

Feed up, Feed back, Feed forward?

- en studie av tre gymnasielärares arbete med Lärande Bedömning i klassrummet

Magisteruppsats PDA461
2012
Institutionen för Didaktik och
Pedagogisk Profession vid
Göteborgs Universitet
Annika Buregård Eklund
Handledare: Elisabeth Hesslefors

Sammanfattning

Titel: Feed up, Feed back, Feed forward? -en studie av tre gymnasielärares arbete med Lärande Bedömning i klassrummet

Författare: Annika Buregård Eklund

Typ av arbete: Magisteruppsats PDA461

Handledare: Elisabeth Hesslefors

Nyckelord: Lärande bedömning, feedback, feed up, feed back, feed forward, kamratbedömning, självbedömning, alignment

Bakgrund

Denna studie handlar om hur tre gymnasielärare använde lärande bedömning i sin undervisning. Jag förutsatte att hur bedömning går till har stor betydelse för elevers lärande och jag förutsatte också att lärare använder sig olika mycket av vad styrdokumentet säger om betyg och bedömning, och att detta påverkar elevers lärande. Min teoretiska utgångspunkt var att begreppen **lärande** och **bedömning** är begrepp som konstrueras i en social och kulturell kontext.

Syfte

Studiens syfte var att belysa hur lärare använde sig av lärande bedömning i sin undervisning. För att kunna belysa detta ställde jag följande frågor:

1. Använder lärarna i studien sig av lärande bedömning?
2. Hur använder de sig av lärande bedömning
3. Vad krävs för att lärare skall kunna använda sig av lärande bedömning i sin undervisning?

Metod

Studien lades upp så att jag följde tre lärare genom ett undervisningsavsnitt i en kurs. Metoden var triangulering; jag analyserade planeringen av undervisningsavsnitten och bedömningsunderlagen, observerade hur läraren använde lärande bedömning i klassrummet, slutligen intervjuade jag lärarna för att få fram deras bakomliggande tankar kring kunskap, lärande och bedömning. Som analysinstrument använde jag mig av begreppen Feed up (att tydliggöra för eleverna hur undervisningen skall leda till att kursmål och kunskapskrav uppfylls), Feed back (att informera eleverna om var de befinner sig i förhållande till de uppställda målen) och slutligen Feed forward (att hjälpa eleverna att se hur de skall fortsätta för att nå målen). Enligt Hattie & Timperley (2007) är det nödvändigt att lärande bedömning innehåller alla dessa tre komponenter.

Resultat

Alla tre lärarna använde sig av lärande bedömning men i olika grad, och med olika fokus. Jag fann att detta var kopplat till de enskilda lärarnas erfarenheter och intressen, men framförallt fann jag att de organisatoriska förutsättningarna som dessa lärare hade i sin undervisning varierade stort och att det var tydligt kopplat till hur den lärande bedömningen genomfördes.

Innehållsförteckning

Abstract s 2

Innehåll s 3

1. Bakgrund s 5

1.1 Vad säger skolans styrdokument om lärarnas uppdrag? S 6

1.2 Syfte s 8

1.3 Disposition av uppsatsen s 8

2. Teoretiska utgångspunkter s 9

2.1 Teoretisk ansats s 9

2.2 Definition av begrepp s 9

2.3 Genomgång av aktuell forskning s 10

2.3.1 Sammanfattande reflektioner kring forskningen om lärande bedömning s 14

3. Metod s 15

3.1 Metodologiska överväganden s 15

3.2 Metodiska överväganden s 15

3.2.1 Urval av undersökningsspersoner s 15

3.2.2 Hur undersökningen genomförs s 16

3.2.3 Intervjumetod s 16

3.2.4 Observationsmetod s 16

3.2.5 Analys av undervisningsmaterialet s 16

3.3 Hur materialet bearbetas s 17

3.4 Studiens tillförlitlighet och användbarhet s 17

4. Resultat s 19

4.1 Presentation av undersökningsspersonerna s 19

4.1.1 Annelie s 19

4.1.2 Johan s 19

4.1.3 Karl s 19

4.2 Hur analysen är upplagd s 20

4.2.1 Sammanställning av insamlat material s 20

4.3 Annelie s 21

4.3.1 Intervju s 21

4.3.2 Observationer s 23

4.3.3 Skrivet material s 25

4.3.4 Sammanfattning Annelie s 26

4.4 Johan s 26

4.4.1 Intervju s 26

4.4.2 Observationer s 28

4.4.3 Skrivet material s 31

4.4.4 Sammanfattning Johan s 32

4.5 Karl s 33

4.5.1 Intervjun s 33

4.5.2 Observationer	s 34
4.5.3 Skriftligt material	s 37
4.5.4 Sammanfattning Karl	s 37
4.6 Jämförande analys av undersökningsmaterialet	s 38
4.6.1 Använder sig lärarna av lärande bedömning, och hur tar det sig då uttryck?	S 38
4.6.2 Vilka förutsättningar finns för att lärarna skall kunna använda sig av lärande bedömning?	S 39
4.6.3 Sammanställning av hur ofta begreppen inom lärande bedömning kommer till uttryck i analysmaterialet.	S 40
4.6.4 Sammanfattning av jämförelsen	s 41
5. Diskussion av resultatet	s 41
5.1 Vilka förutsättningar finns för att lärarna i studien skall kunna använda sig av lärande bedömning?	S 42
5.2 I vilken utsträckning använder sig lärarna av lärande bedömning, och hur tar det sig uttryck?	S 43
6. Sammanfattning med avslutande reflektioner och förslag på framtida forskning	s 47
Referenser	s 50
Bilagor	
1.a Instruktioner för fördjupning om 1900-talet	s 53
1.b Kunskapskrav för fördjupning om 18-1900-tal	s 54
1.c Gruppens reflektioner på grupparbetet	s 56
1.d Enskild bedömning av grupparbetet	s 57
1.e Skrivning 18- 1900-talet	s 58
1f Bedömningsmatris för skrivningen	s 59
2.a Instruktioner för fördjupning om Torget	s 61
2.b Bedömningsmatris för fördjupning om Torget	s 63

1. Bakgrund

Denna uppsats utgår från mina personliga erfarenheter. Jag har, som gymnasielärare, tillbringat större delen av mitt vuxna liv med att arbeta med unga människors utbildning och utveckling. Jag har svårt att tänka mig ett roligare och mer meningsfullt arbete. Under de dryga 30 åren jag har varit verksam lärare har skolan reformerats ett antal gånger. Mina kollegor och jag har efter bästa förstånd försökt att tillämpa dessa reformer, med varierande framgång. Rekordet var nog det året då ”nya” betygssystemet sjösattes i mitten på 90-talet, dvs. de relativa sifferbetygen skulle ersättas med målrelaterade bokstavs-betyg. Skolverket hade inte riktigt hunnit med, så en årskull elever fick målrelaterade sifferbetyg - utan mål! Vi på gymnasiet satte alltså ett år **tre(!)** olika sorters betyg; år tre relativa sifferbetyg på en femgradig skala, år två målrelaterade sifferbetyg på en femgradig skala - (utan några uppsatta mål) och år ett målrelaterade betyg enligt skalan IG, G, VG och MVG. En stilla undran är: Varför hade våra politiker så bråttom att de inte kunde vänta ett år, då hade en hel årskull sluppit få dessa betyg som ingen riktigt visste hur de skulle hanteras?

Som lärare känner man ibland vanmakt över beslut som kommer uppifrån och som förväntas genomföras på ett professionellt sätt av personal ute på skolorna, personal som ofta bara fått mycket begränsad fortbildning. För mig var det därför en stor förmån att genom lärarlyftet få möjlighet att höja blicken från min vardagsverklighet och börja fundera på vad jag och mina kollegor egentligen håller på med.

När jag våren 2010 läste om betyg och bedömning i kursen De Samhällsorienterande ämnenas didaktik II insåg jag hur komplext och genomgripande vårt betygssystem är, och hur nära kopplat det är till elevers lärande. När jag drog mig till minnes hur det var när det nya systemet skulle genomföras i mitten på 90-talet kommer jag ihåg hur vi satt och tolkade de nationella betygskriterierna på skolan. Vi brottades med detta, det tog mycket tid och vi ifrågasatte nyttan av vårt arbete. Så här i efterhand inser jag att vi hade behövt vara ordentligt insatta i grundtankarna i systemet och haft ordentligt med tid att fundera över och diskutera vad detta nya betygssystem innebar för vår undervisning.

Jag tycker att jag blir en bättre lärare när jag nu börjar förstå systemet, jag blir tydligare gentemot eleverna. Jag har svårt att tänka mig att min brist på utbildning om betygssystemet är särskilt unik, tvärtom visar den forskning som är gjord att implementeringen av systemet varit mycket bristfällig (Tholin, 2006, s 182; Selghed, 2007, s 44-45; Christina Wikström, 2007, s 33 m.fl.). Min viktigaste lärdom är att för att kunna följa skolans styrdokument, och därmed hjälpa eleverna att lära sig lära, måste man hela tiden utgå från kursens mål och inte från ämnesinnehållet.

I gymnasielärarens uppdrag ingår dels att hjälpa eleven att lära, dels att mäta vad eleven har lärt sig, dvs. att sätta betyg. Båda uppdragen är viktiga, och som lärare måste vi gå en balansgång emellan dessa båda uppdrag. Att sätta betyg på elever är ett stort ansvar som kan få livsavgörande betydelse för eleven som får betyget. Idag debatteras högljutt bristen på likvärdighet i betygssättningen. Skolverket har i sin rapport 338 (2009) visat att det är stora brister i likvärdighet. Detta möts idag med flera Nationella prov. Lundahl (*Sporre eller otyg* 2007, s 59 samt 2011 s 15) menar att skolan står inför ett dilemma här. När man strävar efter likvärdighet behövs mer mätning och detta berövar enskilda lärare och elever det friutrymme som var meningen med läroplanen och det hotar den pedagogiska intentionen med betygssystemet. Han menar att det idag är en slagsida över åt den summativa bedömningen på den formativa/lärande bedömningens bekostnad. (*Viljan att veta vad andra vet* 2006, s 422). Kenneth Nordgren talar i *Betyg och praktik* (2008, s 135) om att eleverna anpassar sig efter de krav som ställs på dem och de kommer därmed att läsa för att klara av proven, inte för lärandet i sig.

Viveca Lindberg (*Sporre eller otyg* 2007, s 132) har i sin forskningsgenomgång funnit att det mesta av forskningen kring betyg och bedömning är relaterat till myndighetsuppdraget. Hon skriver: ”*Vad lärare bedömer och hur de använder betygskriterierna vid bedömning av eleverbeten*” /.../ ”*vet vi inte mycket om.*” Hon skriver också att det finns mycket lite forskning om lärares formativa/lärande bedömning. Jag finner därför att min studie skulle kunna vara ett värdefullt tillskott till att fylla igen detta kunskapshål.

Diskussionen om hur betyg skall sättas på ett rättssäkert sätt är mycket viktig men är inte denna uppsats huvudfråga, fokus är i vilken utsträckning tre lärare arbetar för att genomföra intentionerna i skolans styrdokument i praktisk undervisning. Min utgångspunkt är att formativ/lärande bedömning är en verksam metod för att ge eleverna ett redskap för att ta makten över sitt lärande och därmed är ett sätt att genomföra intentionerna i styrdokumentet. Studien följer hur dessa lärare använder sig av formativ/lärande bedömning i sin undervisning.

1.1 Vad säger skolans styrdokument om lärarnas uppdrag?

Skolan befinner sig just nu i en förändringsperiod där det 2011 har kommit en ny skollag. Skolan har också fått nya läroplaner, för gymnasiet dröjde Läroplanen till en bra bit in på hösten 2011. För eleverna gäller det sedan terminsstart hösten 2011 nya ämnesplaner. Genom att studien har gjorts i denna brytningsperiod gör jag vissa jämförelser mellan de nya och de gamla styrdokumentet.

Under de år jag varit verksam som lärare har jag många gånger återkommit till frågan:

Vilket uppdrag har vi lärare och hur skall vi kunna uppfylla detta uppdrag? I Lpf 94 sägs bland annat att

Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta Och verka i samhället. (Lpf 94 s 5)

Vi har därmed ett dubbelt uppdrag, dels ge medborgarfostran, dels ge kvalifikationer för ett kommande arbetsliv. Vilket uppdrag som är starkast har varierat historiskt, idag kan man se en viss förskjutning åt kvalifikationshållet (Sten Båth 2006, s 4) med t.ex. entreprenöriellt lärande som ett av ledorden i skoldebatten.

Skolan skall också:

stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro. (Lpf 94 s 6)

Nya Skollagen skärper uppdraget ytterligare genom att slå fast att skolan skall hjälpa eleven att nå så långt det är möjligt. I nya skollagen Kapitel 3, 3§ står det:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

Hur skall vi kunna uppfylla dessa uppdrag? Här finns mycket att fundera kring som lärares kunskapssyn, elevers inflytande m.m. Utgångspunkten för denna uppsats är att lärande bedömning är ett viktigt redskap för att vi skall kunna uppfylla vårt uppdrag.

I gamla läroplanen (Lpf 94) står att:

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier.

Det står också att:

Läraren ska

- *förtlöpa ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna (Lpf 94 s 15)*

Denna studie har genomförts i en brytningstid mellan 1994-års styrdokument och 2011-års styrdokument, jag har därför med både nya och gamla styrdokument och jämför dem när det är intressant för uppsatsens syfte. Skolan idag präglas av 1994 års läroplan och kursplaner och skall i fortsättningen styras av ny skollag, läroplan och nya ämnesplaner. Nya skollagen och läroplanen lägger större ansvar på skolan än den gamla. I nya läroplanen står det att det är skolans mål (inte elevens) att varje elev tar ansvar för sitt lärande, det är alltså **skolans uppgift** att se till att elever **lär sig att lära**, medan gamla läroplanen uttrycker att skolan utifrån kunskapskriterierna bedömer om eleven når målen för kursen. I själva verket förutsätter det ett delat ansvar mellan elev och skola, där skolan skall stötta elevens utveckling till att bli en ansvarstagande individ. Skolan har därmed fått ett större ansvar för elevernas lärande, skolan skall nu inte bara ansvara för att förmedla kunskaper utan har också ett ansvar för att eleven också tillägnar sig den.

