varelse och genom samspel med andra i olika konstellationer utnyttjar vi de förutsättningar som naturen har gett oss.²⁴ Säljö menar alltså att det är kommunikationen och interaktionen människor emellan som är avgörande för lärande ur ett sociokulturellt perspektiv.

2.2 Bedömningskulturens framväxt

”Den svenska bedömningskulturen har vuxit fram i mötet mellan pedagogiska, vetenskapliga, byråkratiska och politiska behov och traditioner: genom historien har betyg och bedömning använts för att frigöra individer genom att ge meriter förtur framför socialt arv”²⁵ Lundahl diskuterar den svenska bedömningskulturens framväxt och menar att betyg och bedömning tidigare haft ett tydligt syfte då betygen tjänat som ett medel för urval till högre studier. Redan

²⁰ Ibid s 60-63.

²¹ Säljö, Roger. (2010) *Lärande i praktiken-ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts. Andra upplagan s 12.

²² Ibid s 13.

²³ Ibid s 17.

²⁴ Ibid s 20-22.

²⁵ Lundahl, Christian Från temperamentstyrning till resultatstyrning: *Pedagogiska magasinet* nr 3 september 2011 s 60-65.

1737 gavs boken *Anledning till snillevalet* ut, skriven av privatläraren Gustaf Ruder. Han var övertygad om att även fattiga människor ur lägre samhällsklasser kunde vara begåvade och lyckas med högre studier. Vid den här tiden var det lärarna som avgjorde vilka som var lämpliga för studier och Ruder avsåg att genom en oberoende *Snilleväljare*²⁶ ta ifrån dem den rätten. Samtliga av landets tio läroverk motsatte sig att någon annan än lärarna kunde bedöma lärjungarnas begåvning. Läroverken menade också att bedömningar måste ske kontinuerligt då lärjungarna utvecklas på oförutsägbara sätt. Ruder representerade moderniteten i sitt ideal men läroverkens tanke var vid den här tiden att tålmodigt och nära följa lärjungen i hans utveckling. Allt fler anslöt sig till Ruders ideal med ett objektivt bedömningssystem baserat på olika typer av lämplighetstabeller men Lundahl pekar på att det, särskilt i skolans värld, fortfarande förekommer en spänning mellan dessa olika ideal. Hur mycket ska vi forma och justera det växande barnet och hur mycket ska det tillåtas att följa sin egen fria utveckling?

Skolplikten infördes 1878, ett steg i riktning mot allmän skolgång, och reglerna skärptes mot att använda sig av minderåriga i industriverksamhet 1900. Industrierna fick inte anställa barn som saknade avgångsbetyg vilket ledde till en formalisering av folkskolans avgångsbetyg. Lundahl pekar här på det intressanta i att betygen inte skulle ge en bild av elevens kunskaper utan hindra arbetsgivare från att anställa barn utan möjlighet till studier. I takt med att allt fler avslutade folkskolan ökade trycket på realskolan att ta emot fler elever. Realskolan hade länge tillämpat inträdesprov då man menade att lärarna själva var de som bäst avgjorde huruvida en elev hade, de för högre studier, nödvändiga kunskaperna. Under 1930- och 1940-talen började man från staten förordna användning av betyg som urvalsverktyg vid inträdesproven. Det som då hände var att läroverksrepresentanterna inte trodde sig kunna lita på folkskollärarens betyg. Under 1930-talet hade standardiserade prov utformats av Carita Hassler- Göransson och Frits Wigforss som menade att om lärarna använde sig av dessa prov skulle de betyg de satte bli mer likvärdiga. Standardprov infördes på försök 1943 och användes i full skala 1955. Wigforss hade en vision om att hans prov skulle stärka lärarnas kompetens i bedömning. Efter hans död utformades dock nya och mer mätteoretiskt förankrade prov i läsning, skrivning och räkning.

2.2.1 Kunskapsmätning

I efterkrigstidens svallvågor växte en kunskapsmätning fram som allt mer tog sig in i skolan. Det var kunskapsmätning som hade armétesterna som förlaga. Testerna skulle vara enkla att administrera till många rekryter och meningen med dessa var helt enkelt att vaska fram skillnader. Det skulle handla om objektiv bedömning med tillrättalagda och arrangerade uppgifter. När flera europeiska länder övergick från ett starkt differentierat skolsystem, där bara ett litet fåtal av eliten gick vidare till universitet, höjdes den allmänna utbildningsnivån vilket bidrog till att examinationernas kvalificerande funktion behövde kombineras med en sorterande funktion.²⁷ Det ligger en paradox i att efterkrigstidens samhälle önskade medborgare som var självständiga och kritiskt tänkande vilket alltså inte gynnades av den här typen av bedömning. Staten ville också motverka att lärarna gjorde moraliska bedömningar av

²⁶ Ruder skapade en modell med lämplighetstabeller utifrån de fyra temperamenten. Han utvecklade olika tester för att avläsa på vilket sätt temperament kunde kopplas till hårfärg och kroppsform men också utifrån minnesprov och läsprov.

²⁷ Korp (2003).

sina elevers flit och personlighet, särskilt på gymnasiet. Man menade att Sverige inte behövde en kuvad ungdom. Lundahl ställer sig frågan om det egentligen var klokt att ta bort lärarnas bedömningar helt till förmån för centrala betyg och relativa betyg. Redan på 1950-talet fann forskare att det man mäter och på vilket sätt de efterfrågade kunskaperna mäts får oönskade bieffekter.²⁸ Prov och betyg kom att ses som ett nödvändigt ont vilket fick till följd att enbart de kunskaper som inte tog skada därav, skulle mätas och värderas. Detta ledde i sin tur till att kunskaper som var enkla att mäta blev det som dominerade undervisningen. Under 1970-talet hade betyg och prov i skolan fått en slags reproducerande funktion där lärare bedömde elever så som de själva hade blivit bedömda. Betygsutredningen 1973²⁹ kom fram till att betygens roll i kommunikationen med hem och föräldrar skulle minska och ersättas av kvartsamtal. Anledningen till 1973 års betygsutredning, med hänvisning till 1957 års skolberedning, var att man ifrågasatte syftet betyg inte gick att ändra när läraren en gång satt det vilket man inte fann vara förenligt med ett samhälle som strävar efter den enskilde individens rättsäkerhet och möjlighet att överklaga myndigheters beslut³⁰. Riksförbundet Hem och skola framförde i sin skrivelse till regeringen 1974 att eleven muntligt, skulle meddelas sitt betyg i god tid innan det bokfördes. Eleven skulle då få reda på motiven till det aktuella betyget och även ha möjlighet att lägga fram egna synpunkter. Det skulle verka i främjande syfte för att motverka ”oriktiga betyg”

2.2.2 Bedömning, ett nödvändigt ont?

Lgr 80³¹ trycker på vikten av att motverka social reproduktion av undervisning och bedömning. De summativa metoderna för bedömning minskar. Under 1980-talet ansågs prov och bedömning fortfarande som ett nödvändigt ont och frågan behandlades därefter. Det vill säga inte alls. Lundahl visar på att det inte bedrevs någon forskning på området och bedömning var heller inget som togs upp i lärarutbildningarna. Tendenserna i läroplanerna Lgy70³² och Lgr80³³ visar att man strävar efter att tona ner utantillkunskaper. Eftersom lärarna inte hade någon kunskap om hur de skulle bedöma eller utvärdera sina elever så var det ändå den typen av kunskap som premierades. Det var meningen att staten skulle kunna samla in resultat från skolan på nationell nivå och följa utvecklingen i kommunens skolor. Då skulle både stat och kommun kunna rikta insatser baserade på resultat. Problemet var att det inte fanns något bra svar på vad som var skolans resultat. Lundahl menar att om resultatstyrning ska fungera behövs information om uppnåendemål både för skolor och elever, vidare behövs de uppvisade resultaten också problematiseras och diskuteras ur ett större perspektiv för att nå en faktisk resultatförbättring. Skolverket har enligt Lundahl strävat efter hållbara resultat och då är meritvärden och genomströmning data som är lättare att hantera. Enligt Lundahl skriver Skolverket så sent som 2001 att även om det var möjligt att skapa en modell som förklarar de strukturella förutsättningarna på skolnivå så skulle det kosta för mycket pengar att samla in

²⁸ Lundahl (2011) s 63.