Detta uttrycks så här i nya läroplanen:

Skolans mål är att varje elev

- *tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat, och*
- *kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven för utbildningen.*

Läraren ska

fortlöpande ge varje elev information om framgångar och utvecklingsbehov i studierna,

Både nya och gamla läroplanen talar om att lärare fortlöpande skall informera eleven om hur det går i studierna och *formativ*/lärande bedömning är ett effektivt sätt för skolan att göra detta. Även nya Skollagen (3 kap. 4§) är tydlig med vikten av att fortlöpande informera om elevens utveckling, även om man här inte talar om elevens utvecklingsbehov. Det är givet att för att kunna prestera optimalt behöver man få veta om man är på rätt väg eller kanske på helt fel väg. Men hur tydliga är vi lärare gentemot eleverna? Hur ser vår feedback ut? Består den bara av betyg på prov och arbeten eller består den av samtal och kommentarer om de arbeten eleven gjort? Får eleverna träna sig i att bedöma egna och andras arbeten?

I nya läroplanen (s 6) står att

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska dessutom bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet. Elevernas möjligheter att utöva inflytande på utbildningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har.

Eleven förutsätts alltså ha en viss mognad och vissa förutsättningar för att lära sig och det är skolans uppdrag att ta tillvara dessa förutsättningar och utmana och hjälpa eleven att utvecklas så långt förmågorna räcker. Vygotskij talar om att barnet når sin proximala zon genom en undervisning som sker i interaktion med den vuxne. Den vuxne leder så att säga barnet vid handen till barnets möjliga utvecklingsgräns (Ileris 2007, s 79f). Piaget utgår ifrån att barnet har en viss mognadsnivå och utifrån den konstruerar kunskap. Båda utgår från att lärande är en konstruktion av kunskap och inte en ”påfyllnadsprocess” (ibid. s 53). De skiljer sig åt i det att Piaget ser konstruktionen i huvudsak som en inre process medan Vygotskij ser lärandet som något som sker i interaktion med andra, i första hand mellan läraren och eleven. Lärandet är därmed sociokulturellt påverkat (Säljö 2007, s 85). Båda Piaget och Vygotskij har tydligt influerat den svenska läroplanen och därmed synen på kunskap och lärande.

Vad kräver den nya ämnesplanen för samhällskunskap (2011) av undervisningen? Ett utdrag ur ämnesplanen för samhällskunskap (2011) på gymnasiet säger:

Eleverna ska ges möjlighet att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt till samhällsfrågor och en förståelse av det vetenskapliga arbetet med samhällsfrågor. Dessutom ska undervisningen bidra till att skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet. Ett komplext samhälle med stort informationsflöde och snabb förändringstakt kräver

ett kritiskt förhållningssätt och eleverna ska därför ges möjlighet att utveckla ett sådant. Det omfattar förmåga att söka, strukturera och värdera information från olika källor och medier samt förmåga att dra slutsatser utifrån informationen.

En reflektion kring detta är att tidigare var kunskap framförallt att minnas och förstå samband, idag är kunskap allt mer att kunna "göra" dvs. skapa sin kunskap, kunna finna och kritiskt granska information osv. För att klara detta behöver eleven mycket mer vägledning än tidigare. Ett förhållningssätt jag funnit ger eleverna god förmåga att skapa sin egen kunskap och kunna värdera sitt eget arbete är formativ/lärande bedömning. Samtidigt skärps kraven, genom det centrala innehållet, på vilket stoff som kursen skall ta upp. Här kan en konflikt uppstå mellan att arbeta med att utveckla elevens förmågor och att ge dem de faktakunskaper som ingår i ämnesplanen.

1.2 Syfte

Studiens syfte är att belysa hur lärare använder sig av lärande bedömning i sin undervisning. För att kunna belysa detta ställer jag följande frågor:

1. Använder lärarna i studien sig av lärande bedömning?
2. Hur använder de sig av lärande bedömning
3. Vad krävs för att läraren skall kunna använda sig av lärande bedömning i sin undervisning?

1.3 Disposition av uppsatsen

I det kommande kapitlet diskuteras uppsatsens teoretiska utgångspunkter samt hur begreppet lärande bedömning definieras i uppsatsen. Därefter kommer en genomgång av forskning kring lärande bedömning.

Därpå följer en genomgång av metod och genomförande. Här presenteras metodval, urval av undersökningspersoner, genomförande av undersökningen, bearbetning av materialet och slutligen en diskussion av studiens tillförlitlighet och användbarhet.

I nästkommande kapitel presenteras resultatet av undersökningen. Den första delen innehåller en genomgång av hur lärande bedömning kommer till uttryck i intervjuer, observationer och arbetsmaterial hos varje lärare för sig, därefter görs en jämförelse mellan de olika lärarna. Som hjälp för analysen väljer jag där att också sammanfatta, hur ett antal relevanta begrepp kommer till uttryck hos lärarna, i en matris. Därefter diskuteras resultatet utifrån tidigare forskning. Uppsatsen avslutas med en sammanfattning och förslag på framtida forskning inom området.

2. Teoretiska utgångspunkter

I avsnittet diskuteras vilka teoretiska utgångspunkter som studien bygger på. Viktiga begrepp för uppsatsen definieras. Slutligen sker en genomgång av forskning som belyser uppsatsens kunskapsområde.

2.1 Teoretisk ansats

Hur bedömning och betygssättning sker hänger samman med synen på kunskap och lärande. Lundahls avhandling *"Viljan att veta vad andra vet"* visar hur kunskapsbedömningen förändras utifrån den sociala och kulturella kontexten (2006, s 428). Begrepp som bedömning, betygssättning, kunskap och lärande tolkas och internaliseras av den enskilda individen som kan komma att uppfatta dem på olika sätt utifrån sina "subjektiva processer" (Alvesson & Sköldberg 2008, s 84) Vi rör oss alltså här med relativa begrepp, begreppet *kunskap* idag förstås delvis annorlunda än för 100 år sedan. Jag finner Berger & Luckmans tankar rimliga., dvs. att samhället och individen skapas i ett samspel där individerna skapar samhället (institutionerna) genom att de legitimerar dem, samtidigt som dessa institutioner påverkar individerna, (Alvesson och Sköldberg 2008, s 85-89).

Min utgångspunkt är att begrepp som kunskap, bedömning och betyg konstrueras i ett givet samhälle utifrån de värderingar och behov det samhället har, och i den meningen är relativa, alltså inte en gång för alla givna. Jag placerar därmed undersökningen inom socialkonstruktivismen.

2.2 Definition av begrepp

Jag kommer i fortsättningen att använda mig av begreppet *lärande bedömning* eftersom jag anser att det är ett begrepp som klart talar om vad det handlar om, **att man bedömer med syfte att underlätta elevernas lärande**. Fram tills nu har jag använt mig av både *formativ bedömning* och *lärande bedömning* parallellt eftersom begreppet *formativ bedömning* ofta används. Dock ser man att begreppet *lärande bedömning* tar över allt mer. Två uppmärksammade svenska böcker i ämnet *"Lärande bedömning"* av Anders Jönsson (2010) och *"Bedömning för lärande"* av Christian Lundahl (2011) har valt begreppet *lärande bedömning* framför *formativ bedömning*. På engelska är motsvarigheten *"Assessment for Learning"*, dvs. *bedömning för lärande*. *Assessment of Learning* motsvarar *summativ bedömning* och innebär *bedömning av en genomgången kurs, eller ett kursavsnitt*. *Lärande bedömning* innebär att man bedömer för att underlätta lärande och *summativ bedömning* att man summerar vad en elev kan vid ett tillfälle, syftet är alltså vid *summativ bedömning* att mäta elevens kunskap, inte i första hand att hjälpa eleven att lära. Däremot är det inget som hindrar att man använder en *summativ bedömning* *formativt*. T.ex. kan ett nationellt prov användas *formativt* genom att det går igenom och eleverna kan få korrigerat det de gjort.

En viktig del av *lärande bedömning* är att ge eleven *feedback* på det den gjort. Jag använder mig i min analys av Hattie & Timperley's (*The power of feedback*, 2007)) begrepp *feed up*, *feed back* och *feed forward*. De menar att för att *feedback* skall vara effektiv måste den innehålla dessa tre komponenter. Den skall ge *feed up*, dvs. klargöra målet med undervisningen. Den skall ge *feed back*, dvs. tala om var eleven befinner sig just nu i förhållande till målet. Slutligen skall den ge *feed forward*, dvs. så här bör eleven göra för att nå målet.

Viktigt i *lärande bedömning* är också att lära sig att bedöma sina egna prestationer, detta benämns *självbedömning* i litteraturen. Ett sätt att få syn på sitt eget lärande är att bedöma andras arbeten, detta benämns *kamratbedömning* i litteraturen (Black, 2003 s 15, 50 och Lundahl, 2011 s 138).

För att kunna genomföra lärande bedömning är det nödvändigt att ha en tydlig linje i sin undervisning där undervisningen utgår från kursens mål och kunskapskrav och att kunskapsbedömningen kopplas till målen och kraven, detta benämns *alignment* (Biggs, 2003).

Samtliga dessa begrepp används i analysen av materialet och de diskuteras ytterligare i avsnitt 2.3.

Begreppet lärande definieras som processen leder fram till kunskap.

2.3 Genomgång av aktuell forskning

Jag har många gånger upplevt att lärarna som kollektiv beskrivs som bakåtsträvande traditionalister ”som vill ha allt som det alltid har varit”. Detta traditionella innebär ofta att stå i katedern och förmedla fakta som eleverna skall memorera och rekapitulera vid nästa prov, resultaten på dessa prov skall sedan summeras i ett kursbetyg. Stämmer denna bild med verkligheten? Det finns flera undersökningar som studerat lärares syn på lärande och betyg och bedömning. Just nu pågår en treårig studie som Karlstad Universitet genomför för Göteborgs Stads räkning. Det är en stor intervjuundersökning där lärare, elevgrupper och skolledare intervjuas om sin syn på lärande. Den första delrapporten, som baserar sig på intervjuer gjorda 2008, visar att 79 procent av gymnasielärarna anser att lärande återkoppling (lärande bedömning) är viktigt för elevernas lärande (Scherp & Thelin 2009, s 42), 49 procent anser att värderande återkoppling (betyg och förklaringar till betyg) är viktig för elevers lärande. Av Skolverkets rapport om elevers och lärares attityd till skolan (2010, s 94-95) framgår att 85 procent av lärarna anser att kursplanerna har stor betydelse för deras arbete. Lärarna tycks alltså väl uppfylla skolpolitikens krav.

Orsaker till att lärare, trots att de anser kursplanerna vara viktiga, inte använder kursmål och betygskriterier i sin undervisning och bedömning kan vara flera. En viktig orsak är förmodligen att det förra betygssystemet implementerades så dåligt. Viveca Lindberg (*Att bedöma eller döma* 2002, s 55) drar, utifrån sin studie, slutsatsen att det förra betygssystemet implementerats dåligt men att det trots allt haft flera fördelar; lärarna klargör målen tydligare och det har varit mer kollegiala diskussioner. Hon fann också att betygssystemet implementerats mycket bättre på högstadiet än på gymnasiet, hon fann att vid sex av sju gymnasieskolor i studien hade rektor i princip inte alls varit drivande i utvecklingsarbetet med genomförandet av betygssystemet.

En annan orsak till att det förra betygssystemet inte alltid genomförts som det var tänkt kan vara mer genomgripande än att det handlar om en fråga om brist på utbildning och tid. Det kan handla om att betygssystemet inte går att använda för att det är felkonstruerat. Tomas Kroksmark (*Att bedöma eller döma* 2001, s 59) menar att grundproblemet är att mål och betygskriterier är så komplexa att de inte går att bedöma, han refererar bland annat till Gunnar Hyltegren som visar att ett enda kriterium i SvA innehåller nio olika komponenter (*Att bedöma eller döma* 2001, s 66-67). Vad gör man om eleven uppfyller fem av dessa nio komponenter?

Utifrån egna och kollegors erfarenheter bedömer jag att *tidsbrist* är huvudanledningen till att lärare, även om de skulle vilja, inte alltid undervisar enligt styrdokumentens intentioner. Den genomsnittliga läraren har så många uppgifter i sin tjänst (lektionsförberedelser, undervisning, studiehandledaruppgifter m.m.) att det inte alltid finns utrymme för metatänkande. Man är fullt upptagen av att sköta sina uppgifter så bra som möjligt och hinner därför inte fundera på; **vad** man gör, **varför** man gör så och **hur** man skulle kunna göra istället. Detta gäller även skolledarna som fått allt fler uppgifter på sitt bord. De skall ha det pedagogiska ansvaret, men deras vardag fylls med många måsten som även för dem gör det svårt att hinna med metatänkande. Lundahl (2011 s. 80) talar om att det finns en föreställning om att det finns en ”quick fix” som löser alla problem utan arbete eller resurser, men att i verkligheten finns det mycket som pockar på lärarens uppmärksamhet. För att lyckas måste därför fortbildningen integreras i det vardagliga arbetet. Black

m.fl. (2003) citerar sig själva från 1998, de säger ”*Thus the improvement of formative assessment cannot be a simple matter. There is no “quick fix” that can be added to existing practice with promise of rapid reward.*” För att lyckas med Lärande Bedömning måste man alltså ändra undervisningen i grunden. Black m.fl. (2003 s 6f) bygger sitt resonemang på forskningsgenomgången de presenterade i ”*Inside the black box*” (1998). Där gick de igenom en stor mängd studier gällande lärande bedömning från elever från 5 år upp till och med universitetsnivå, studierna är gjorda i olika länder. Dessa visade alla på att lärande bedömning gav signifikanta skillnader i inläring. Flera av studierna visade också att de svagpresterande eleverna tjänade ännu mer på metoden än de mer högpresterande eleverna.

Black & Wiliam fann följande gemensamma drag, som förklaring till de goda resultaten i studierna:

- feedback hade satts i centrum och pedagogiken i klassrummet hade anpassats efter det,
- skolorna hade funderat på vad som gav ett effektivt lärande och anpassat sig efter det, t.ex. elevaktiva metoder,
- resultaten användes för att utvärdera hela verksamheten i klassrummet, inte bara enskilda elevers, så att man hela tiden kunde förbättra undervisningen,
- skolorna funderade på hur bedömningen påverkade elevernas motivation, och vilka fördelar det fanns med att eleverna fick lära sig att bedöma sina egna prestationer.

Enligt PISA-undersökningen 2009 halkar Sverige tillbaka i läsförståelse jämfört med andra länder, vi har också fått en större spridning i likvärdig utbildning mellan skolor än tidigare sedan undersökningen 2000. I undersökningen framkommer, i denna negativa svenska trend, en positiv faktor och det är att relationen mellan lärare och elev blir allt bättre. Denna relation får, enligt undersökningen, positivt resultat på elevernas prestationer. En slutsats av detta skulle kunna vara att svensk skola har strukturella problem, men räddas till viss del av engagerade och duktiga lärare. Att arbeta vidare med att utbilda lärare i effektiva undervisningsmetoder blir därför viktigt.

På engelska används uttrycket ”Assessment for Learning”, dvs bedömning för lärande (Black, Harrison m.fl. 2003, s 30-57). Ett annat uttryck är ”Assessment of Learning”, dvs. bedömning av vad man lärt sig, det motsvarar svenskans summativ bedömning. Ibland kan den summativa bedömningen användas formativt. (Yorke 2003, s 479-480), (Nyström 2004, s 13). Detta kan ske på flera sätt, dels får eleven ”ett kvitto på” vilka kunskaper hon/han besitter, dels kan man använda t.ex. ett summativt prov som ett lärande tillfälle genom att gå igenom det och diskutera. Eleverna kan också själva få korrigera och komplettera utifrån lärarens eller andra elevers kommentarer (Lundahl (2011 s 146). Lundahl (ibid. s 154), Jönsson (2010 s 130) och Black (2003 s 53-57) talar alla om vikten av att eleven skall ha makt över resultaten och därför få möjlighet att revidera arbeten eller att få möjlighet att testas med andra uppgifter som testar samma mål. Eleverna blir då mer motiverade att ta till sig den bedömning de får.

Enligt Black, Harrison m.fl. (2003, s 31) bör en lärande bedömning innehålla följande komponenter:

- **Eleverna skall få frågor** som hjälper dem framåt i sitt tänkande
- **Arbeten skall bedömas** med **ord** och ej betygsättas, det skapar en kommunikation mellan lärare och elev. Den kommunikationen är nödvändig för lärande
- Eleverna skall få lära sig att **värdera både sina egna arbeten och varandras**.
- Slutligen bör man **använda sig av summativa test formativt**. Man kan alltså inte tala om formativ bedömning när en lärare enbart lämnar tillbaka ett prov eller arbete som är betygsatt.

Enligt Hattie och Timperley (2007)) måste effektiv **feedback** ge eleverna svar på frågorna:

1. Vart är jag på väg? (målet för undervisningen)
2. Vad har jag uppnått? (var befinner jag mig nu?)

3. Vad behöver jag för att nå målet?

Hattie och Timperley talar om 1. **feed up**, 2. **feed back** och 3. **feed forward**.

Eleverna skall få hjälp att se målen (feed up), veta hur de ligger till i förhållande till målen (feed back) och slutligen få hjälp att se hur de skall **överbrygga gapet** mellan var de befinner sig och dit de skall (feed forward). En förutsättning för att detta skall bli tydligt för eleven är enligt Lundahl (2011 s. 97) att läraren skapar en tydlig linje mellan ämnets syfte och mål, kunskapskraven, undervisningen och slutligen bedömningen, dvs. det engelska begreppet *alignment* (Biggs 2003). Läraren har en viktig roll i att hjälpa eleven att sluta kunskapsgapet, men för att eleven skall kunna bli självständig i sitt lärande måste eleven också själv kunna bedöma sina prestationer och kunna ta ansvar för sitt eget lärande. Denna feedback kan enligt Hattie & Timperley (2007) ske på tre olika nivåer; *uppgiftsnivå*, *processnivå* och *metanivå*. Feedbacken kan alltså gälla hur eleven löst den enskilda uppgiften, hur eleven skall kunna lösa liknande uppgifter eller att eleven reflekterar över sitt arbete mer allmänt för att kunna förstå hur han eller hon skall gå till väga för att förbättra sina kunskaper. Hattie & Timperley talar också om en *personlig nivå*, som de avråder ifrån av skäl som utvecklas nedan.

En anledning till att vi idag har andra behov av kunskap än tidigare beror på samhällsförändringarna. Lundahl (2011 s 45) talar om att gårdagens skola sorterade människor som sedan passades in i samhället efter det. Dagens elever förväntas ha kunskaper nog för att självständigt kunna välja yrke, för att klara detta måste de kunna värdera sina egna förmågor. **Självbedömning** är något som eleven måste få hjälp att lära sig (Black m.fl. 2003 s 15). Ett sätt att lära sig att bedöma sina egna insatser är att eleverna får bedöma varandras insatser. Denna **kamratbedömning** ger viktiga fördelar (Lundahl 2011 s 138, Black 2003 s 50); när man bedömer andras arbeten får man också syn på sina egna prestationer och det egna tänkandet kan därigenom utvecklas. Eleverna kan också ibland ha lättare att ta till sig kamraternas synpunkter eftersom de uttrycks på ett mer lättförståeligt språk och inte kommer uppifrån (ur ett maktperspektiv), feedback som kommer från flera blir också mer verksam än om den bara kommer från läraren och dessutom kan kamratbedömning frigöra resurser från läraren som dels får hjälp med bedömningen, dels får tid att göra egna reflektioner medan eleverna diskuterar. Anders Jönsson (2010) säger också att kamratbedömning ger eleverna olika exempel på hur man kan lösa en uppgift. Black m.fl. (2003) påtalar att man som lärare måste vara försiktig med kamratbedömning, eleverna måste lära sig hur man framför kritik på ett användbart och respektfullt sätt.

Att både lärarens och andra elevers feedback är viktig för att främja lärande är alla de forskningsstudier och forskningsgenomgångar jag kommit i kontakt med rörande överens om, de är också överens om hur denna feedback skall ges (se Hattie & Timperley ovan). Feedback skall alltid fokusera på uppgiften, inte eleven som person. Inte ens när personlig kritik är positiv ger den positiva effekter på lärandet. Både Jönsson (2010 s 98) och Lundahl (2011 s 56) refererar till Dweck's (1986) forskning. Hon undersökte vad barn uppfattar som orsaken till att det går bra eller dåligt för dem i skolan. Hon tog fram två motsatta begreppspår. Det fanns barn som huvudsakligen förklarade framgångar eller misslyckande med **interna faktorer** (exempel på det kan vara: jag jobbar hårt/jag har inte gjort vad jag skulle), motsatsen var barn som förklarade framgångar med **externa faktorer** (exempel på det kan vara: fröken är snäll/fröken är dum). Det andra begreppsparet är **stabila faktorer** (barnet ser sig ha vissa fasta egenskaper som smart/dum), **instabila faktorer** (här beror det istället på vad jag har gjort, inte vad jag är: jag har läst mycket/jag var sjuk och orkade inte läsa). Dweck menar att de barn som ser att det handlar om interna och instabila faktorer kan se att framgångar eller motgångar beror på mig, och jag kan göra något åt det har bättre förutsättningar. Därför bör man undvika att förstärka barns föreställningar om stabila faktorer, vilket blir följden av att ge feedback på personlighet. De elever som ser sin förmåga som stabil kommer i mindre utsträckning än andra barn att vilja bli utmanade, risken finns ju då att de inte räcker till (Dweck 1986 s 1043). Ruth Butler (1988) visar ett liknande resultat i sin studie av

israeliska elever i femte och sjätte klass. Hon undersökte skillnaden i effekter på elevernas intresse för ämnet och resultat när de fick; 1) enbart betyg, 2) betyg och kommentar eller 3) enbart kommentar. Studien visade att de elever som enbart fick kommentarer kom att prestera bättre och bli mer intresserade. De som fick betyg, eller kommentar och betyg presterade sämre. Butlers slutsats är att kommentarerna är uppgiftsorienterade, dvs. hjälper eleven att genomföra uppgiften bättre medan betyget fokuserar på individen - ”Duger jag, eller duger jag inte?” Detta förklarar varför kommentar och betyg är lika dåligt som bara betyg eftersom eleven uppfattar det som ett betyg på sig som person inte betyg på prestation och detta hämmar lusten att lära.

Då Viveca Lindberg gjorde sin forskningsgenomgång (*Sporre eller otyg*, 2007) fann hon att det saknades forskning om hur lärande bedömning fungerade i klassrummet. Idag har intresset vaknat. Här följer två aktuella exempel:

I en doktorsavhandling (Nyberg, 2008) beskrivs en fallstudie där författaren följer Stina, en lärare som undervisar i naturkunskap i årskurs 5, under tre år. Under dessa tre år får Stina handledning av Eva Nyberg för att utveckla sin undervisning. Nyberg kommer fram till att Stina under dessa år går från en undervisning som enbart bygger på att elevernas tankar och observationer skall stimulera dem till kunskap, till en undervisning där hon ger barnen begrepp och strukturer så att de utifrån dem skall kunna observera och dra slutsatser (Nyberg 2008 s 177), hon ställer också frågor till eleverna som utmanar deras tänkande (ibid. s 201). Stina blir alltså mer offensiv i sin undervisning. Nyberg refererar till Black m.fl. (2003) och menar att lärande bedömning inte bara underlättar elevernas lärande utan också ökar lärarens kompetens (ibid. s 209). Black m.fl. (2003 s 91) säger att lärare som använder lärande bedömning i sin undervisning blir mer fokuserade på lärandet i klassrummet och mindre på att undervisa - alltså resultatet av undervisningen är det viktiga. Nyberg (2008 s 214) lyfter också fram att Black m.fl. menar att lärare som använder lärande bedömning har som målsättning att tillmötesgå **alla** elevers lärandebehov.

Att ställa rätt frågor är en viktig del av lärande bedömning. Genom att ställa frågor som hjälper eleven att uttrycka sina tankar kommer eleverna framåt i sitt lärande. Roland Severin (2002 s 253) talar om autentiska frågor, vilka kan definieras som frågor som inte har ett givet svar. Frågan ställs av frågaren av nyfikenhet att få veta vad den tillfrågade tänker. Lundahl (2011 s 121) talar om sokratiska frågor som hjälper eleven att formulera sina tankar, även Nyberg (se ovan) lyfter fram vikten av frågor för att utmana elevens tänkande.

Agneta Grönlund (2011) studerar, i sin licentiatsavhandling från Karlstads Universitet, fem samhällskunskapslärares undervisning. Hon har gjort en triangulering där hon intervjuat, observerat och studerat undervisningsmaterial för att studera hur lärande Bedömning används i undervisningen. Hon delar upp återkopplingen lärarna ger sina elever i ”betyg i fokus” och ”uppgift i fokus” och hon argumenterar utifrån Hattie & Timperley att betyg inte har någon positiv effekt på inlärningen, snarare negativ (s 109). Hon hänvisar också till Dysthe (2003) som säger att bedömningsformerna påverkar undervisningen, men också det motsatta att undervisningen bestämmer vilken bedömning man kan ge (ibid. s 110). Grönlund skiljer här på två *bildningstraditioner* - *formell* (handlar om förmågor) och *materiell* (handlar om fakta). Hon menar att det fungerar bra med lärande bedömning när det gäller den formella bildningstraditionen, men inte den materiella. Hon tar här också upp att lärarna känner sig pressade av stofffrängseln i kurserna (ibid. s 111). Hon kommer fram till att lärarna löser konflikten mellan bildningsidealen genom att låta proven ha en mestadels materiell inriktning, medan de skriftliga inlämningarna fokuserar mer på färdigheter och förmågor. Hon ser också en diskrepans mellan vad lärarna har för bedömningsfilosofi och deras bedömningspraxis. Bedömningsfilosofin de uttrycker är en formativ bedömning medan praxis snarare är summativ (ibid. s 112-113). Hon diskuterar att i traditionell undervisning är läraren en förmedlande länk mellan eleverna och kunskapen, medan den lärande bedömningen gör det möjligt för eleverna att själv få kontakt med ämnet eftersom de får hjälp att se

målet och hur de skall nå dit genom feedback, kamratbedömning och självbedömning (ibid. s 116-117).

2.3.1 Sammanfattande reflektioner kring forskningen om lärande bedömning

Varför är då lärande bedömning bra att använda i undervisningen?

Lärande bedömning är ett sätt för eleverna att ta makten över sitt eget lärande. Eleverna förbereds för ett samhälle som idag kräver att vi ständigt lär oss nya saker. Metoden utgår från **alla** elevers lärandebehov (Black m.fl. 2003 s 93). Lärarens uppgift är att lära eleven lära, inte bara förmedla ett ämnesinnehåll. Undervisning traditionellt har i många fall handlat om att förmedla ett givet innehåll under en viss tid. När innehållet är förmedlat mäts elevernas kunskaper med ett betyg. Läraren har här bara ansvaret för att **lära ut**, inte att se till att **eleverna** verkligen **lära in**. Lundahl (2011b) talade, under en föreläsning för lärare, om att lärande bedömning är bra både för att eleverna lär sig att lära och för att **lärarna lär sig att undervisa**. Han utvecklar detta i sin bok (2011 s 89) med hjälp av begreppet *alignment*; undervisningen måste planeras så att den hänger ihop som en helhet redan från början. Läraren måste tydliggöra **målen** med kursen, planera **hur målen** skall **omsättas** i undervisningen, tänka ut hur delmomenten skall **bedömas**, fundera på vilken **återkoppling** eleverna skall få.

Vad krävs för att lärande bedömning skall fungera?

Grundläggande är att eleverna får feedback på sina prestationer och inte på sina egenskaper. Denna feedback måste innehålla momenten:

feed up, Vart är jag på väg?

feed back, Var befinner jag mig i förhållande till målen just nu?

feed forward, Hur skall jag gå vidare för att nå målet?

Läraren är den som initierar feedbacken men på sikt måste eleven själv kunna lära sig att värdera sin arbetsinsats. Eleven lär sig det dels genom att lärarens kommentarer är tydliga men också genom att de får träna sig på att bedöma både sina egna och andras arbeten, och ge och få respons på dessa, dvs. **kamratbedömning** och **självbedömning**. Lundahl (2011 s 94) och Jönsson (2010 s 86) menar att ett sätt att tydliggöra kunskapskrav för eleverna kan vara att systematisera kraven i **bedömningsmatriser**.

Att genomföra lärande bedömning i undervisningen är enligt både Black m.fl. (2003) och Lundahl (2011) ett långsiktigt arbete som kräver mycket tid och stöd ifrån skolledningen för att kunna fungera. Båda uttrycker att det inte är någon "quick fix" som kan genomföras med vänsterhanden.

3. Metod

I avsnittet beskrivs vilka metodologiska överväganden som gjorts. Metoder för urval av undersökningspersoner diskuteras. Därefter tas metodval för intervjuer och observationer upp. Sedan kommer en diskussion om val av metod för granskning av undervisningsmaterialet. Därefter beskrivs hur materialet analyseras. Avsnittet avslutas med en diskussion kring uppsatsens validitet och reliabilitet.