²⁹ SOU 2010:90 *Riktiga betyg är bättre än höga betyg. Förslag till omprövande av betyg. Betänkande av betyg- och prövningsutredningen*. Stockholm 2010.

³⁰ Ibid s 50.

³¹ Lgr 80 är en förkortning för läroplan för grundskolan 1980.

³² Skolöverstyrelsen (1970) *Läroplan för gymnasieskolan. Allmän del*. <http://www.lararnashistoria.se/node/653>.

³³ Klason, Lars-Erik Ur "Ett förbund på frammarsch: Svenska fackläraryrskombundens historia 1975-1990". Utgiven på Läraryrskombundens förlag, 2007. *Om den nya läroplanen för grundskolan (Lgr 80) och Svenska Fackläraryrskombundet 2007* <http://www.lararnashistoria.se/node/638>.

nödvändig data. Han menar också att skolans resultat är svårtolkade och att det ofta inte finns enkla svar. Lundahl menar att det inte bara handlar om det som sker i klassrummet. I början av 1990-talet genomfördes en reform som skulle ge lärarna större utrymme att fatta professionella beslut vad gäller betygsättning och bedömning. När det nya betygssystemet implementerades 1994-1995 med målrelaterade betyg fanns det inga tidigare erfarenheter att bygga på och knappt någon forskning om bedömning. Det var ett nytt sätt att se på bedömning som efterfrågades och som lärarna skulle både förstå och hantera utan stöd och kunskap därom. Återigen hamnade bedömningsfrågorna i andra hand. Idag, år 2011 står skolan och lärarkåren återigen inför implementering av ett nytt bedömningssystem där bokstavsbedyg ges från årskurs 6 i sex steg. Det nya betygssystemet är fortfarande målrelaterat, dock är det inte kunskapskvaliteterna som ligger till grund för betygsnivåerna utan snarare på vad sätt eller i vilken grad eleven kan något. Lundahl ser vinsten med bytet av betygssystem som främst politisk då han menar att betyg och bedömning i högsta grad är politiska frågor. Om de borgerliga partierna ser betyg, konkurrens och krav på resultat som motivationsfrämjande, anser vänsterblocket, som under 1970-talet ansåg att betyg främjade jämlikheten, idag att betyg tenderar att verka som stigmatiserande och klassreproducerande. Lundahl menar att det är två frågor som är relevanta i den bedömningskultur som finns.³⁴ I vilken grad ska barnet formas som samhället vill ha dem och i vilken grad går det att bestämma vilka kunskaper som är viktiga att ha i framtiden?

Det Lundahl säger i sin artikel är att frånvaron av diskussion kring det nya betygssystemet ska förstås mot den bakgrund av en bedömningskultur som betraktar betyg som ett nödvändigt ont, oavsett vilket syfte betygen än har haft. Betyg har dessutom ansetts ha en negativ inverkan på lärande men ett argument som den borgerliga regeringen, enligt Lundahl, använder för att legitimera det nya betygssystemet är att betona att det är jämlikhetsskapande. Detta är en tanke som inte är ny i den svenska bedömningskulturen som vi sett. Betygsfixeringen är också ett typiskt drag i bedömningskulturen enligt Lundahl och han avslutar sitt resonemang med en förhoppning om att vi i framtiden mer kommer att intressera oss för bedömning för lärande.

2.3 Bedömning för lärande. Vad är det?

Holmgren preciserar bedömning för lärande som att lära sig lära.³⁵ Formativ bedömning, eller BFL (bedömning för lärande) som det också kallas, kan ses som ett sätt att undervisa snarare än att bedöma elevens faktiska kunskap. Genom att undervisa *om* bedömning och *med* bedömning får eleven en medvetenhet om kunskapens villkor. Black m.fl. definierar fyra viktiga ingångar för formativ bedömning:³⁶

”**Questioning**” (frågor) innebär att läraren har en tanke bakom sina frågor i klassrummet samt hur de ska formuleras. Hur öppna är de frågor som ställs och vilket utrymme finns i frågan för funderingar och reflektion? Det är också viktigt att eleverna ges tid att fundera på tänkbara

³⁴ Lundahl (2011) s 65.

³⁵ Holmgren, Anders red: Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Kapitel 8. Studentlitteratur: Lund.

³⁶ Black, Paul Harrison, Christine, Lee Clare, Marshall, Bethan & William, Dylan (2003) *Assesment for learning: Putting it into practice*. Buckingham: Open University Press. s 30-57.

svar och/eller lösningar. Detta ska utgöra grunden för fortsatt diskussion där alla elever förväntas delta.

“Feed-back by marking” (respons) är en viktig del av formativ bedömning där feed-back ges på ett konstruktivt sätt för att hjälpa eleven att utveckla sitt lärande.

“Peer-and self-assesment” (kamratrespons) handlar om att det är svårt för en elev att nå ett mål om hon inte själv förstår vad målet är eller vet hur man gör en bedömning av hur man ska gå till väga för att nå målet.

Formativ bedömning av summativa test³⁷ Ett formativt förhållningssätt vid skapande av summativa test bidrar till att identifiera vilket mål man har med sina frågor. Eleverna ska också ges utrymme för reflektion över det egna arbetet för att lättare förstå bedömningsprocessen och syftet med uppgiften. Det finns idag olika metoder för bedömning av elever och de har många syften och funktioner. Eggen beskriver bedömningar som en process i tre led vilka består av att:

- samla in data och information, för att sedan
- tolka resultaten, och slutligen
- verkställa de åtgärder som baserar sig på tolkningarna ³⁸

I skolan produceras kunskap som är relaterad till hur den ska bedömas. Eggen ställer sig frågan huruvida skolan aktivt skapar sina egna bedömningsmetoder eller om den i första hand blir “föremål för extern bedömning”.³⁹ “Bedömning har utvecklats från att förr ha varit ett redskap för att utveckla och förändra utbildningen i en välfärdsstat till att bli ett instrument för kontroll av regler och normer i syfte att legitimera centrala politiska och administrativa beslut”⁴⁰ Eggen vill med detta säga att de beslut som fattas om bedömning påverkar skolans utveckling och att det är viktigt att arbeta med vissa kompetensområden hos lärare och skolledare för att utveckla en konstruktiv bedömningskultur. Lärare behöver arbeta gemensamt mot samma mål och dela med sig av erfarenheter och resultat samtidigt som de själva ska se bedömning, intern som extern, som en hjälp i det pedagogiska arbetet.

2.4 Nationella prov som likvärdig betygssättning?

Korp skriver om hur valmöjligheterna för dagens ungdomar aldrig varit större samtidigt som hon trycker på det faktum att valmöjligheterna också är en slags illusion. Kraven ökar på dagens unga att utbilda sig samtidigt som chanserna att få ett arbete direkt efter gymnasiet är i det närmaste obefintliga. Detta leder till konkurrens om utbildningsplatserna och höga betyg blir allt viktigare för att komma in på den utbildning man valt. Korp granskar betygen i det svenska gymnasiet och hur det går att säkerställa att de är rättvisa och jämförbara. Vad visar egentligen betygen? I sin avhandling *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion* kommer hon fram till att undervisningen i gymnasiets kärnämnen har olika syften, innehåll och pedagogik trots att kursplanerna är

³⁷ **Summativ bedömning** är en form av bedömning som summerar en persons samlade kunskaper vid ett specifikt tillfälle. http://sv.wikipedia.org/wiki/Summativ_bed%C3%B6mning.