3.1 Metodologiska överväganden

Den teoretiska utgångspunkten för studien är att kunskap, lärande och betygskriterier är relativa och konstruerade begrepp som måste studeras i sin kontext för att bli begripliga (Alvesson & Sköldberg (2008, s 17)), varför metoden är **kvalitativ**. Huvudsyftet är inte att pröva om Lärande Bedömning är effektivt för lärande eller inte, utan att belysa hur metoden kommer till uttryck hos de tre lärarna i studien, och vilka förutsättningar som krävs för att kunna använda metoden i undervisningen.

Uppsatsen har en *etnografisk ansats*. Den traditionella etnografiska forskningen handlar om långa studier på plats. Idag används etnografiska studier i en vidare mening, Alvesson & Sköldberg (2008 s 177) talar t.ex. om en definition av etnografi som ”*all forskning som innebär observationer av händelser och handlingar i naturliga situationer som erkänner det naturliga beroendet av teori och empiri*”. Uppsatsen bygger på en studie av tre fall. Jag följer tre lärare på tre skolor genom tre undervisningsavsnitt. Jag använder mig av *triangulering* där jag observerar i klassrummet och studerar undervisningsmaterialet, varje lärare intervjuas också för att få fram vilka tankar om planering av undervisningsavsnittet och vilken syn på lärande och kunskap som ligger bakom. Trianguleringen kan enligt Alvesson & Sköldberg (2008 s 179) ringa in det man studerar så att en tydligare och sannare bild av det man vill studera framkommer. Undersökningsmaterialet tolkas sedan utifrån begreppet lärande bedömning. Esaiasson m.fl. (2010 s 345) talar om att man genom observationer kan komma åt diskrepansen mellan vad som sägs och vad som görs. Det görs också en jämförelse mellan de tre olika lärarnas undervisningsvillkor. Detta för att kunna studera om det behövs några särskilda förutsättningar för att kunna genomföra lärande bedömning.

3.2 Metodiska överväganden

I avsnittet diskuteras val av metoder för urval av undersökningspersoner. Det ges en sammanfattning av hur undersökningen genomförs. Därefter diskuteras val av metoder för analys av intervjuer, observationer och undervisningsmaterial.

3.2.1 Urval av undersökningspersoner

Urvalet av lärare är strategiskt. Det är lärare som av andra anses arbeta engagerat och förnyande med lärande bedömning och som själva anser att det är viktigt att arbeta med lärande bedömning. Jag har fått hjälp av både min handledare Elisabeth Hesslefors och av kollegor att få tag på dessa lärare. De lärare jag följer kommer från tre olika skolor i tre olika kommuner, det är två män och en kvinna. Jag har medvetet valt personer från olika skolor för att se om det gör någon skillnad på hur lärarna arbetar beroende på hur skolorna är organiserade. Eftersom syftet med studien är att belysa hur tre lärare använder sig av lärande bedömning och vad som krävs för att göra det möjligt att arbeta med lärande bedömning är det ointressant att välja lärare slumpmässigt. Risken skulle då vara stor att jag får med lärare som inte arbetar konsekvent med lärande bedömning och därmed inte kan tillföra studien något. I mina överväganden har jag tagit hjälp av Metodpraktikan (2007 kapitel 9). Jag har valt att enbart ha med tre personer i min undersökning och istället göra en fallstudie på dessa lärare. I Metodpraktikan (2007 s 121-122) förs ett resonemang om huruvida man kan kalla en studie med fler än en analysenhet för en fallstudie, och där görs en distinktion mellan

inomfallsanalys och mellanfallsanalys, min studie skulle då vara ett exempel på båda eftersom varje lärare analyseras för sig och sedan jämförs.

3.2.2 Hur undersökningen genomförs

Under studien följer jag tre lärare under ett kursavsnitt:

- **Observerar** i undervisningssituationen hur den lärande bedömningen sker.
- **Analyserar** hur **undervisningsmaterialet** är kopplat till kursmålen.
- **Gör en intervju** där jag tar reda på *vilka möjligheter och problem läraren ser med lärande bedömning*.
- Analyserna skickas till de deltagande lärarna så att de får bekräfta att de har blivit riktigt uppfattade, när så inte är fallet justeras analysunderlaget.

3.2.3 Intervjumetod

Intervjuerna är semistrukturerade begreppsintervjuer (Brinkman & Kvale (2009 s. 43, 167). Brinkman & Kvale talar om den semistrukturerade intervjun som att den ligger mellan ett slutet frågeformulär och ett vardagssamtal. Jag är mer där för att lyssna än att få fram färdiga sanningar. De (ibid. s 64-65) talar också om resenären, den som följer med och ser vad som kommer fram och om malmletaren som letar efter särskilda malmklumpar. Jag är mer resenär än malmletare, men vissa korn kommer jag att söka efter (se frågorna ovan).

För att minska maktassymetrin i intervjusituationen (Brinkman & Kvale (2009 s 49)) använder jag mig av tekniken med föreställningskartor (Gun-Britt Scherp). Jag har använt mig av denna teknik som medforskare i ett projekt som Karlstad Universitet lett (Scherp m.fl (2009)). Intervjun blir mer jämlik genom att intervjuad och intervjuare samtalar om begrepp som den intervjuade skrivit på post-it-lappar och sedan satt ut på ett stort pappersark. Begreppen utgår från huvudfrågeställningen: *Vilka möjligheter och problem ser du med lärande bedömning?*

Under samtalets gång kan man rita olika samband, komplettera med nya begrepp och ta bort sådant som man inte tycker stämmer. Kartan är färdig när den intervjuade tycker att den är det. Det ger också en överblick över vad som är sagt. För att vara säker på att inte missa något viktigt spelas också intervjun in, och transkriberas sedan. Intervjun skall ge underlag för att förstå hur och vad intervjupersonen tänker, inte att studera språket i sig. Jag har därför valt att strama upp språket så att det blir mer likt skriftspråk eftersom det då är lättare att läsa och därmed tolka innehållsmässigt. Brinkman & Kvale (2009 s 194) talar om att en transkription alltid är en översättning från muntligt språk till skrivet språk och jag kan därför inte se att jag genom detta gör våld på intervjuinnehållet.

3.2.4 Observationsmetod

För att kunna studera hur det som sägs i intervjuerna kommer till uttryck i undervisningen genomförs ett antal observationer hos respektive lärare. Hos två lärare genomförs tre observationer och hos en lärare fyra observationer, beroende på vad som behövs för att få en uppfattning av hur undervisningen går till. Metodpraktikan (2007 s 344) talar om att observationer är lämpliga att använda när man studerar processer som är svåra att klä i ord. Det kan också användas som ett redskap för att få syn på eventuella diskrepanser mellan vad man säger och vad man gör. Jag har valt att vara en fullständig observatör (ibid. s 345), att vara som en fluga på väggen. Syftet med observationen är att se vad som händer, inte påverka skeendet.

3.2.5 Analys av undervisningsmaterialet

En viktig del att studera är att undervisningen hänger ihop i en kedja från syfte och mål fram till bedömning, det Lundahl talar om som alignment (2011 s. 97). För att studera det granskar jag

undervisningsmaterialet. Kan det uttrycka de bärande idéerna i lärande bedömning? Jag gör en analys där jag letar efter yttringar av dessa bärande idéer. Jag har haft vissa svårigheter att definiera vilken typ av analys jag använder. Att kvantifiera innehållet är inte så meningsfullt eftersom det inte nödvändigtvis är likvärdiga och jämförbara uppgifter (Metodpraktikan (2007 s 223)). Det är förmodligen riktigare att tala om en kvalitativ innehållsanalys, där ingenting räknas eller mäts (Bergström & Boréus (2005 s 44)).

3.3 Hur materialet bearbetas

Undersökningsmaterialet bearbetas på olika sätt. Materialet analyseras utifrån ett antal begrepp. Huvudbegreppen är *feed up*, *feed back* och *feed forward* (Hattie & Timperley). En grund för lärande är att eleverna kan bli motorn i sitt eget lärande, för detta krävs att de lär sig att värdera sitt eget arbete. Det sker genom *självbedömning* och *kamratbedömning* (Lundahl (2011 s 138, 141)). Dessa komponenter bör ingå i undervisningen, de finns därför med i analysen. I materialet råder det ibland viss begreppsförvirring eftersom *självbedömning* och *självvärdering* respektive *kamratbedömning* och *kamratrespons* används synonymt. Jag har valt att använda de begrepp som funnits hos försökspersonerna, men jag ser dem som synonyma. Analysen görs dels som en kvantitativ innehållsanalys där yttringar av de olika begreppen räknas och sammanställs i tabeller, dels sker en kvalitativ tolkning av hur lärande bedömning framkommer hos de olika lärarna.

För att undvika missförstånd och för att ytterligare minska maktassymetrien (Brinkman & Kvale (2009 s 49)) skickas analysen till respektive lärare så att de får läsa den och föreslå eventuella justeringar för att säkerställa att jag uppfattat undersökningsmaterialet rätt. Dessa justeringar kan komma att gälla sådant som att jag misstolkat situationer och skeenden, däremot kommer lärarna i studien inte att tillfrågas om de tycker att materialet tolkats riktigt enligt analysbegreppen.

3.4 Studiens tillförlitlighet och användbarhet

Denna studie ger en ögonblicksbild av tre lärare och deras undervisning och resultatet är därför inte generaliserbart. Detta är de kvalitativa studiernas svaghet, att de inte är generaliserbara på samma sätt som kvantitativa studier. Hade jag gjort en studie av större omfattning hade det varit intressant att göra en kombination av kvantitativ studie, t.ex. en enkät om lärares syn på bedömning och en kvalitativ studie av den typ jag nu står i begrepp att genomföra. I Metodpraktikan (2007 s. 183) argumenteras det dock för att strategiska urval kan ge underlag för en generalisering när resultaten kopplas till en teori. Min teori här är att förutsättningarna i form av organisation och utbildning spelar roll för hur läraren använder lärande bedömning.

Avsikten är i första hand att väcka viktiga frågor kring lärande, att reflektera kring hur lärande bedömning kan genomföras i praktiken. Samtidigt är det viktigt att vara medveten om att all tolkning av empiri, är just tolkning. Detta är alltså min tolkning av vad jag sett och upplevt, det kan tyckas reducera studiens värde men all forskning är tolkning av empiri, det gäller även stora kvantitativa studier. Alvesson & Sköldbberg talar om vikten av ”reflekterande empirisk forskning” - att reflektera över sin egen tolkning (2008, s 13,19 och 486). Denna reflektion sker framförallt i diskussionsdelen av uppsatsen.

Visar studien att lärande bedömning används olika av de olika lärarna, och att det finns definierbara orsaker till det så skulle studien kunna användas som underlag för organisatoriska förändringar och fortbildningsinsatser.

Sammanfattningsvis bedömer jag studiens generaliserbarhet relativt hög för att vara en kvalitativ studie, trots att studien består av enbart tre fall, eftersom urvalet är strategiskt (Metodpraktikan

(2007 s. 183)). Reliabiliteten blir också relativt hög eftersom jag samlar in mycket material och av olika slag. Validiteten bedömer jag som hög, med hjälp av triangulering belyser jag väl det jag avser att belysa - hur lärare använder sig av lärande bedömning i sin undervisning.

4. Resultat

Under denna rubrik presenteras bearbetningen av den insamlade empirin. Först kommer en presentation av varje person, personens arbetsplats och personens arbetssituation. Därefter beskrivs hur analysen är upplagd. Varje undersökningsspersons intervju, undervisningsobservationer och arbetsmaterial presenteras och analyseras. Därefter sker en jämförelse mellan de tre olika lärarna.

4.1 Presentation av undersökningsspersonerna

4.1.1 Annelie

Annelie utstrålar värme och trygghet och ger intryck av att vara väl förankrad i sin yrkesroll. Hon arbetar på en stor skola med många olika program. Skolbyggnaden är en ganska sliten tegelbyggnad från 1940-talet. Annelie undervisar i Samhällskunskap, Historia och några programspecifika kurser. Hon undervisar i huvudsak på ett praktiskt program, och den grupp jag skall vara med i är en blandad grupp med elever från år två och tre på en lärlingsutbildning. Vilket innebär att eleverna är inne på skolan halva veckan och ute på praktik den andra delen av veckan. De läser historia 90 minuter per vecka. En del av eleverna kommer från årskurs två och andra från årskurs tre. De har läst olika kurser. Detta innebär att Annelie inte kan samarbeta kring gruppen med andra lärare utan är hänvisad till att ha undervisningsgruppen 90 minuter i veckan. Eleverna har inget läromedel anpassat för kursen, det nätbaserade läromedlet i historia som skulle passa kan de inte använda för skolans datorer har inte tillräcklig prestanda. Annelie är därför hänvisad till att skaffa eget material.

4.1.2 Johan

Första gången jag skall träffa Johan blir det lite annorlunda än tänkt. Vi skall träffas en måndag morgon i slutet av september på Johans skola för den inledande intervjun. Tidigt på morgonen får Johan tag på mig, hans små barn har blivit sjuka och han undrar om jag kan komma hem till honom istället. Jag tar tacksamt emot erbjudandet, men med viss bävan, hur skall Johan få något vettigt sagt med små febriga barn runt benen? Jag behöver inte oroa mig, barnen accepterar läget och några avsnitt av Bamse på videon uppskattas av den unga generationen. Enda gången det blir problem är när ettåringen rasslar runt köksbordet, där vi sitter, med sin lära gå-vagn. Jag missade en mening av den inspelade intervjun och fick ta innehållet ur minnet. Johan har god simultankapacitet och klarar utmärkt väl att hålla tråden samtidigt som han serverar fika, lagar videon, byter blöjor och snyter barn. Johan ger ett dynamiskt intryck, och han tycks inte rädas några hinder. Han arbetar på en relativt ny skola med både klassrum och grupprum, varje elev har en egen dator som används för att söka information och som skrivverktyg. Skolan har många olika program, varje program är koncentrerat till vissa lokaler. Den grupp jag följer går i år ett på Samhällsprogrammet, de går på en ämnesintegrerad utbildning, vilket innebär att de har ett par lärare i flera ämnen och de läser ämnena som en helhet. I det projekt som jag kommer in i om förändringsprocesser under 1800- och 1900-talet ingår ämnena historia, svenska och samhällskunskap. Johan poängterar att lärande bedömning är viktigt men hans huvudfokus är att arbeta ämnesintegrerat.

4.1.3 Karl

Karl är en man i 30-årsåldern som ger ett vänligt och lugnt intryck. Även han har små barn och en pressad arbetssituation, så lugnet är kanske bedrägligt? När jag träffar honom första gången kommer han med andan i halsen en halv minut för sent, det var en konflikt som någon av de elever han är mentor för var inblandad i, och han har varit fullt upptagen av detta. Han arbetar på en stor gymnasieskola byggd på sextiotalet och undervisar i Samhällskunskap på Samhällsprogrammet. Detta läsår har man ett projekt på skolan för att aktivt genomföra lärande bedömning i undervisningen som ett sätt att hjälpa eleverna framåt i sitt lärande. Projektet har kommit till på initiativ av tre lärare och stöds av skolledningen. De tre lärarna arbetar med detta en dag i veckan

och driver utvecklingsarbetet med lärande bedömning på skolan. Karl och hans kollegor arbetar från och med i höst ihop i arbetslag med eleverna i år ett. Karl uttrycker stor entusiasm för kollegornas arbete och menar att arbete med lärande Bedömning känns meningsfullt och att det hade varit svårt att arbeta med det på egen hand. Elevgruppen jag observerar är en etta på Samhällsprogrammet.

4.2 Hur analysen är upplagd

Det empiriska materialet består av; 1) en intervju på ungefär en timma för varje person, dessa intervjuer är transkriberade till skriven text, 2) tre till fyra observationer av undervisningssituationer samt 3) material som används i undervisningen. Materialet består bl.a. av instruktioner, faktaunderlag, bedömningsmatriser och bedömningar av elever och grupper. En del av materialet ligger i bilaga 1 och 2. Där ligger dock inget material om enskilda elever eller grupper av elever. Det finns inget material från Annelie i någon bilaga eftersom hon inte har något material som kopplar till målen för kursen, och heller inga bedömningsmatriser.

För varje person sammanfattas intervjuerna för sig, observationerna för sig och slutligen materialet för sig. Efter intervjuerna och observationerna sammanfattas, i en tabell, hur begreppen feed up, feed back, feed forward, kamratbedömning och självbedömning kommer till uttryck. Varje analys avslutas med en sammanfattning av i vilken grad de olika begreppen förekommer.

Denna analys sker för att kunna belysa frågorna:

Använder lärarna sig av lärande bedömning?

Hur använder de sig av lärande bedömning?

Den sista delen av analysen består av en jämförelse mellan hur de olika begreppen kommer till uttryck hos de tre lärarna och vilka förutsättningar de har att tillämpa Lärande bedömning. Denna analys skall göra det möjligt att belysa frågan:

”Vad krävs för att läraren skall kunna använda sig av lärande bedömning i sin undervisning?”

4.2.1 Sammanställning av insamlat material

Mitt **undersökningsmaterial** från Annelie består av:

1. En **entimmesintervju** där hon diskuterar möjligheter och problem med att använda lärande bedömning i undervisningen.
2. **Observationer** vid tre tillfällen
 - En gång i en datasal när eleverna arbetar med en uppgift i källkritik
 - En gång med genomgång och eget arbete om revolutionerna (industriella, amerikanska och franska)
 - En gång med eget arbete om revolutionerna
3. **Skrivet material:**
 - En översiktsplanering över kursen
 - En övning i källkritik
 - Översikt över orsaker, förlopp och konsekvenser av revolutionerna
 - Lärobokstext
 - Frågor till läroboksmaterialet

Mitt **undersökningsmaterial** från Johan består av:

1. En **entimmesintervju** där han diskuterar möjligheter och problem med att använda lärande bedömning i undervisningen.
2. **Observationer** vid fyra tillfällen:

- En lektion om samhällsvetenskapliga metoder
- En tvärgruppsredovisning av en fördjupning om förändringar under 1800-talet
- En lektion där eleverna arbetar med en fördjupning om 1900-talet medan eleverna grupp för grupp får tala med Johan om fördjupningen om 1800-talet, de gör också en självreflektion i varje grupp
- En lektion med tvärgruppsredovisningar av fördjupningarna om 1900-talet, här ingår också kamratrespons.

3. Skrivet material:

- Studieguide för studieområdet ”18-1900-talets Sverige ur många perspektiv”
- Instruktioner till fördjupning 2 (se bilaga 1a)
- Kunskapskrav för projektet (se bilaga 1b)
- Exempel på gruppreflektioner
- Anvisningar för ”Gruppens reflektion på grupparbete” (se bilaga 1c)
- ”Kamratrespons på tvärgruppsredovisning”
- ”Enskild bedömning av grupparbete” (se bilaga 1d)
- Exempel på kamratomdöme
- Skriftligt prov (se bilaga 1 e)
- Fullständiga kunskapskrav på provet (se bilaga 1f)

Mitt **undersökningsmaterial** från Karl består av:

1. En **entimmesintervju** där han diskuterar hur han ser på möjligheter och problem med att införa lärande bedömning i sin undervisning.
2. **Observationer** vid 3 tillfällen:
 - Introduktion av avsnittet
 - Ett arbetspass
 - Redovisning av projektet
3. **Skrivet material:**
 - Instruktionerna eleverna fått för projektet (se bilaga 2a).
 - Bedömningsmatrisen de bedöms efter (se bilaga 2b).
4. **Samtal om bedömningen** av elevernas redovisningar.

4.3 Annelie

Här redovisas och analyseras intervju, observationer och undersökningsmaterialet för Annelie. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av analysen.

4.3.1 Intervju

Under intervjun tar Annelie upp följande situationer som illustrerar **feed up**:

Den lapp på föreställningskartan som Annelie vill börja tala om är ”*Få eleverna att förstå syftet med det man gör*”. Hon säger att eleverna måste förstå vad de håller på med och varför, annars är det ingen idé. När jag frågar hur hon gör för att det skall bli tydligt säger hon att hon tydligt skriver vad som är syfte och mål med undervisningen. Hon beskriver också att om eleverna inte förstår målet ger de upp. Hon berättar om en elev hon har i gruppen som fungerar som ”termostat”. Har inte eleven förstått frågar hon igen och begriper hon inte då säger hon ”*äh, skit i det*”. Annelie säger: ”*då tänker jag att nej, nu ska vi inte skita i detta utan då får vi ta om det*”. Hon tar upp att dialogen är mycket viktig för att nå fram till eleven och kunna försäkra sig om att eleven verkligen förstått. I intervjun ger hon ett exempel på den negativa konsekvensen av att inte ge ordentlig feed up; När en av hennes undervisningsgrupper skulle ut på praktik hann hon inte tillräckligt tydligt få dem att förstå hur de skulle göra sin praktikuppgift vilket lett till att de nu i flera fall ringt och undrat vad de skall göra.

Annelie berättar också att hon ofta brukar skriva en lektionsmeny på tavlan där hon talar om vad som skall hända, inklusive raster. Då vet eleverna vad de har att vänta sig. De blir då tryggare och arbetar bättre. Viktigt är också att dessa elever som är mycket ute på praktik förstår att teori och praktik hänger ihop.

Situationer som uttrycker **feed back**:

Annelie pratar om att ambitiösa elever vill veta vad som krävs för att få ett visst betyg och att de ber att få veta "räcker det nu", "kan du läsa det här, räcker det nu?". Jag frågar Annelie hur hon gör för att hjälpa eleverna då. Hon säger att hon t.ex. kan säga till en elev "nu slutar du ju egentligen där du skulle fortsatt upp till VG", (Annelie säger ungefär: "sedan försöker jag") "konkretisera målet och talar om var de befinner sig så att de kan komma vidare". Här finns alltså ett mått av feed forward också. Många av Annelies elever presterar ganska svagt på de teoretiska ämnena, men presterar bra ute på sina praktikplatser. Hon är noga med att påpeka att det är viktigt att dessa elever får veta att de gör ett bra arbete på praktiken, hon har tidigare pratat om att det är viktigt att eleverna ser ett samband mellan teori och praktik. Hon poängterar också att det är viktigt att kunna ta emot elevernas feed back och justera sin undervisning vid behov.

Situationer som uttrycker **feed forward**:

Annelie uttrycker också flera gånger att om eleverna inte förstår eller kommer med förslag på att man kan göra på något annat sätt så försöker hon finna sätt som hjälper eleverna att nå fram till målen.

Hon har också skrivit en lapp på föreställningskartan där det står "prata om vad som krävs för att uppnå ett visst betyg". Hon säger att det är viktigt att få eleverna att förstå att det inte är kvantiteten som avgör ett betyg, utan att det gäller att kunna koppla ihop och jämföra, detta uttrycker **feed up**. När jag frågar henne hur hon gör med de elever som inte förstår, säger hon att hon ger dem konkreta exempel: "om du gör så, och så skriver du så så ser du att du liksom, att du utvecklar det lite mer?" Hon berättar också att hon låter dem översätta betygskriterierna "till svenska" så att de skall förstå vad som krävs. Detta uttrycker också att eleverna skall lära sig att själva kunna bedöma sina insatser.

Situationer som uttrycker **självbedömning**:

Självbedömning kommer fram i sista delen av svaret ovan. Annelie säger också att hon strävar efter att eleverna skall lära sig att se sina egna styrkor men också se vad de behöver utveckla.

Annelie uttrycker också **andra pedagogiska överväganden**:

Hon talar om att det är lättare för eleverna att lära sig när de kan **relatera till sig själva**. Det är därför viktigt att göra uppgifter så att eleverna kan använda sina egna erfarenheter. Hon säger också att **struktur** är extra viktigt för elever på lärlingsutbildning eftersom de ofta har svårt med koncentration och inläring.

På skolan har man arbetat med olika **lärstilar**, dvs. att vi människor lär oss på olika sätt och Annelie menar att genom att göra eleverna medvetna om detta ger det dem möjlighet att lära sig bättre. Hon menar att **variation** i undervisning och bedömningssätt är viktigt så att alla elever får möjlighet att arbeta och uttrycka sig på ett sätt som passar dem.

Vilka möjligheter och problem Annelie ser med att genomföra lärande bedömning:

Under problem inryms både svårigheter med att använda metoden och brist på förutsättningar för att kunna göra det. Annelie uppehåller sig länge vid de praktiska problemen; de har inga gemensamma läromedel i klassen, böckerna har olika upplagor och är inte för denna kurs utan för en som är dubbelt så lång, det finns ett nätbaserat läromedel som Annelie tycker är mycket bra men

bara hälften av eleverna i gruppen har tillgång till bärbar dator (år två-eleverna har dator men inte år tre-eleverna).

Hon talar också om bristen på tid, att ge eleverna respons tar mycket tid, tid som hon säger att vare sig hon eller kollegorna har. Hon berättar att hon tidigare gav mer detaljerade planeringar till eleverna men slutat med det beroende på att det tar för mycket tid.

Återkommande tar Annelie upp problemet med att få eleverna att förstå syftet med det man håller på med i kursen. ”Att inte nå fram med syftet” står det på en av hennes problemlappar. Hon säger ”Att hur man än försöker så förblir man otydlig och man når inte fram, det är då de säger så här ”äh skit i det” och så hoppas de att någon annan skall förklara. Det är ju jättefrustrerande, då har jag ju misslyckats.” Jag frågar om man kan säga att det är en större utmaning att vara lärare om man arbetar mycket med lärande bedömning, att hela tiden formulera mål, ge feedback osv. Hon håller med om det eftersom man då är mån om att eleverna verkligen får ut det av undervisningen som man vill att de skall få ut. Hon menar att det finns lärare som håller långa föreläsningar för eleverna och sedan inte förstår att eleverna inte förstått. Hon säger att ”så kommer eleverna till någon annan lärare och säger ”jag fattar ingenting””.

Annelie tar också, vid flera tillfällen, upp att elevernas respons är viktig och att hon lyssnar noga på vad de säger och gör om sin undervisning när det behövs.

Tabell 1 Sammanfattning av hur ofta begreppen förekommer under **intervjun** med Annelie:

	feed up	feed back	feed forward	kamrat- bedömning	själv- bedömning
Annelie	5	3	2	-	2

4.3.2 Observationer

Gruppen består av 11 elever, en blandning av elever från år två och år tre. Annelie har denna grupp i historia 50 poäng. Hon träffar dem 90 minuter i veckan under året.

Tillfälle 1

Eleverna kommer till en datasal. De skall arbeta med en övning i källkritik. Övningen går ut på att jämföra nätsidorna levandehistoria.se och levandehistoria.com, för att de skall lära sig att se att det har betydelse vilka som ligger bakom, lära sig att kunna se vem som ligger bakom, och lära sig att se skillnader mellan källorna. Eleverna börjar arbeta nästan direkt. Med i gruppen finns en flicka som egentligen redan gjort övningen i en tidigare kurs, hon skall fungera som hjälplärare.

Jag finner följande exempel på:

feed up

Annelie börjar med att gå runt och förklara för dem som inte förstått uppgiften. Det finns inte någon koppling till kursens lärandemål utan feed up handlar här om att hjälpa eleverna att förstå hur de skall lösa den enskilda uppgiften. En elev hävdar att hon inte förstått någonting alls. Annelie slår sig ner och förklarar för eleven. Hon försäkrar sig om att eleven verkligen förstått innan hon går vidare.

feed back, feed forward

En elev vill att Annelie skall titta på det hon gjort, Annelie läser vad eleven skrivit och talar om vad eleven bör göra mer för att uppgiften skall vara fullständigt löst.

Två elever kommer genom alla tre observationerna att utmärka sig genom att de har extra svårt att koncentrera sig, de uttrycker upprepat att de inte förstår, de vill också ha färdiga svar från Annelie

på vad de skall skriva. Jag väljer att kalla dessa två flickor Anna och Filippa så det blir tydligt att det är de som återkommer i observationerna.

Anna och Filippa får problem. De räcker upp handen och säger *"ge oss svaret"*. Annelie säger att hon inte ger dem svaret, hon sätter sig ner hos flickorna. Anna säger *"jag fattar inte"*. Annelie ställer frågor till dem och förklarar för dem, plötsligt lossnar det. De blir påtagligt nöjda när de hittar en motsägelse i det som sägs på levandehistoria.com.

Ett tillfälle av feed forward är när en elev misslynt visar att hon inte förstår, *"jag kan inte ens läsa"*. Annelie sätter sig ner och förklarar. Eleven framhärdar *"jag förstår inte ens frågan"*. Annelie leder henne vidare med frågor så att hon gradvis börjar förstå. Eleven säger *"vad är ordval, jag fattar inte"*. Annelie klargör *"tycker du att språket är lätt eller svårt?"* Eleven *"det är skitsvårt, jag fattar ingenting"*. Annelie: *"Jämför med den andra hemsidan"*. Eleven säger: *"den är enklare"*. Eleven visar att hon förstått vad ordval kan ha för betydelse.