³⁸ Eggen (2010) s 88.

³⁹ Ibid s 87.

⁴⁰ Ibid s 89.

samma. Hon visar vidare hur undervisningen har olika kvalitet i förhållande till kursplanernas mål och de kriterier som eleverna bedöms utifrån. Villkoren kan också variera för lärande och undervisning inom samma program beroende på skolans status och intagningspoäng.⁴¹

2.5 Kursplaner

Bedömningar har också som syfte att visa oss vilken kunskap som är värdefull och ingen annanstans är det tydligare uttryckt än i skolans styrdokument. Vi hänvisar här till Lpf 94 då de elever som denna studie avser bedöms efter dessa. I de gemensamma uppgifterna för de frivilliga skolformerna står det följande om skolans uppdrag:

Huvuduppgiften för de frivilliga skolformerna är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper. Utbildningen ska främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet. All verksamhet i skolan ska bidra till elevernas allsidiga utveckling. Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan ska förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver[...] Genom studierna ska eleverna skaffa sig en grund för livslångt lärande.⁴²

2.5.1 Historia C

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs.

Eleven skall:

- kunna förklara ett historiskt skeende från skilda historiska perspektiv och med olika historiesyn
- kunna tillämpa källkritiska principer på både historiskt och dagsaktuellt material
- ha kunskap om olika källor och arkiv
- kunna diskutera trovärdigheten i allt det som kan utgöra underlag för historiska framställningar
- kunna förstå källkritikens betydelse i dagens informations- och mediasamhälle
- kunna identifiera och beskriva historiesynen i historiska framställningar.⁴³

2.5.2 Svenska

I ämnesplanerna för gymnasieskolans svenska 2010 står följande:

”Undervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling.[...] ska eleverna ges rikliga tillfällen att tala, skriva, läsa och lyssna. Undervisningen i muntlig och skriftlig framställning ska ge eleverna

⁴¹ Korp, 2006, *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola/Holmbergs.

⁴² Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda. Skolverket.se.

⁴³ Läroplan för historia C. Gymnasiet 2010. www.skolverket.se.

tillfälle att värdera andras muntliga framställningar och texter samt bearbeta sina egna muntliga och skriftliga framställningar och texter, efter egen värdering och andras råd. [...] Undervisningen i muntlig och skriftlig framställning ska ge eleverna tillfälle att värdera andras muntliga framställningar och texter samt bearbeta sina egna muntliga framställningar och texter, efter egen värdering och andras råd.”⁴⁴

3 Urval och genomförande

3.1 Klass Historia C

Tillsammans med vår handledare på vår VFU skola gjordes en lektionsplanering för tre veckor i ämnet historia C. Arbetsområdet för klassen var nationalitet och identitet i ett land där de hade följande frågor att utgå ifrån:

- Vilka nationaliteter finns det inom landet?
- Vilka historiska företeelser och händelser ligger till grund för de olika nationaliteterna? (Hur uppstod uppfattningen om dem? Vad är det historiska råmaterialet som man motiverar nationalitetsbegreppet med?)
- Hur identifierar invånarna sig själva i förhållande till sitt land?
- Hur identifieras landet och landets invånare utav andra nationer?

Eleverna fick själva välja vilket land de ville undersöka, men de fick dock inte välja samma som någon annan. Som en introduktion till ämnet var det en genomgång av forna Jugoslavien, dess nationaliteter, komplikationer och historiska företeelser, dels för att eleverna skulle bli inspirerade men även för att förtydliga för dem vilka delar som skulle finnas med i deras egna arbeten och vad de skulle söka efter i researchen. Sedan fick de arbetsuppgiften/LPP:n i pappersform som vi tillsammans gick igenom innan de fick sätta igång med sitt arbete. I LPP:n framgick vad de skulle jobba med, under vilken period, hur redovisningen samt bedömningen skulle ske och en koppling till strävansmålen för historia samt en förankring i kursplanens syften:

Mål som eleven skall ha uppnått efter avslutad kurs

- kunna tillämpa källkritiska principer på både historiskt och dagsaktuellt material
- kunna diskutera trovärdigheten i allt det som kan utgöra underlag för historiska framställningar
- kunna identifiera och beskriva historiesynen i historiska framställningar (Lpf 94)

Klassen som var på tio elever fick två veckor till att söka fakta samt skriva arbetet. Den tredje och sista veckan fick de på måndagen alla lämna in sitt arbete och även börja med den muntliga redovisningen. De som inte hann med den muntliga redovisningen på måndagen fick göra den på onsdagen. Arbetets omfång skulle vara mellan 2-4 datorskrivna sidor och i den muntliga redovisningen hade varje elev 15 minuter till sitt förfogande.

⁴⁴ Läroplan för svenska. Gymnasiet 2010. www.skolverket.se.

3.1.1 Resultat av projektet

Eleverna lämnade in sina arbeten i tid, med ett undantag där en av dem var sjuk och fick mejla sitt arbete veckan därpå. Även den muntliga presentationen gick bra som eleverna fick ha i seminarieform. Eleverna fick inget betyg på den muntliga redovisningen utan en kommentar om hur det gick i sin feed-back på arbetet där de även fick ett betyg. Majoriteten av klassen fick väldigt bra betyg, med bra betyg avses här VG och uppåt, detta för att de uppfyllde målen för historia C med bra marginal. Arbetsområdet ”nationalitet och identitet” avslutades med en gemensam diskussion i klassen med utgångspunkt från följande frågor:

- På vilket sätt tyckte ni att instruktionen (LPP:n) som ni fick var till hjälp när ni skulle skriva? (Var den tydlig, otydlig? etc.)
- I arbetsuppgiften ni fick var en beskrivning av kursmålen för historia C, var det något ni hade i åtanke när ni skrev arbetet?
- På vilket sätt var uppgiften givande/inte givande?
- Tycker ni det är viktigt att veta målet/syftet med en arbetsuppgift?

Som svar på första frågan tyckte eleverna att instruktionen till arbetsuppgiften var tydlig och bra. Det var öppna frågor men som samtidigt var till hjälp för att sälla ner all fakta vid skrivandets gång. Frågorna grundade sig på att söka explicit fakta men gav samtidigt plats för analys och reflektion, vilket är viktigt med tanke på att de läser historia på nivå C därför att kraven på elevens förmåga till analys, reflektion och förståelse är högre. På fråga två skiljde sig svaren en aning bland eleverna. Några få elever sa att de hade kursmålen i åtanke hela tiden och att de ofta brukar läsa igenom betygskriterier och kursmål innan de påbörjar ett stort arbete, för det ger en vink om vad man ska ha med. De andra sa att de i vanliga fall brukar få kursmålen i början av terminen och att det oftast blir bortglömt, det hamnar antingen bak i kollegieblocket eller i skåpet och sedan glömmes man av det. Men nu när kursplanens syfte var direkt förankrat i uppgiften ”blev man påmind om det” under arbetets gång, vilket hela klassen var överens om att det var bra för på så sätt blev det även tydligare för dem vad syftet och målet var med uppgiften. Som svar på tredje frågan tyckte eleverna att uppgiften var givande och intressant. De fick dels lära sig och fördjupa sina kunskaper om ett annat land men även ta del av andras arbeten och få höra vad de har kommit fram till. Det var även en rolig uppgift då den gick ut på att skriva om en specifik del i historien och inte bara allmänt. Detta gjorde även att det blev lättare att fokusera på det som skulle skrivas. Några elever ville till och med haft fler sidantal för att de skulle kunna utveckla svaren ännu mer. På fråga fyra svarade de flesta eleverna att de tyckte det var bra att veta målet för arbetsuppgifterna just för att det tydliggjorde hur det påverkade betyget. De tyckte att motivationen kunde bli lidande ifall de inte visste syftet med uppgiften. Några elever menade också att det var viktigt att inte bara fokusera på betyget utan också på lärande ur ett större perspektiv. ”Meningen är inte att lära sig inför provet utan inför livet.” Två av eleverna tyckte inte att det var särskilt viktigt att veta målet och syftet med en uppgift. Den ena menar på att målet är att få gjort uppgiften så bra som möjligt och den andra tycker att det är viktigt att en arbetsuppgift är rolig och

intressant snarare än vilket syfte den har. Hon menar att om man inte vill göra uppgiften så spelar det ingen roll för ”vill man inte göra uppgiften, kommer knappt vetskapen om vad den har för syfte att ändra på det.”

3.2 Klass Te 2 Svenska A

Ett projekt med processororienterad skrivning genom kamratrespons har genomförts med elever som går andra året på teknikprogrammet. Projektet var upplagt i sex olika faser där steg 1 bestod av att eleverna i mindre grupper fick diskutera olika frågor kring temat identitet. Därefter diskuterade vi gemensamt kring hur man skriver en bra berättelse och introducerade begreppet processororienterat skrivande genom kamratrespons. Skrivuppgiften presenterades för eleverna med tydlig information om syftet med uppgiften med förankring i kursmålen, samt uppgiftens omfattning. I steg 2 fick eleverna ett blad med meningar och fraser som klippts ut ur en novell. Eleverna ombads att välja minst två av dem och fritt skapa en liten berättelse kring dessa. Med avsikt användes inte ordet ”novell” för att eleverna inte skulle känna sig bundna av en viss textform. I steg 3 skulle eleverna ha producerat ett slags första utkast och ta med till lektionen. I grupper om fyra fick de sedan ge en kort skriftlig respons, efter en given mall för kamratrespons, till varandra. De skulle i första hand ge respons på innehållet och ge förslag på hur berättelsen skulle kunna utvecklas innehållsmässigt. De skulle även nämna minst tre positiva saker med texten. Eleverna fick alltså respons från tre kamrater på den egna texten samt ge respons på kamraternas texter. I steg 4 skulle eleverna begrunda sina responser, bearbeta och skriva klart sin berättelse. I steg 5 fick eleverna bedöma en kamrats färdiga text efter en bedömningsmall samt ge förslag på betyg. De skulle också lämna en utförlig skriftlig kommentar till texten. Bedömningen skulle utgå från språklig korrekthet, innehåll och form. I steg 6 skulle de avsluta uppgiften med att skriva en metatext i form av en personlig reflektion kring arbetssättet och uppgiften. De skulle fundera på hur det kändes att ge och få respons, att själv bedöma en kamrats text och att den egna texten skulle bedömas av en kamrat. Vidare skulle de fundera över hur lärandet påverkades av att bedömningens syfte tydliggjordes i en skrivprocess. Slutligen (steg 7) skulle de häfta ihop texten, kamratresponserna, den skriftliga kommentaren med bedömning och förslag på betyg och den egna metatexten och lämna till läraren. Observera att det poängterades ett flertal gånger för eleverna under skrivprocessen att det inte var texten som slutprodukt som var det som skulle bedömas av läraren utan förmågan att reflektera över sitt eget lärande.

3.1.2 Resultat av projektet

Eleverna fick reflektera med följande frågor som utgångspunkt:

- Hur kändes det att ge och få kamratrespons?
- På vilket sätt påverkades ditt eget skrivande av kamratresponsen?
- Vilka för- respektive nackdelar ser du med att bli bedömd av en kamrat och att själv bedöma en kamrats färdiga text?
- På vilket sätt påverkas ditt eget lärande av att bedömningen görs till en del av undervisningen?

Elevernas personliga reflektioner visar att det upplevdes som positivt och lärorikt att arbeta med kamratrespons då olika personer uppmärksammar olika saker i en text. Det upplevdes också att kamratresponsen kan fungera som inspiration för de allra flesta att bearbeta och förbättra den egna texten. Responsen gjorde eleverna mer medvetna om mönster i den egna texten som kan behöva bearbetas. Det upplevdes som positivt att få öva sig på att ge och få konstruktiv kritik samt att träna sig i ett kritiskt, objektivt förhållningssätt. Kamratresponsen bidrog även till att diskussionen om texten upplevdes vara mer på elevens egen språkliga nivå. Flera elever gav uttryck för det positiva med möjligheten att få respons innan det var dags för bedömningen eftersom de då hade möjlighet att förstå vad de var som de behövde bearbeta och förbättra i sin text. Överlag tyckte eleverna att arbeta processororienterat bidrog till att texten producerades i flera steg vilket gjorde att den blev bättre.

De negativa aspekter på kamratrespons och processororienterat skrivande uttrycktes genom att eleverna tyckte att det var svårt att ge respons och bedöma andras texter ”när man inte är van”. De fann det också vara svårt att enbart bedöma texten objektivt och inte ”se personen bakom”. En annan nackdel som nämndes var att vissa elever hellre vill ha respons och bli bedömd av en lärare med en gång. ”Jag vill veta att personen som ger respons och bedömer har vettiga åsikter” som en elev uttryckte det. Sammanfattningsvis visar svaren att majoriteten av eleverna förstått vitsen med att arbeta med kamratrespons genom processororienterat skrivande men att det också är medvetna om de problem som kan finnas. De tyckte att det var ett annorlunda sätt att arbeta och att det var intressant att få en förståelse för vad lärare tittar på när de betygsätter.

4 Analys/diskussion

De betyg man har signalerar vem man är och vad man kan, åtminstone enligt de uppfattningar som ibland verkar finnas hos elever på gymnasieskolan. Ett bra betyg betyder att jag är duktig och ett dåligt betyg betyder att jag är mindre bra helt enkelt. Kanske är det inte så konstigt att elever värderar sig själva, sina kunskaper och den egna personen utifrån de betyg de får i skolan eftersom de redan när de är sju år gamla och börjar i första klass, hamnar i en situation där det blir väldigt tydligt att alla kan olika saker på olika nivåer och har hunnit olika långt i sin utveckling. Även om det inte handlar om betyg när elever är så små, jämför de sig med varandra. ”Fick du en guldstjärna i matteboken?” ”Hur långt har du kommit i läseboken?” Redan där blir det synligt att det inte är själva lärandet som är i fokus för eleven utan mer prestationen och hur den belönas. Det sociokulturella perspektivet på lärande tydliggörs också i att alla elever är individer och att de alla lär på olika sätt och olika bra i olika sammanhang. Detta är ju något som inte förändras när eleven blir äldre utan det kommer alltid att vara lika viktigt för en lärare att ha kunskap om olika sätt att lära för att kunna möta eleven där hon är. Som Säljö⁴⁵ visar på, utifrån Vygotskjis teori om det sociokulturella lärandet, ser elevens förutsättningar för att lyckas i skolan otroligt olika ut. Inte i första hand för att de skulle vara olika begåvade utan för att hela deras uppväxtmiljö med normer och outtalade traditioner och olika syn på skolan, har betydelse för hur eleven är mottaglig för det lärande som sker i skolan. Eleverna, i de studier som redovisas i detta arbete, har inte svarat på samma sätt i sina reflektioner kring det egna arbetet även om de till synes har gjort samma uppgifter

⁴⁵ Säljö (2010).

vilket helt enkelt beror på att de är olika individer med olika förförståelse för ämnet och olika uppfattningar om lärande och undervisning. Varför vi här påpekar något som kan verka uppenbart är för att det för en pedagog alltid måste vara aktuellt att fundera över, och ta ställning till, vilken typ av undervisning som kan passa för en viss klass. De didaktiska frågorna *vad? hur? för vem? varför?* styr skolan på institutionell nivå likväl som det som sker i klassrummet.