Som helhet under lektionen ser jag att Annelie ger väldigt få svar utan pekar ut vägar framåt för eleverna, oftast genom att ställa frågor till dem. Jag har också under lektionen sett exempel på att eleverna hjälpt varandra framåt.

Under observationen identifierar jag

- ett antal tillfällen av feed up i början av passet.
- tre tillfällen av feed back
- sju tillfällen av feed forward

Tillfälle 2

Feed up

Dagens lektion börjar med att Annelie presenterar dagens tema som är Revolutioner, dvs. den industriella, den amerikanska och den franska revolutionen. Eleverna får ett texthäfte, ett häfte med frågor och en sammanfattning av orsaker, förlopp och konsekvenser för alla tre revolutionerna. Därefter presenterar Annelie målen för avsnittet, detta sker muntligt, ej skriftligt. Eleverna får också veta att avsnittet kommer att avslutas med en fördjupning om revolutionerna. En elev klagar högljutt över att det är så mycket material, Annelie förklarar igen hur allt hänger ihop.

Feed back, feed forward

Lektionen fortsätter med en genomgång i dialogform. Annelie använder det som eleverna säger i sin genomgång, även när det inte är riktigt korrekt så lindar hon in det så att det kan användas på något sätt. När det är en halvtimme kvar av lektionen är genomgången klar och eleverna börjar arbeta själva.

Anna och Filippa säger med en mun *"jag fattar ingenting, skall vi komma ihåg detta?"*. De säger till Annelie *"sätt dig här"*. Annelie föreslår att de skall börja med att läsa översikten de fått. Filippa säger *"jag fattar ingenting"* och båda fnissar högljutt. Annelie står kvar och lotsar dem vidare med ledande frågor. De kommer igång ett litet tag, men tröttnar så fort det tar emot igen. Övriga elever börjar bli klara med sina uppgifter och Annelie talar med dem så att de vidgar vyerna. T.ex. frågar hon dem vad de skulle göra om de tillhört de fattiga som fick komma in och se överflödet i Versailles. Eleverna reflekterar över detta.

Anna och Filippa gör sig påminda igen, de tycker att det är svårt att läsa från stencilen. De får låna Annelies bok, de blir glada för det och börjar läsa i den. De tröttnar dock nästan omgående. Annelie föreslår att Anna tar med sig texten till specialpedagogen som hon har tid hos senare på dagen. En annan elev frågar i slutet av lektionen om Annelie kan läsa hennes text. Annelie läser och talar om

att eleven kommit långt men att hon missat vissa saker som hon måste komplettera med. Hon säger också till eleven att läsa texten mer noggrant.

Under passet identifierar jag

- ett tillfälle med feed up.
- två tillfällen med feed back
- tre tillfällen med feed forward

Tillfälle 3

Denna gång skall eleverna vara i datasalen för att arbeta med det interaktiva läromedlet. Det fungerar inte. De första 20 minuterna får Annelie lämna eleverna ensamma för att med datateknikern försöka lösa problemen. Datateknikern kan till sist konstatera att det inte fungerar eftersom prestandan på datorerna är för dålig.

Feed up

Innan Annelie går till datasalen talar hon om för eleverna vad de skall göra medan hon är borta. Hon skriver också upp instruktioner på tavlan.

Feed back, feed forward

Anna och Filippa ställer mycket frågor. Annelie hjälper dem att förstå vad växelbruk är och varför finska vinterkriget startade. Annelie hjälper dem att resonera sig fram till rätt slutsatser. De flesta övriga eleverna arbetar självständigt och frågar inte så mycket men en elev undrar om kolonialismen och Annelie och eleven samtalar en stund om detta.

När Anna och Filippa kommer till den avslutande uppgiften som handlar om att man skall tänka sig in i hur det var innan man hade el kommer Anna på att hon kan fråga sin mormor om hur hennes mormor (alltså mormors mormor) hade det. Hon skickar ett sms till sin mormor. Mormor svarar snabbt och de bestämmer att de skall träffas och prata om detta.

Under passet identifierar jag

- två tillfällen av feed up
- tre tillfällen med feed forward

Tabell 2 Sammanfattning av hur ofta begreppen förekommer i **observationerna** hos Annelie:

	feed up**	feed back**	feed forward**	kamrat-bedömning	själv-bedömning
Annelie	1* + 3	5	13	-	-

* Första observationspasset går Annelie runt och förklarar uppgiften för eleverna, det är svårt att räkna antalet gånger eftersom jag, för att inte störa, satt still och följde med i vad som hände.

** Feed up, feed back och feed forward handlar här om att klargöra hur den enskilda uppgiften skall lösas, men det framgår inte hur det är kopplat till hur målen för kursen skall uppnås. Förhållningssättet finns alltså men det är enbart kopplat till den enskilda uppgiften.

4.3.3 Skrivet material:

Undervisningsmaterialet består av faktamaterial och övningsuppgifter till faktamaterialet. Det finns också en kursöversikt som visar kursinnehållet som skall behandlas. Det framgår inte hur materialet är kopplat till målen för kursen.

4.3.4 Sammanfattning Annelie

Centralt i intervjun är vikten av att förmedla syftet med undervisningen till eleverna, Annelie uppehåller sig mycket kring detta samtidigt som hon talar om hur svårt det är att verkligen få eleverna att förstå. Hon menar att de lärare som undervisar utan att ta reda på om eleverna verkligen har förstått har en lättare situation eftersom de inte bryr sig om att ta reda på om de lyckats. Hon visar också att hon tycker att dessa lärare lämpar över problemen på andra lärare som sedan får försöka hjälpa eleverna.

Hon pekar också på vikten av att relatera till elevernas egna erfarenheter för att motivera dem att vilja lära sig. Under observationerna kommer detta fram i en uppgift där eleverna skall fundera över hur det skulle vara att leva utan elektricitet. Annelie använder sig också av sådana frågor som ”*hur skulle du själv uppleva att...*”, de flesta uppgifterna är faktafrågor.

Under observationerna ser jag att Annelie arbetar mycket med att hjälpa eleverna framåt, främst genom att ställa frågor. Jag hör henne aldrig besvara elevernas frågor direkt utan hon får dem, med hjälp av frågor, att tänka vidare och själva komma på hur de skall göra.

Informationen och materialet eleverna får handlar om hur de skall lösa uppgiften, däremot inte om hur målen för kursen skall nås. Materialet är ett faktamaterial med tillhörande frågor, om detta.

Det är få elever i gruppen men jag kan konstatera att vissa kräver väldigt mycket av Annelies tid. De behöver hjälp både med att motiveras att vilja åstadkomma något under lektionen och att förstå hur uppgiften skall lösas.

Annelie uppehåller sig under intervjun mycket vid den tidsbrist och brist på resurser hon upplever, t.ex. till läromedel. Detta visar sig under de observationstillfällen jag är där. Datautrustningen är förlegad, vissa elever har egna datorer, övriga har det inte. Läroböcker anpassade för kursen saknas. Annelie uttrycker frustration och en känsla av att arbeta i motvind.

4.4 Johan

Här redovisas och analyseras intervjun och observationerna hos Johan. Undervisningsmaterialet diskuteras och slutligen sammanfattas analysen.

4.4.1 Intervju

Under intervjun framkommer **feed up** i följande sekvenser:

Johan talar om att eleverna till varje avsnitt får en studieguide där projektet presenteras och kopplas till kursens kunskapskrav, en viktig del i varje studieguide är en ”*verktyslåda*”. Han berättar att detta är en av de viktigaste delarna i undervisningen; eleverna skall ”*bära med sig en stor och välpolerad verktyslåda*” ut i livet. Johan menar att om eleverna skall bli subjekt i sitt lärande måste de förstå målen och vad de förväntas kunna och detta är mycket svårt, det är svårt nog för lärarna själva att förstå Skolverkets texter och att sedan översätta dem så att de blir begripliga för eleverna är i stort sett omöjligt.

Feed back och **feed forward** framkommer i följande sekvenser:

Feed back och feed forward ger Johan dels genom kommentarer som tar upp ”*det här gjorde du bra, det här tycker jag att du skall tänka på till nästa gång*”, dels genom färdiga bedömningsmatriser. Innan han ger den individuella responsen börjar han med de gemensamma dragen i klassen: ”*Det här är ni bra på!...// det här behöver ni träna mer på*”. Johan menar att det är viktigt att göra så här så att ”*alla skall bli bärare av vårt gemensamma projekt*.” Det är också lättare att få eleverna att arbeta med de här sakerna om de vet att det är ett gemensamt problem i

klassen. Han säger att det är verktygen han är ute efter att eleverna skall behärska och då kan man ju inte bocka av och gå vidare om eleverna inte behärskar dessa verktyg.

Johan säger att det är viktigt att man (som han uttrycker det) ”*vet vad eleven vill ha*”, alla elever ”*tål*” inte lika mycket kritik. Det är viktigt som lärare att lägga feed back på den nivå eleven kan ta till sig. Han återkommer till detta också i slutet av intervjun, hur viktigt det är att vara lyhörd för vad eleverna vill ha och hur mycket feed back de orkar ta emot. Idealet för omdömen är, enligt Johan, ett skriftligt omdöme som klart uttrycker vad eleven gjort och vad som behöver göras för att nå målet. Dessa kommentarer kan ges skriftligt, men ännu hellre muntligt. Han pekar på tidsaspekten här, det finns helt enkelt inte tid att alltid ge muntliga kommentarer och då skickar han ut kommentarerna via mail istället. Risken med det är att de kan missförstås av eleven; ”*att formulera sig noga är svårt, och jag har inte järnkoll på vad som händer när eleverna läser de 5-10 rader jag skrivit, det kan ju träffa helt fel, de kan ju väga de här kommantecknen på guldväg*”.

Jag frågar om det har hänt att eleverna missuppfattat något någon gång, och får till svar ”*Oh ja!*”. Johan berättar att eleverna ofta inte ser det som är bra utan koncentrerar sig på det i kommentaren som pekar på brister, han menar därför att samtal öga mot öga är att föredra för då är det lättare att reda upp missförstånd.

Kamratbedömning och **självbedömning** kommer till uttryck i följande sekvenser:

Det finns enligt Johan många fördelar med kamratrespons, och han och hans kollega använder det någon gång per projekt:

- Kamratrespons är en jämlik relation, där två parter hjälper varandra framåt
- Det hjälper eleverna i att utveckla ett metatänkande, de tvingas höja sig utöver sitt eget arbete och fundera på hur ett arbete bör göras för att bli bra, detta hjälper eleven att bli ”*motor i sitt eget lärande*”. ”*Genom att titta på andras texter lär de sig att se sina egna texter, de speglar sig själva i andra*”.
- Kamratrespons kan vara ett sätt att lösa tidsbrist. Elevernas respons på kamraterna hjälper honom i hans bedömning. Johan säger att eleverna har suttit i 10 år i skolan och lyssnat på lärare och de har därför blivit experter på att se vad som är bra och mindre bra, och deras kommentarer hjälper honom att se mer än vad han kan uppfatta på egen hand. Det blir därmed mindre stressigt för honom på redovisningarna.

Han pekar också på att det finns risker med kamratrespons om den görs på ett dåligt sätt. Om den blir för hård eller osaklig kan den skada eleven som får den.

Möjligheter med lärande bedömning uttrycks i dessa sekvenser:

Tidigt i intervjun säger Johan att bedömningen blir mer rättssäker när man skriver ett omdöme till eleven, så att det blir klart för eleven vad han eller hon gjort och bör tänka på att göra.

Syftet med lärande bedömning är, enligt Johan, att eleverna skall bli ägare av sitt eget lärande. Han fortsätter ”*där jag är medhjälpare, men inte motorn*” och tillägger ”*I annat fall blir det bara konstgjord andning*.” Han återkommer flera gånger under intervjun till att målet är att eleven skall bli motorn i sitt eget lärande och lärarens uppgift är att stötta eleven i detta.

Problem med att kunna **genomföra** lärande bedömning diskuteras i dessa sekvenser:

Johan pekar på att det kan finnas en motsättning i att sätta så rättssäkra betyg som möjligt ”*samtidigt som vi skall skapa lärande av varje situation*”. Elever och föräldrar vill ofta ha tydliga betyg på prestationerna medan Johan menar att det blir summativt och det kan motverka den lärande bedömningen eftersom eleverna bara ser det slutgiltiga omdömet och inte vad de gjort och

vad de skulle ha gjort för att nå målet, betyget ”*blir bara en dom och inget framåtsyftande*”. Han säger att de ändå anpassat sig och nu använder E, C och A i sina bedömningsmatriser.

Ett annat hinder för att kunna genomföra lärande bedömning är tidsaspekten. lärande bedömning kräver mycket lärararbetstid; dels för att ta fram genomtänkta planeringar och bedömningsmatriser, dels för att skriva genomtänkta kommentarer som hjälper eleverna framåt i lärandeprocessen. Det kräver också mycket tid i undervisningen och nära kontakt med eleverna. Johan säger ”*då måste man jobba nära eleverna, då går det inte att ha en klass med 35 ungar i 60 minuter och sedan springer de iväg och så kommer nästa gång*”. Han säger att för att bli träffsäker i sina kommentarer till eleverna krävs att man känner eleverna väl. ”*Det är mycket lättare att arbeta med lärande bedömning när man arbetar ämnesövergripande eftersom man har färre elever och därför har lättare att komma nära eleverna. Har man många elever blir man inte alls lika träffsäker, då kommer eleverna där på löpande bandet och blir passiva betygsmottagare.*”

Johan påpekar vid flera tillfällen att det saknas förutsättningar för att genomföra lärande bedömning, han säger; ”*Det här är en kvalitetshöjning och för att kunna genomföra den måste det få ta tid*”.

Problem med att **använda** lärande bedömning kommer fram i dessa situationer:

Elever är olika och vissa elever klarar inte av lika mycket feedback som andra och då ”*tvings man ju att säga att är du nöjd är jag nöjd*”. Johan säger att när lärarna själva bett om feedback på sitt arbete kan det komma fram synpunkter som ”*du är ju aldrig nöjd*”. Han har också tidigare tagit upp risken att elever missförstår feedback och det finns risker med kamratbedömning (se ovan).

Johan menar att han tvingas att göra prioriteringar i sin verksamhet som leder till att han inte kan följa ämnesplanerna till 100%. Han säger att när han tvingas prioritera mellan förmågor och faktakunskaper är det förmågorna som är viktigast. Att han tvingas prioritera beror, enligt Johan, på att vi lärare har ett omöjligt uppdrag.