4.1 Likvärdighet

Med ordet likvärdighet menas i detta arbete hur undervisningens likvärdighet påverkar bedömningen och därmed betygets innehåll. När Korp⁴⁶ granskar betygen i den svenska gymnasieskolan för att utröna om de är rättvisa och jämförbara visar hennes studie att så inte är fallet. Hon påpekar också att villkoren för lärande och undervisning i kärnämnen kan variera inom samma program på olika skolor. Resultatet av en sådan verklighet blir att de betyg eleven får i hög grad beror på vilken skola de går i. Det är här något som de allra flesta som varit elever i den skola vi har idag troligen kan känna igen sig i. Hur det är möjligt att ha ett MVG i historia för en lärare och helt plötsligt få ett G i samma kurs för en annan lärare vid byte av program eller skola. Detta exempel är kanske en ytterlighet och kanske mer en realitet vid implementeringen av det nya betygssystemet 1994/1995 men icke desto mindre belyser det just det faktum att lärare tolkar kursmålen utifrån sina referenser varför bedömningen grundar sig på lärarens tolkning av kursmålen. Tanken var god, lärarna skulle få större utrymme att fatta professionella beslut men då de saknades kompetensutveckling visste de inte hur de skulle hantera de nya kraven. Den större friheten att utforma undervisning och bedömning som gavs visade sig snarare bidra till att olikheterna förstärktes.

Hur ska då styrdokumentet tolkas och användas på bästa sätt för att gynna en någorlunda likvärdig bedömning? Implementering av LPP är en god metod för att utveckla kvaliteter och mål i enlighet med kursmålen. För lärarens vidkommande handlar det om att arbeta tillsammans med sina kollegor där man tillsammans tolkar kursmålen och utformar liknande arbetsuppgifter för sin undervisning. Det betyder att även bedömningen blir mer likvärdig i ett ämne på en skola. Om alla lärare inom samma ämne utgår från samma LPP sparar det dessutom tid för alla och blir till hjälp vid bedömning. Det är också viktigt att projektet dokumenteras kontinuerligt under processen. Det bör framgå i en dokumentation hur genomförandet har gått, vad som var bra och vad som kan ändras nästa gång. Anledningen till varför dokumentation är viktig är för att det hjälper lärare att hela tiden förbättra och utveckla sin undervisning. Det går att ifrågasätta skillnaden på uppgifter som inte omfattas av LPP och på de uppgifter som gör det. En LPP måste utformas med kursmålen för ögonen för att synliggöra både för läraren och eleven syftet med uppgiften. Det står inte skrivet i några styrdokument att lärarna måste utforma och arbeta efter en LPP, inte heller går det att förutsätta att uppgifter och undervisning som *inte* utformas efter denna modell per automatik skulle vara sämre eller inte relatera till målen. Dock ser vi tydligt att det finns fördelar för både lärare och elever med att arbeta med LPP. De elever som arbetat med LPP i detta arbete tyckte att det var bra att instruktionen för uppgiften var så pass tydlig och att syftet med uppgiften tydligt stod utskrivet för det bidrog till att de hela tiden kunde återkoppla till målet

⁴⁶ Korp (2006).

med uppgiften. Risken med att gå igenom kursplanerna i början av terminen, som många lärare gör, är att de glöms bort och, i bästa fall, ”hamnar längst bak i kollegieblocket”. Lärare är olika individer med olika utbildningar i botten, vilket kommer att avspeglas i deras undervisning. Med detta i åtanke är idén om nationella prov som medel för att säkra en likvärdig bedömning en högst aktuell fråga. Korp menar att de nationella provens funktion, de goda intentionerna till trots, ändå är problematisk. Enligt Skolverket ska de nationella proven ha två övergripande funktioner. Det ska fungera som kalibrerande mätinstrument och som stöd genom att vara förebildliga exempel som påvisar hur nationella mål och betygs-kriterier kan förstås i relation till ett konkret stoff och elevens lösningar.⁴⁷ Nationella prov är alltså i hög grad nödvändiga för att säkerställa en likvärdig bedömning. Vilka metoder som används för att utveckla och träna de kompetenser som efterfrågas i styrdokumentet är helt upp till den undervisande läraren. Som vi sett är processororienterat skrivande en metod som ger möjlighet att utveckla och träna många av de mål som anges i målen för ämnet svenska. Eleverna får möjlighet att tala, skriva, läsa och reflektera över sitt eget lärande i en process. De får tillfälle att värdera andras skriftliga framställningar och att bearbeta sin egen text efter andras råd. Det är sant att det inte uttryckligen anges vem som åsyftas med ”andras råd”, det kan alltså lika gärna vara en lärare som ger respons, tips och råd. Att just detta är en modell som har varit och är vanlig i skolan tydliggörs när eleverna själva uttrycker att de dels är ovana vid att de blir bedömda eller får respons av en kamrat eller själva ge respons och bedöma en kamrats arbete. Responsarbete ges som exempel på hur BFL används som både pedagogiskt och didaktiskt verktyg för att synliggöra elevens arbete i processen och att läraren inte ska ses som ”facit”. Elevens syn på läraren som allvetande och allsmäktig auktoritet på det aktuella kunskapsområdet minskar. Detta är inte negativt som det kanske lätt kan tendera att uppfattas utan elevens tilltro till den egna förmågan och den egna kunskapen stärks vilket också är ett tydligt mål i kursplanerna.

4. 2 Vikten av att förstå syfte och mål med en arbetsuppgift

För att bedömningen ska verka utvecklande måste eleven förstå det avsedda målet för arbetet och var hon själv befinner sig i förhållande till målet. Eleven behöver också förstå hur man kan arbeta för att krympa avståndet mellan läge och mål. Holmgren⁴⁸ menar att bra bedömningar analyserar samt reflekterar över ett ämnes kunskaper och diskuterar också hur prov och examinationerna ska utformas för att visa om eleven har förvärvat dessa kunskaper, alternativt utvecklat efterfrågade kompetenser. Black m.fl. menar att lärare bör satsa på att införa formativ bedömning i sina klassrum eftersom det ökar elevernas lärande.⁴⁹ Traditionell och summativ bedömning hämmar verkligt lärande, samt bidrar till att eleven kan få en uppfattning om att kunskap är det samma som ett betyg. Summativ bedömning gör att eleverna tenderar att i första hand fokusera på betyget. Vi har själva upplevt som elever under vår egen skoltid situationer där betyget har varit viktigare för oss än själva innehållet eller läroprocessen. Vi har även hört liknande åsikter hos de elever vi mött under vår utbildning.

⁴⁷ Skolverket (2004) *De nationella provsystemet i den målstyrda skolan- Omfattning, användning och dilemman*. Stockholm: Fritzes.

⁴⁸ Holmgren (2010).

⁴⁹ Black m.fl. (2003).

När Illeris⁵⁰ förklarar hur det ackommodativa lärandet bidrar till ett lärande för livet blir det tydligt att när eleverna inte förstår syftet med undervisningen utvecklas heller ingen djupare förståelse eller kunskap som de kan tillämpa även i andra situationer som inte är explicit skolrelaterade. De elever som arbetade med LPP tyckte mycket riktigt att LPP:n var till stor hjälp för dem att *förstå* uppgiften och dess syfte.

Formativ bedömning handlar helt enkelt om att lärarna, genom sin bedömning, anpassar sin undervisning så att den möter elevernas behov på ett bättre sätt. Även Holmgren nämner det faktum att elevens självbild påverkas av ett betyg och gör att hon fokuserar mer på betyget än på uppgiften. Ett dåligt betyg tenderar dessutom att tolkas som att eleven saknar förmåga att lära sig eller att redovisa sin kunskap på ett tillfredställande sätt. Ett fåtal av de elever som arbetade med processororienterad skrivning föredrog att läraren bedömde och gav respons då de tyckte att det var mer relevant för det slutliga resultatet och betyget. Detta visar på att dessa elever antingen är väldigt ovana vid arbetssättet eller mer intresserade av det slutliga betyget än av själva läroprocessen. Två elever menade att de ville vara säkra på att responsgivaren kunde ge konstruktiv kritik vilket tyder på en viss oro över att kamraterna inte skulle vara kapabla till detta och att det möjligen kunde inverka negativt på det egna arbetet. Om man hellre vill ha respons ifrån läraren så har man nog inte riktigt förstått meningen med kamratrespons. Det är först när eleven kan koppla ihop det hon gör till vad läraren faktiskt bedömer som de kan börja utveckla en djupare förståelse.

Precis som Holmgren och Black m.fl. påvisar måste eleven alltid förstå vitsen med undervisningen och skolarbetet för att lärandet ska bli meningsfullt vilket inte nog ofta kan påpekas. Formativ bedömning bygger på en öppen kommunikation kring betyg och bedömning, dess syfte och vad de egentligen visar/är till för. Meningen är att eleven lättare ska få syn på sitt eget lärande för att kunna reflektera över det och det i sin tur främjar det goda lärandet. Det kräver att läraren är ännu mer tydlig i sin kommunikation med eleverna och att lärare och elever tillsammans diskuterar och aktualiserar bedömningens huvudsyfte vilket blir väldigt tydligt med exempelvis LPP. I projektet som beskrivs i detta arbete kunde instruktionerna ha varit lite tydligare exempelvis med hur den muntliga redovisningen skulle ske, räckte det för eleverna med att läsa sitt arbete innantill, skulle de använda sig av stödord och kunna texten hyfsat utantill och så vidare. Det är lätt att ta för givet att eleverna ska använda sig av stödord, men det är lätt att glömma att instruktioner varierar från lärare till lärare. Det goda lärande är ett livslångt lärande och i enlighet med Holmgren handlar BFL om att erövra kunskaper för livet. När elever får möjlighet att arbeta på ett sätt som handlar om att reflektera, ifrågasätta och formulera egna frågor utvecklas, tränas och befästs ackommodativa kunskaper, eller kunskaper som i stor utsträckning har ett stort nyttovärde även i livet efter skolan. Som vi sett hos Lundahl är det gott och väl att diskussionen förs om hur tänkandet kring betyg och bedömning behöver förändras men det är också viktigt att det finns tydliga riktlinjer för *hur* detta ska genomföras. Utan grundlig implementering på alla nivåer, i lärarutbildningen, hos skollära och andra beslutfattande myndigheter och inte minst hos föräldrar och elever är risken stor att tanken faller i god jord utan att gro. Den historiska bakgrunden visar hur frågorna om bedömning återkommande tagits upp till diskussion. Redan på 1930-talet utformades prov av Hassler-Göransson och Wigforss i syfte att stärka lärarnas

⁵⁰ Illeris (2007).

kompetens vid bedömning vilket också skulle bidra till att betygen blev mer likvärdiga.⁵¹ Olyckligtvis nog vidareutvecklades inte dessa tankar efter Wigforss död då samhället efterfrågade mätbara kunskaper. Som vi tidigare nämnt ges också som exempel implementeringen av det nya målrelaterade betygssystemet 1994/1995 där meningen var att lärarna skulle få större utrymme att fatta professionella beslut vid bedömning och betyg men lärarna skulle kunna hantera detta nya sätt att bedöma utan att själva få varken stöd eller kunskap om den här typen om bedömning. Detta nya bedömningssystem innebar att betygen blev väldigt olika eftersom det gavs för mycket utrymme för tolkning och analysering av kursplanerna. LPP är ett sätt att stärka likvärdigheten både i undervisning och bedömning då utrymmet minskar för lärarna att göra egna personliga tolkningar av kursplanerna.

4. 3 Att uppmärksamma och utveckla kvalitet

Att arbeta med LPP är ett bra sätt att arbeta på för att uppmärksamma och utveckla kunskapskvaliteter. Det ena är att LPP bidrar till att lärare tolkar kursmålen mer likvärdigt och det andra handlar om att LPP hjälper eleven att tydliggöra vilka kunskaper och kvaliteter som ska utvecklas. Eleverna som är aktuella för detta arbete och som har arbetat med LPP insåg själva vikten av att förstå målen med arbetsuppgiften och detta bidrar till att den kunskapsutveckling som sker blir på en annan nivå och befästs på ett djupare plan. Med andra ord handlar detta om att utveckla de ackommodativa kunskaper som Illeris skriver om. Det är intressant att notera att en elev inte tyckte att det var speciellt viktigt att veta syftet och målet med en uppgift utan hon menade att det var viktigare att en arbetsuppgift är rolig och intressant. Detta är ett exempel på hur en elev inte har nått långt i sin metakognition då hon inte förmår att sätta det hon gör i ett större sammanhang. En annan elev menade att målet är endast att göra uppgiften så bra som möjligt vilket kan förstås som att det inte är lärande i sig som är det intressanta för den här eleven utan att det endast är betyget som är av intresse.

Metoder som nämns för att uppnå att eleven uppmärksammar och utvecklar kvaliteten i sitt eget arbete är bland annat att använda sig av klassrumssamtalet, vilket är precis det som Lökenstaad Hoel⁵² menar när hon skriver om den processorienterade skrivpedagogiken som grundar sig på klassrumdialog. Vidare nämns vikten av respons för att uppnå kvalitet både från lärare till elev men också mellan elever i den så kallade kamratresponsen eller det som Black kallar för "peer- and self- assesment". Elevreflektionerna från projektet med processorienterat skrivande i detta arbete visar att majoriteten av eleverna förstod vitsen med att arbeta med respons och de förstod vilka kunskapskvaliteter som utvecklas genom ett sådant arbets sätt. De märkte själva att texten som de skrev blev bättre genom att arbeta med den i flera steg. Holmgren skriver också att summativa prov kan användas formativt om eleverna får bedöma färdiga uppgifter för att förstå vikten av kvalitet vilket också är en vanlig metod i skolan. Olika typer av recensioner och textanalys används för att eleverna ska uppmärksamma och förstå hur olika texter ser ut. Inför nationella prov brukar eleverna ofta få möjlighet att "träna" på gamla prov för att se var kravnivån ligger. En annan fördel som Holmgren ser med formativ bedömning är att det skapar mindre oro bland eleverna, än vad den summativa bedömningen gör.

⁵¹ Lundahl (2011).

⁵² Lökenstaad, Hoel (2000).

Summativ bedömning bidrar för elevens vidkommande till betygshets och ångest för att inte klara ett skriftligt prov vilket i hög grad påverkar lärandet negativt. I projektet med LPP syntes tydligt att eleverna upplevde att de kände sig tryggare med att instruktionerna var så pass utförliga med vad som skulle bedömas. Många av eleverna påpekade även att uppgiften var den tydligaste som de hade fått. Eleverna som arbetade med processororienterat skrivande tyckte dock att det var lite jobbigt att arbeta med kamratrespons eftersom de var ovana vid arbetssättet. Det bidrog till att det blev en större oro i klassrummet vilket visar på att eleverna behöver känna sig trygga med arbetssättet för att det ska fungera på bästa sätt. En fördel med att vara tydlig med att själva arbetsprocessen utgör en viktig del av bedömningen kan vara att eleverna känner sig mer motiverade att göra sitt bästa under lektionerna. Om det i en förlängning leder till att eleven på sikt når en djupare förståelse för sitt eget lärande är mycket vunnet. Att göra eleverna uppmärksamma på vad de själva lär sig och hur de utvecklas måste ge en större känsla av framgång och om både lärare och elever förstår och ser hur bedömning bidrar till ett bättre lärande, kommer de med sannolikhet att börja tänka i nya banor kring syftet med betyg. BFL är alltså en förändring i rätt riktning.

4. 4 Metoder för bedömning.