Tabell 3 Sammanfattning av hur ofta begreppen förekommer i **intervjun** med Johan:

	feed up	feed back	feed forward	kamrat- bedömning	själv- bedömning
Johan	4	11	5	6	2

4.4.2 Observationer

Jag följer ett projekt om förändringsprocesser under 1800- och 1900-talet.

Tillfälle 1

Johan introducerar eleverna i samhällsvetenskapligt tänkande, han berättar att de skall få redskap för att förstå ämnet samhällskunskap. Han visar en Powerpoint på målen för avsnittet. Sedan instruerar han eleverna att ta fram sina datorer för de skall anteckna mycket.

De börjar med att arbeta med SKOÅR-modellen; situation, konsekvens, orsak, åtgärd och reflektion. Eleverna får i 10 minuter fundera på en tänkt person som inte klarar sig så bra i skolan utifrån modellen. En elev har inte riktigt förstått så Johan förklarar igen - feed up. Han läser sedan vad eleven skrivit, ger feedback och feed forward. Eleverna går sedan igenom och diskuterar enligt modellen.

Därefter tar Johan upp vikten av att skilja på fakta och värderingar. Eleverna får försöka avgöra huruvida 15 olika påståenden är fakta eller värderingar.

Sista delen av lektionen handlar om att göra lektionsanteckningar. Flera elever knorrar över att det är jobbigt att föra anteckningar. Johan förklarar varför det är viktigt och ger dem ett exempel på hur man kan systematisera anteckningar med hjälp av olika färger.

Under observationen urskiljer jag:

- **fem** sekvenser som handlar om **feed up**
- **fem** sekvenser som handlar om **feed back**
- **tre** sekvenser som handlar om **feed forward**

Tillfälle 2

Det är redovisning av fördjupningen om förändringsprocesserna på 1800-talet. Eleverna redovisar i tvärgrupper där det finns en representant för varje förändringsprocess. Övriga elever skall arbeta med nästa fördjupning.

Innan de börjar redovisa förklarar Johan ramarna för dem; de får hålla på som mest i 10 minuter. En elev undrar om han skall tala till Johan eller hela gruppen. Johan förklarar att syftet är att alla skall lära sig så mycket som möjligt så det är viktigt att tala till hela gruppen och att vara så tydlig som möjligt. Det är också allas ansvar att anteckna.

Eleverna börjar redovisa, efter första och andra redovisningen får någon av de övriga eleverna läsa upp vad de antecknat. Johan ger också någon kommentar efter redovisningen som ger **feed back** eller **feed forward**.

Passet avslutas med att alla i gruppen får fylla i en utvärderingslapp (se bil 1d) där de värderar sin egen och övrigas, i **arbetsgruppen**, insatser (ej redovisningsgruppen) på en 10-gradig skala och också ger en kommentar till varje omdöme.

Under observationen urskiljer jag:

- **En** sekvens som handlar om **feed up**
- **Fyra** sekvenser som handlar om **feed back**
- **Tre** sekvenser som handlar om **feed forward**
- **En** sekvens som handlar om **kamratrespons**

Tillfälle 3

När jag kommer till Johans arbetsrum sitter Johan och hans kollega Ingrid och sammanställer kamratresponsen. De är inte helt eniga om hur öppna de skall vara med elevkommentarerna. Johan vill helst servera dem som de är trots att vissa kommentarer är ganska hårda medan Ingrid vill linda in dem mer. De kommer överens om att de skall ta upp det viktigaste men tona ner den skarpaste kritiken särskilt när den är riktad mot dem de bedömer som skörast.

Under detta arbetspass får en grupp i taget komma in till Johan för att tala om vilken kamratrespons de fått, hur de tycker att arbetet gått och vad de lärt sig inför framtiden. Efter samtalet skall de direkt gå ut och göra en utvärdering av gruppens arbete, enligt ett antal frågor de fått. Gruppen skall utse en sekreterare som skall maila svaren till Johan.

Jag är med tre grupper inne hos Johan, och jag är med och lyssnar när två av dessa grupper utvärderar sitt arbete själva efteråt.

Innan Johan börjar med samtalen talar han om att syftet med samtalen är att var och en skall bli medveten om hur de andra ser på dem, och att de skall bli medvetna om att den synen kan variera.

Det som någon tycker är bra kanske någon annan tycker är dåligt eftersom vi bedömer vad andra gör utifrån vad vi själva behöver. Han förklarar att det kan bli konkurrens om olika roller i gruppen t.ex. flera som vill vara ledare.

Därefter går han igenom omdömena för varje elev i gruppen. Här har en pojke, som Johan bedömer som känslig, fått hård kritik. Johan mildrar kritiken så mycket det går utan att den blir oigenkännlig av den som skrivit den. Efter genomgången frågar han gruppen vad de lärt sig av detta. Det blir dödstyst. Han lirkar lite och till sist säger en pojke *”vi får ta det till oss och bli bättre”*. Just den pojken har fått mest positiva synpunkter från de övriga, att han varit motor i arbetet, duktig på att diskutera men inte på att skriva. Johan säger att det är viktigt att ta till sig de bra sakerna också.

Johan frågar: *”Är det jobbigt att bli värderad så här?”* En flicka som varit väldigt spänd och sett mycket dyster ut bekräftar *”jo, det är jobbigt”*. Senare hör jag henne ute i klassrummet säga till sin väninna att *”det var jättedepp”* att få synpunkterna, väninnan svarar att *”det var asjobbigt”*.

Johan undrar om det inte är bättre att i alla fall få veta vad de andra tycker? Han säger också att syftet är att de skall bli bra *”grupparbetare”*. Han frågar sedan en pojke om det är något han är nöjd med i denna fördjupning. Detta blir en förlösande fråga, nu vill alla vara med och säga något.

Nästa grupp som kommer är mer avspänd. Deras omdömen om varandra är jämnare och mer positiva. Deras största problem har varit att de fått nya medlemmar väldigt sent i arbetet. Jag följer med den gruppen ut och lyssnar på deras självvärdering. De kommer på ett antal förbättringsområden, t.ex. så skall de nästa gång se till så att alla är med och gör sammanfattningen.

Under passet är jag med ytterligare en grupp som får respons. Den gruppen är liksom den första ganska splittrad i omdömena. Johan grundar för samtalet genom att säga att de är ganska olika som personer och att det kan vara bra i en grupp men att de än så länge inte lärt känna varandra. Samtalet i gruppen kommer att handla mycket om att de måste kommunicera bättre i gruppen.

Under observationen identifierar jag:

- **Tre** sekvenser som handlar om **feed up**
- **En** sekvens som handlar om **feed back**
- **Tre** sekvenser som handlar om **feed forward**
- **Tre** sekvenser som handlar om **kamratrespons**
- **Fyra** sekvenser som handlar om **självvärdering**

Tillfälle 4

Eleverna redovisar sina fördjupningar om 1900-talet i tvärgrupper. Nytt för denna redovisning är att med vid redovisningen är också en kamratresponsgrupp som efteråt skall ge de redovisande kamraterna respons på hur redovisningen varit.

Innan redovisningen börjar ger Johan några sista instruktioner till dem som redovisar, de skall tänka på att de är experter på sitt område *”och ni måste därför ge ett helikopterperspektiv, använd bara ord ni själva förstår, och tänk på att ni skall lära oss andra”*. Till dem som skall ge respons säger han *”tänk nu på att ni skall hjälpa dem som redovisar så att de lär sig något”*.

Redovisningarna är ojämna, vissa drar slutsatser och kan svara på frågor medan andra mest beskriver. Johan ställer någon fråga eller ger någon kommentar i anslutning till redovisningen.

Efter redovisningen får responsgruppen lämna sina omdömen till Johan.

Under observationen finner jag:

- **Tre** sekvenser som handlar om **feed up**
- **En** sekvens som handlar om **feed back**
- **Ingen** sekvens som handlar om **feed forward**

Feed back och **feed forward** får eleverna av Johan senare **skriftligt** i form av: 1) en allmän reflektion av hela klassens arbete, 2) individuella omdömen och 3) gruppomdömen.

Kamratrespons sker kontinuerligt av responsgruppen som sitter med under redovisningen.

Tabell 4 Sammanfattning av hur ofta begreppen förekommer under **observationerna** hos Johan:

	feed up	feed back	feed forward	kamrat- bedömning	själv- bedömning
Johan	12	11	9	5	4

4.4.3 Skrivet material:

Feed up

I **Studieguiden** till hela projektet ges ramarna för arbetet. Johan refererar till examensmålen och konkretiserar vilka kunskapsområden och vilka centrala förmågor som examineras i de tre olika kurser som ingår; Samhällskunskap 1b, Svenska 1 och Historia 1b. Det finns en särskild avdelning som heter Delmål - verktygslådan. Här finns angivet att eleverna skall lära sig att göra föreläsningssanteckningar, grundläggande källsökning och kamratrespons bland annat. I studieguiden står också hur avsnittet examineras. Detta sker både individuellt och i grupp. Studieguiden ger alltså eleverna information om hur hela kursavsnittet är kopplat till kursmål och bedömningsgrunder, de får också veta hur kursavsnittet är upplagt.

Feed back

Johan och Ingrid ger alla grupperna en gemensam feed back på sådant som de tyckte att alla eleverna måste tänka på. Här finns kommentarer som att ”*grupperna kommit igång för sent, saknade tydliga delmål, arbetat snabbt och bra i slutet*”.

Grupperna har fått kommentarer på sina gruppreflektioner (bilaga 1c). En grupp fick bl.a. ungefär den här kommentaren: Var det inte svårt att veta vad var och en skulle göra när ni inte delade upp arbetet? Blev det inte dubbelarbete? Det verkar som om ni lärt er mycket av den här fördjupningen, ni har lärt er ett bra arbetssätt till nästa fördjupning.

Varje elev har fått betyg enligt matriserna på sitt arbete och på skrivningen. (Bilaga 1a och 1f). Johan och hans kollega har också haft muntliga samtal med eleverna om deras arbete.

Feed back har också getts genom **kamratrespons**. Under tvärgruppsredovisningen av fördjupning 2 hade kamratresponsgruppen en blankett där man skulle fylla i för varje person som redovisade, om innehållet var relevant och om prestationen var begriplig och välrepererad. Eleverna hade en fyrgradig skala att välja på. Dessutom skulle eleverna tala om vad varje person gjort bra, respektive kunde göra bättre.

Varje elev fick också efter första fördjupningen fylla i på en 10-gradig skala (bilaga 1d) hur han eller hon tyckte att alla i den egna gruppen, inklusive han eller hon själv, hade bidragit till arbetet. Var och en skulle också fylla i en kommentar för varje elev. Denna utvärdering sammanställdes och presenterades för eleverna i grupperna, se observation 3. Här handlar det om både kamratbedömning och självbedömning.

Fördjupning 1 avslutas med en grupprefleksion (se bilaga 1c) där gruppen får utvärdera sin egen prestation.

En uppföljning av avsnittet sker med hjälp av ett skriftligt prov (se bilaga 1e) som bedöms efter en bedömningsmatris (se bilaga 1f).

Sammanfattning av hur begreppen kommer fram i det skrivna materialet:

- I det skriftliga materialet finns **feed up** både i instruktioner och i bedömningsmatriser.
- **Feed back** finns från lärarna generellt för hela klassen, gruppvis och individuellt. Feed back sker också genom både kamratbedömning och självbedömning.
- **Feed forward** kommer fram i kamratresponserna, där eleverna skall skriva vad den som redovisar kan göra bättre och i gruppens självbedömning, där de skall reflektera över vad de kan göra bättre.
- Det förekommer också såväl **kamratbedömning** som **självbedömning**.

4.4.4 Sammanfattning Johan

Johan uttrycker i intervjun att ett huvudmål med undervisningen är att eleverna skall bli motorn i sitt eget lärande. För det behöver de en ”välpolerad verktygslåda” och de behöver träna sig att bedöma både sitt eget och andras arbete. Han menar att med tydliga kommentarer blir bedömningen mer rättssäker men det finns ändå en risk att det kan bli en konflikt mellan elever och föräldrars önskan att ha full kontroll på vad varje uppgift är ”värd” i betyg och behovet av att ha kommentarer som hjälper eleverna framåt. Han säger att de gett upp och nu har betyg på uppgifterna, men att han är medveten om att bedömningen då lätt kan uppfattas som slutgiltig och inte framåtsyftande.

Johan talar också om vikten av att lyssna in hur mycket feedback en elev ”tål”, vissa vill inte ha så mycket och då får man acceptera det. Han säger också att kamratbedömning är viktig, men att man måste se upp så att den är saklig och håller sig till uppgiften och inte gäller personen.

En viktig aspekt som lyfts fram i intervjun är att lärande bedömning är tidskrävande och att det är nödvändigt att känna eleven väl för att kunna ge kommentarer som hjälper eleverna framåt, Johan menar därför att det ämnesövergripande sätt de arbetar med är en förutsättning för att det skall fungera bra. Han menar också att detta är ett resurskrävande sätt att arbeta och politikerna måste vara medvetna om att ”*om de betalar för en Volvo 240 kan de inte förvänta sig en Rolls Royce*”.

Han uttrycker också att lärarna har ett omöjligt uppdrag både för att ett fullgott jobb är för tidskrävande och för att det är en konflikt mellan att ”*hinna med kursen*”, alltså hinna med att behandla hela det centrala innehållet och att verkligen se till att eleverna har tillägnat sig det de ska. Han säger också att han tvingas prioritera bort en hel del av stoffet. Han tvekar inte att prioritera bort innehåll om eleverna annars inte får möjlighet att lära sig det de ska.

Det Johan uttrycker i intervjun kommer fram i observationerna och i undervisningsmaterialet. Under första observationstillfället lägger Johan en grund till ”verktygslådan”, genom att lära dem anteckna under föreläsningar, träna på SKOÅR-modellen och att skilja mellan fakta och värdering. De får också träna sig i att värdera sitt eget arbete och varandras.

Det Johan säger om att elever ”tål” olika mycket feedback och att man får se upp med att göra den personlig ställs på sin spets när en elev får mycket och hård kritik från de övriga. Johan går här in och mildrar när han talar med gruppen om hur gruppmedlemmarna ser på varandras arbete. Han konstaterar samtidigt att detta är svårt för det han säger måste vara en avspiegling av vad eleverna

verkligen skrivit för annars försvinner trovärdigheten, eleverna vet ju vad de själva skrivit. När Johan avslutar med att fråga gruppen om det är ”jobbigt att bli värderad så här” ligger det nära till hands att uppfatta det som att personen blir värderad, inte arbetsinsatsen.