När Eggen skriver om bedömning som en process i tre led handlar det om hur relevant metoden är i förhållande till sitt syfte. Det som läraren gör är alltså att först samla på sig information om det som ska bedömas. Hur detta går till beror på hur eleverna har arbetat. Ibland kan det handla om att skriftliga inlämningar och/eller muntliga redovisningar som i projektet med LPP i detta arbete. Sen tolkar läraren materialet och ”verkställer de åtgärder som baseras på de aktuella tolkningarna”⁵³ De resultat som läraren får vid en examination av elever, kommer att vara helt beroende av hur han har utformat provet. Frågan kan också formuleras som “ hur ska jag utforma bedömningen så att jag får reda på det jag vill veta? Hur ska eleven ges möjlighet att visa hur han eller hon har utvecklat de aktuella kunskaperna och kompetenserna?” Det går att ifrågasätta om det är bra att först utforma en undervisning eller ett lektionsprojekt för att därefter bestämma hur provet eller examinationen ska se ut. Om man istället börjar i den andra änden, det vill säga att man först ställer sig frågan vad det är som ska bedömas, och på vilket sätt detta ska ske, kommer också utformandet av undervisningen bättre kunna svara mot de bedömningsmål som krävs. Läraren måste också hela tiden ställa sig frågan ”är mina bedömningar så bra att jag kan dra rätt slutsatser?”

Det finns många positiva aspekter med att arbeta med LPP, det är dock ändå viktigt att ifrågasätta metoden. En LPP är väldigt tydlig med uppgiftens form och syfte men en LPP kan innebära att läraren känner sig mer bunden till ett visst arbetssätt och inte känner sig ha lika stor frihet att utforma sin undervisning som han eller hon önskar. Å ena sidan förstår vi att skolan behöver sträva efter att undervisning och bedömning ska bli mer likvärdig, å andra sidan är frågan om detta ska ske på bekostnad av lärarnas pedagogiska frihet. Vid arbete med processororienterat skrivande är det viktigt att, precis som eleverna i detta arbete, spara skriftliga kommentarer, kamratresponser och egna reflektioner både för sin egen skull och för att läraren ska få möjlighet att kunna följa elevens läroprocess. Med ett arbetssätt som inbegriper dialog mellan elever är det av naturliga skäl inte möjligt för en

⁵³ Eggen (2010) s 88.

lärare att kunna höra hur alla elever resonerar hela tiden. En nackdel som finns med detta sätt att arbeta är att det är ganska tidskrävande varför man som lärare kanske hellre väljer en annan metod. Skolan är inte en verksamhet skild från det samhälle där den finns, snarare tvärtom. I ett levande samhälle krävs att skolan förmår knyta sin verksamhet till det samhälle där eleverna sedan ska leva och verka. De behöver utveckla de kunskaper och kompetenser som samhället efterfrågar. Det är alltså med nödvändighet så att skolan inte kan skapa sina egna bedömningsmetoder utan att relatera dem till rådande praxis vilket i sin tur betyder att granskning utifrån är ett måste. Nationella prov har här en viktig funktion eftersom om eleven ska bedömas behövs det också en funktion som kontrollerar att bedömningen är relevant, rättvis, jämlik och saklig. Lundahls fråga om det egentligen var klokt att ta bort lärarnas bedömningar helt till förmån för centrala betyg och relativa betyg kan här besvaras med både ja och nej. Ja, för att funktionen med centrala betyg och nationella prov bidrar till att säkerställa en utbildnings likvärdighet. Nej, för att skolan arbetar med människor och inte robotar. Elever är individer där fler perspektiv behöver beaktas vid bedömning. Det sociokulturella perspektivet som vi tar upp i detta arbete är bara ett bland många.

5 Slutdiskussion

Den svenska skolan som institution styrs av statliga direktiv som ska tolkas och konkretiseras av varje skola där kursmålen skall omvandlas till undervisning och grund för bedömning. Problemet är att kursmålen har tolkats och tolkas på olika sätt av olika lärare och olika skolor. Detta gör att det blir väldigt svårt att bedömningen i de svenska skolorna blir rättvis. I ljuset av detta är det väldigt relevant att ifrågasätta hur bedömning påverkar elevers lärande. Därför valde vi att närmare granska hur formativ bedömning påverkar elevers lärande. Formativ bedömning skiljer sig åt från traditionell och summativ bedömning genom att bedömningen görs till en aktiv del i lärarens undervisning så att kursmålen kontinuerligt synliggörs för eleverna. Då blir det tydligare för eleverna vad de gör och varför, vilket påverkar lärandet positivt. Med detta som bakgrund blev huvudfrågan för uppsatsen ”hur påverkar formativ bedömning elevens lärande i arbete med LPP och processororienterat skrivande?” Vidare ställde vi oss frågorna ”varför är det viktigt att veta mål och syfte med en arbetsuppgift?” och ”vilka faktorer påverkar undervisningens likvärdighet? Betygsfrågan i skolan diskuterades redan på 30-talet då det uppstod ett behov av urvalsverktyg för högre studier. Här handlar inte frågan så mycket om elevernas lärande utan betygen hade en väldigt konkret funktion. I det skolsystem som vi har idag går det inte att ifrågasätta nödvändigheten med att betygsätta och bedöma elever. Frågan är inte om det ska finnas betyg utan frågan handlar snarare om vad betygen ska visa och hur bedömningen ska utformas för att betygen ska kunna relateras till de kunskapsmål som står i de aktuella styrdokumentet. En fråga som vi har ställt oss är hur styrdokumentet tolkas och används av lärare och hur det påverkar deras undervisning. Med tanke på att den svenska skolans undervisning skall vara likvärdig är det viktigt att det finns möjlighet för lärarna att tolka de gemensamma kursmålen på någorlunda likvärdigt sätt. Beroende på hur kursmålen tolkas kommer också kriterierna för bedömning att skilja sig åt, vilket inte främjar en likvärdig skola. Precis som Eggen påpekar kommer hela skolan att påverkas av de beslut som fattas om bedömning.

LPP och processororienterad skrivning med kamratrespons är två modeller för hur det går att arbeta med formativ bedömning. Historia och svenska är två ämnen och ovan nämnda metoder är två arbetssätt som skiljer sig åt både vad gäller form och innehåll men där vi tydligt sett hur den formativa bedömningen påverkar elevernas lärande positivt. I kursplanerna står inte explicit uttryckt vilket innehåll som ska tas upp. Den undervisande läraren väljer själv, i viss utsträckning, vilka ämnesområden som ska ingå. Då är det inte innehållet i kursen som är själva målet utan då ses istället innehållet som ett redskap för att utveckla de kvaliteter och kunskapsmål som efterfrågas. I syftet med LPP står det klart och tydligt vilka mål som avses, bland annat hur viktigt det är att eleven görs mer delaktig i sitt lärande samtidigt som de får en möjlighet att utveckla de kunskapskvaliteter som efterfrågas i den aktuella ämnesplanen. För att återkoppla till Holmgrens fråga om hur man ser om eleven förvärvat dessa kunskaper är alltså LPP en god metod för att utforma både undervisning och bedömning då formativ bedömning beskriver kvalitativa nivåer på olika färdigheter samtidigt som det ger en tydligare bild av elevens styrkor och svagheter vilket är ett bra underlag för fortsatt planering.

Undervisning måste varieras annars blir den tråkig. Kamratrespons är ett sätt att variera undervisningen samtidigt som målen för svenskämnet uppnås. Genom att arbeta processororienterat och med kamratrespons är det många kompetenser som tränas och kunskapskvaliteter som utvecklas. Elevens förmåga till reflektion kring det egna lärandet tränas samtidigt som bedömningsmålen tydliggörs på ett bra sätt. Även här görs eleven delaktig i sin egen läroprocess ur ett samspejersperspektiv. LPP och processororienterat skrivande med kamratrespons är exempel på hur bedömning stödjer lärandet samtidigt som den är synlig.

Att arbeta processororienterat upplevdes som ett nytt arbetssätt av eleverna och det visar på att deras befintliga mentala scheman, som Illeris skriver om, påtvingades en omstrukturering, det vill säga att det uppstod ett behov för eleven att tänka på ett annat sätt. Att lägga till ny kunskap till redan befintlig är mycket lättare än att tvingas omvärdera sina mentala scheman. Att arbeta processororienterat med text tar mycket längre tid i anspråk än den vanliga modellen för textproduktion där eleven skriver, får respons av läraren, bearbetar och lämnar in och bli bedömd. Metoden är ny för eleverna men innehållsmässigt sett är det fortfarande grundläggande kompetenser som tränas, som exempelvis skrivträning. Med stöd i vår teoretiska bakgrund och i våra projekt menar vi att detta sätt att lära är hållbart lärande som innebär kunskaper för livet.

Att implementera nya arbetssätt i skolan där man använder sig av formativ bedömning kan vara tidskrävande, men det är värt besväret. Som vi tidigare har visat på innebär LPP att målen blir väldigt tydliga både för elever och lärare vilket innebär att bedömningen blir mer likvärdig då lärare utgår från samma preferenser vid tolkning av kursmålen. Syftet med undervisning och en arbetsuppgift blir tydliggjort för eleven vilket inverkar positivt för lärandet. Skillnaden på LPP och processororienterat skrivande som beskrivs i detta arbete är att det krävdes större omstrukturering av redan befintliga mentala scheman hos eleven i processororienterat skrivande än vid arbetet med LPP:n. I detta arbete är det två olika projekt som har genomförts, LPP i historia vid dekonstruering av ett lands nationalitet och processororienterat skrivande med kamratrespons i svenska inför en novelltävling. Det hade förstås gått alldeles utmärkt att arbeta med kamratrespons i

historieuppgiften och att utgå från en LPP i svenskan. Det vore önskvärt att man använder dessa typer av arbetssätt genomgående i alla ämnen eftersom det har stor positiv effekt både för elevernas lärande och kunskapsutveckling och för lärarnas pedagogiska yrkesutövande. Som vi tidigare har nämnt är det dock viktigt att förstå att det finns för- och nackdelar med alla metoder, men man måste vara medveten om varför man väljer att arbeta enligt en viss metod.

Diskussionen kring betyg och bedömning i skolan är inget nytt. I skolan har diskussion förts genomgående i alla år om vilka metoder som ska användas för att nå resultat. Visserligen har det skilt sig åt avsevärt med vad som menas med "bra resultat" och vad man egentligen har velat uppnå. Vidare har vi sett hur samhällsliga fenomen, som exempelvis krig, påverkat utformningen av undervisning och bedömning att utvecklas i en viss riktning. "Responsgrupper är en del av den processororienterade pedagogiken som växte fram hos oss redan på 1980-talet"⁵⁴ Så skriver Lökenstaad Hoel och med detta citat fångar hon själva essensen av den diskussion som förts genomgående i skolan kring bedömning. "Redan på 1980-talet" skulle kunna bytas ut mot "redan på 1970-talet" eller "redan 1957" eller kanske rent av mot "redan de gamla grekerna". Med Ruders snilleväljare 1737 handlade det mer om att finna ett verktyg för att kategorisera människor efter olika epitet. Vidare har vi som exempel nämnt standardproven som infördes på -30 och -40 talen och diskussionerna om betygsättning i dialog med elever och föräldrar 1974 i föreningen Hem och Skolas skrivelse. Det är inget revolutionärt nytt i skolan att undervisningen ska förhålla sig till de uppsatta mål och styrdokument som finns och den bärande tanken med LPP är just att tydliggöra och synliggöra hur målen kopplas till arbetsuppgiften. När det gäller den processororienterade skrivpedagogiken görs eleven delaktig i sin egen läroprocess och får en större inblick i vad bedömning egentligen handlar om.

Sammanfattningsvis, hur påverkar alltså formativ bedömning elevens lärande? Formativ bedömning är bedömning som utvecklar lärandet och kan ses som ett sätt att undervisa snarare än att bedöma/betygsätta elevens faktiska kunskaper. Genom att göra bedömningen till en del av undervisningen ökar elevernas lärande för att de bättre förstår målet och syftet med det de gör i skolan. Som vi genomgående nämner är det viktigt att veta mål och syfte med en arbetsuppgift annars blir inte bedömningen utvecklande. Inte heller utvecklas någon djupare förståelse eller kunskap som är tillämpbar i andra situationer. En inte helt oviktig sak är elevens motivation. Utan motivation sker inget verkligt lärande och utan förståelse är det svårt att hitta nämnda motivation. En faktor vars faktiska syfte är att främja likvärdighet i undervisning och bedömning är nationella prov för att de fungerar som kalibrerande mätinstrument och som exempel för hur målen ska förstås i relation till elevernas lösningar. Att införa nationella prov i fler ämnen är en tänkbar lösning för att säkerställa en likvärdig bedömning. Andra faktorer som påverkar, i negativ riktning, hur likvärdig undervisning blir är hur lärare tolkar kursmålen. Eftersom lärarna har olika bakgrund i sin lärarutbildning blir följden att de har olika referensramar för hur denna tolkning ska se ut. Vi menar att för att en ändring ska ske inom skolvärlden kring hur man ser på och arbetar med bedömning och för att jobba mot en likvärdig skola måste man börja i rätt ände, nämligen på

⁵⁴ Lökenstaad, Hoel (2000) s 5.

lärarutbildningen. Lärarytbildningen ser olika ut på universitet och högskolor vilket automatiskt innebär att den inte är likvärdig. Om lärarytbildningen inte är likvärdig finns ingen möjlighet att lärarnas undervisning blir likvärdig i den svenska skolan. Ett nytt sätt att tänka måste implementeras på alla nivåer. Avslutningsvis vill vi påstå att bra undervisning och bra bedömning har gemensamma drag och bör ha samma mål. Nämligen bra utveckling och bra lärande.

6 Referenslista

Black, Paul. & Harrison, Christine. & Lee Clare. & Marshall, Bethan & William, Dylan (2003) *Assesment for learning: Putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.

Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.

Eggen, Astrid, Brigitte. Bedömning och skolans demokratimål: i Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Holmgren, Anders red: Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Kapitel 8. Lund: Studentlitteratur.

Illeris, Knud (2007) *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

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

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

Lökensgaard, Hoel, Torlaug (2000) *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper* Lund: Studentlitteratur.

Madsén, Torsten (1994) *Lärares lärande* .Lund: Studentlitteratur.

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

SOU 2010:90 *Riktiga betyg är bättre än höga betyg. Förslag till omprövande av betyg. Betänkande av betyg- och prövningsutredningen*. Stockholm:Fritzes.

Säljö, Roger. (2010) *Lärande i praktiken-ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm. Norstedts.

Internetkällor

http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/Grundskoleutbildning/2.716/2.726/2.1527

Konsulterad 11.09.19.

Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94

<http://www.escandinavo.com/download/lpf94swe.pdf>

Klason, Lars-Erik Ur "Ett förbund på frammarsch: Svenska facklärarförbundets historia 1975-1990". Utgiven på Lärarförbundets förlag, 2007. *Om den nya läroplanen för grundskolan (Lgr 80) och Svenska Facklärarförbundet 2007* <http://www.lararnashistoria.se/node/638>

Konsulterad 2011-11-15.

Skolöverstyrelsen (1970) *Läroplan för gymnasieskolan. Allmän del.*

<http://www.lararnashistoria.se/node/653> . Konsulterad 2011-11-15.

http://sv.wikipedia.org/wiki/Summativ_bed%C3%B6mning

Tidskriftsartiklar

Lundahl, Christian Från temperamentstyrning till resultatstyrning *Pedagogiska magasinet* nr 3 september 2011