Det skriftliga materialet innehåller de delar som Johan talar om i intervjun. Här finns feed up i instruktionerna till avsnittet och i bedömningsmatriserna. Det finns feed back och feed forward i kamratbedömningar och självbedömningar samt i hans och kollegan Ingrid's skriftliga bedömningar.

4.5 Karl

Här redovisas och analyseras intervjun och observationerna hos Karl. Undervisningsmaterialet diskuteras och slutligen sammanfattas analysen.

4.5.1 Intervjun:

Under intervjun tar Karl upp följande situationer som illustrerar **feed up**:

”För varje projekt ger vi eleverna en bedömningsmatris kopplad till målen för kursen för att visa eleverna vad avsnittet fokuserar på.” Dessa matriser innehåller alltid samma nivåer; **baskompetens**, **baskompetens med fördjupning** och **baskompetens med fördjupning och bredd**. När jag frågar hur matrisen görs begriplig svarar han att han och kollegorna går igenom den med eleverna men att detta måste göras återkommande för att eleverna inte skall tappa bort målet. Han menar att detta är en process och genom att eleverna får feed back på det de gör får de lättare att nästa gång förstå målet. Genom att hela tiden hänvisa till texten i matrisen görs den gradvis mer begriplig.

Karl talar mycket om att det är mer rättssäkert med lärande bedömning eftersom eleven får hjälp med att förstå vad den skall uppnå. Eleven får hjälp med att tolka kraven så att de blir begripliga.

Feed back

Karl menar att prov fungerar sämre än arbeten för att det är svårare att ge konstruktiv kritik som talar om hur eleverna skall kunna förbättra de kvalitativa målen. Han säger att han ger avslutande kritik på alla inlämningsuppgifter. Han gör så att han markerar i den löpande texten och summerar i slutet genom att ge konkreta exempel på vad eleven skall tänka på att göra till nästa gång. Han säger *”varje gång jag adresserar dem i deras skrivande blir det en progression”*. Karl är också noga med att påtala att han aldrig ger betyg på några uppgifter utan betyg sätts i slutet av kursen. Han ger exempel på hur ett samtal med eleven kan gå till: *”idag når du upp till... (hänvisar till matrisens tre steg Baskompetens, Fördjupad kompetens, Kompetens med djup och bredd) för att kunna nå den här kompetensen enligt matrisen behöver du göra de här sakerna i din text till nästa gång.”*

Feed forward

Del två i det ovanstående citatet är ett exempel på feed forward, genom att tala om för eleven vad den skall göra för att komma vidare får eleven hjälp att nå målen. Karl menar att om bedömningsmatrisen inte är tydlig för eleven blir det en maktsituation där läraren kommer i överläge. Läraren kan säga till eleven att analysera mer, men om eleven inte förstår vad det innebär kan ju eleven inte göra det till nästa gång. Läraren måste alltså vara väldigt konkret för att eleven skall få hjälp framåt.

Självbedömning

Karl säger att ett viktigt mål när man arbetar med lärande bedömning är att eleven själv skall kunna bedöma sitt arbete. Han säger dock att han själv inte ännu använt detta så mycket.

Möjligheter med lärande bedömning

Karl är mycket positiv till metoden. Han menar att eleverna får bättre möjlighet att förstå sitt eget lärande. Han tar upp många fördelar med lärande bedömning:

- Eleven får hjälp att bedöma sin egen prestation och kan därmed utvecklas vidare. Karl talar om just denna progression i lärandet som ett huvudmål.
- Han betonar också att lärande bedömning gör att maktrelationen mellan lärare och elev blir jämnare. Det beror på att tydliga mål ökar transparensen och eleven känner sig då inte vara utsatt för godtycke i bedömningen. Han jämför undervisning där eleverna inte får veta mål och vad de skall göra för att nå dem med att bli ställd inför domstol och inte få veta vilka åtalspunkterna är.
- Metoden ger också eleverna möjlighet till metatänkande. I många fall kämpar eleverna för att ”tappa igen hålen, men de hinner aldrig reflektera över ”vad gjorde man för att tappa igen den luckan””.
- När flera lärare använder samma bedömningsmatris gör det också bedömningen mer rättssäker.
- Han menar att lärande bedömning ger skolan ökat förtroende hos föräldrar, politiker och samhället i stort eftersom verksamheten blir mer transparent.

Problem med att genomföra lärande bedömning/problem med lärande bedömning

Karl tar upp två huvudproblem med att införa lärande bedömning:

- Det tar mer tid än traditionella metoder att förbereda, både bedömningsmatriser och tydliga instruktioner som skall ge feed up tar tid. Det tar också mycket längre tid att följa upp; feed back och feed forward tar lång tid att formulera och lång tid att kommunicera till eleverna. Annat i lärararbetet får mindre utrymme och fritiden blir mindre. Karl tror att en del av detta kan vara övergående när han behärskar metoden bättre.
- Att arbeta med lärande bedömning kräver mer av organisationen. De som är med måste vilja det, och det kan därför vara svårt att genomföra i en existerande organisation. Han kopplar möjligheten att lyckas till ett mer ämnesintegrerat arbetssätt och menar att det är besvärligt när inte viktiga ämnen är med, men att det är något man får acceptera. Han tar dock upp att det kan vara något som skolledningen kan tänka på vid nyrekrytering. Han uttrycker att ämnesintegrering i sig är viktigast. Han menar att det ger en helhetssyn på kunskap och att det också minskar stressen för eleverna. Idag måste de koppla om mellan olika kurser många gånger på dagen. Under intervjun tar Karl inte upp några nackdelar med metoden i sig.

Tabell 5 Sammanfattning av hur ofta begreppen framkommer under intervjun med Karl:

	feed up	feed back	feed forward	kamrat-bedömning	själv-bedömning
Karl	7	4	3	-	3

4.5.2 Observationer

Undervisningssekvensen jag följt är ett projekt om ”Torget i staden - en mötesplats?” (se bilaga 2a). Eleverna arbetar med detta från vecka 42 till vecka 46. Det är ett ämnesövergripande projekt i ämnena Samhällskunskap, Svenska och Naturkunskap. Läraren i historia har avböjt att medverka eftersom denne anser att det är olämpligt att bryta kronologin i historiekursen.

Tillfälle 1

Detta är en storföreläsning där eleverna får fakta och inspiration om torget och sedan råd och tips om hur de kan arbeta. Föreläsningen ger eleverna information om vilket mål de arbetar mot och ger också tips om hur de kan nå dessa mål. Gruppen får alltså både feed up och feed forward i den här föreläsningen.

Tillfälle 2 och 3

Tillfälle 2 är ett handledningstillfälle och tillfälle 3 är redovisningen av projektet. Jag har valt att redovisa tillfällena ihop eftersom det framgår att en del av det som händer på handledningstillfället får återverkan på redovisningstillfället.

När jag kommer för att vara med på arbetspasset då eleverna arbetar med att förbereda sitt arbete ute på torgen är fyra grupper inne, de övriga fyra är redan ute och filmar på sina torg. Grupperna arbetar koncentrerat och seriöst med sin uppgift.

Eleverna har fått ett häfte med instruktioner. Karl säger i intervjun att man måste upprepa mål och instruktioner för eleverna. Jag får en illustration till det när Karl upptäcker att flera grupper sitter och skriver på långa skriftliga redovisningar fast det klart står i instruktionerna att grupperna endast skall redovisa muntligt. Förutom denna redovisning skall eleverna individuellt lämna in en sida med rubriken *”Mitt förslag till en framtida hållbar utveckling av torget”*. Han kallar därför på uppmärksamhet i gruppen och repeterar vad som gäller. En elev säger *”så jag skall beskriva torget på en sida?”*. Karl förklarar tålmodigt att de skall *reflektera* om *”sitt torg”* utifrån instruktionerna. De båda lärarna, Karl och svenskläraren Joakim rör sig i klassrummet och samtalar med eleverna om vad de skall göra.

Torg 1

Joakim tipsar gruppen om hur de kan göra sin videopresentation i olika genrer, som parodi, reportage m.m. (feed forward), han samtalar också med gruppens pojke som mest glider omkring. Här har samtalet mer karaktären av ett motiverande samtal än feed forward eftersom han allmänt försöker få pojken att delta i arbetet, inte talar om vad pojken skall göra för att nå målet. Den här typen av samtal behövs för okoncentrerade elever men faller utanför lärande bedömning. Jag samtalar lite med denna grupp efter att Joakim gått vidare. De säger då att de inser att de fokuserat på det beskrivande och att de nu måste börja fundera på sin videopresentation. Karl läser ett avsnitt de skrivit och ville ha synpunkter på, han ger dem idéer att gå vidare med. Just denna gruppens presentation blir mycket bra. Gruppen har en ledig stil och får mycket sagt i sin presentation, även pojken som haft svårt att koncentrera sig har gjort ett bra arbete.

Torg 2

Karl hjälper gruppen att förstå *”sitt” torg* genom att ge en bakgrund till de sociala problem som är förknippade med torget idag. Eleverna kommer igång och frågar och diskuterar. Även detta ger ju en feed forward-effekt eftersom eleverna får en tanke om vad som är relevant att ta med. En gruppmedlem säger *”det är inte ofta man ser något positivt i media om (det) torget”*. Karl frågar vad det kan bero på. En elev säger att *”det kanske inte säljer så bra”*. Detta blir en slags sokratiska frågor som tvingar eleverna att hitta sin egen kunskap. Eleverna börjar nu tala om var de kan finna artiklar om detta. Denna grupp gör en ganska rörig redovisning men just detta om medias roll i att skapa en negativ syn på torget har de fått fram på ett bra sätt i redovisningen.

Torg 3

Denna grupp diskuterar mycket och intensivt. Gruppmedlemmarna är inte riktigt överens om hur de skall förbereda sig. En flicka vill att de skall tänka igenom i förväg vilka människor de skall intervjuva för att få en allsidig bild. Hon vill också att de förbereder frågor, bestämmer vad de skall filma för något etc.. En pojke tycker att det är onödigt och tycker att det löser sig när de kommer dit

och ser vilka som rör sig på torget. Karl har lyssnat och frågar ”vad tänker ni ha för blandning av folk?”, han tillägger ”man får filma många för att få tillräckligt man kan använda”. Deras film blir bra men inte så välstrukturerad. Det märks att de inte tänkt igenom i förväg vad filmen skall innehålla.

Torg 4

Här talar Karl ganska tidigt med dem, han sätter sig ner med dem och samtalar en god stund om vad de skall göra och hur de skall tänka, han ger dem tips om hur de kan lägga upp sin redovisning. Frågar dem vilka frågor som är relevanta att ställa. Gruppen klarar sig sedan bra på egen hand resten av passet. Gruppens redovisning är en film med lugn kamera och upplysande kommentarer, de drar också egna slutsatser.

Under observation 1) handlar det mycket om inspiration och feed up. Eleverna får också handfasta tips om hur de skall göra för att nå målen, alltså feed forward.

Observation 2) är ett handledningstillfälle, här förekommer:

- **Fyra** tillfällen med **feed up**
- **Två** tillfällen med **feed back** och
- **Fyra** tillfällen med **feed forward**

Observation 3 är ett redovisningstillfälle, här får de inte någon respons utan den kommer senare.

Jag möter Karl vid ett senare tillfälle för att tala om vilken respons eleverna fått på sitt arbete: Han berättar att efter arbetet hade han och Joakim samtal med varje grupp för sig. Samtalen varade i 20-30 minuter. De diskuterade också varje gruppmedlems insats men alla i gruppen fick samma betyg på uppgiften. Jag frågade Karl om han såg det som ett problem att alla i gruppen fick samma betyg fast de inte gjort samma insats. Han sa att det inte kändes så bra men han menade att han hade så mycket annat betygsunderlag att det inte skulle bli några problem att sätta rättvisa betyg på eleverna vid kursens slut. Omdömet sattes utifrån den bedömningsmatris eleverna fått. Den utgår ifrån det centrala innehållet i kursen som omtolkas så att det passar in på projektet. Sedan har Karl satt ett sammanfattande betyg i Samhällskunskap, och de andra lärarna i sina respektive ämnen. Karl säger att det fungerat bra att använda matrisen. Feed back har alltså getts både med hjälp av bedömningsmatrisen och i muntliga kommentarer där också de individuella insatserna har bedömts.

Eleverna skulle också ha lämnat en sida med reflektioner om sin insats i projektet, de flesta eleverna har dock inte lämnat in dessa. I reflektionen skulle de också ta upp ”Mitt förslag till en framtida hållbar utveckling av torget”. Dessa individuella reflektioner bedömdes inte utan Karl kommenterade sådana saker som att gruppmedlemmarna lämnade olika bilder av hur arbetet fungerade. Han kommenterade också att vissa saker var intressanta som de tagit upp, t.ex hade en elev tagit upp att det var svårt vid intervjutillfället när den intervjuade tog upp frågor utanför det de förberett och eleven tyckte att detta var både en spännande men också stressande upplevelse.

Karl noterar att när den stora redovisningen var klar och grupperna fått återkoppling så orkade vare sig lärarna eller eleverna riktigt med den individuella uppgiften. Lärarna kände att det var dags att gå vidare med nästa del av undervisningen. Karl signalerar att han är kluven mellan att verkligen genomföra projektet enligt planerna så att eleverna får med sig de kunskaper de behöver och att ”hinna med kursen”.

Under samtalstillfället framkommer:

- Bedömningen gruppen får enligt matrisen består av **feed back**
- Den muntliga delen består av både **feed back** och **feed forward**
- Den individuella inlämningen består till en del av **självvärdering**

Tabell 6 Sammanfattning av hur ofta begreppen förekommer i observationerna hos Karl:

	Feed up	Feed back	Feed forward	Kamrat- bedömning	Själv- bedömning
Karl	1*** + 4	3	1**** + 5	-	1

** *En stor del av första observationstillfället handlade om att klargöra målet med projektet, detta har jag redovisat som ett tillfälle eftersom det var ett större sammanhängande sjok.

**** Under första observationen ger Karl olika tips på hur eleverna skall nå målen, detta har jag redovisat som ett tillfälle, av samma skäl som ovan.

4.5.3 Skriftligt material: instruktioner och bedömningsmatrix

Instruktionen ger eleverna information om vilka färdigheter de skall träna, talar om målet med projektet, hur det skall genomföras och utvärderas. Eleverna får också en bedömningsmatrix för ämnena svenska, naturkunskap och samhällskunskap. Bedömningsstegen är:

- Baskompetens, här skall eleverna redogöra, beskriva och föreslå åtgärder
- Kompetens med fördjupning, här skall eleven förklara och motivera utöver ovanstående
- Kompetens med djup och bredd, här skall eleverna också analysera och ge en konsekvensbeskrivning

I materialet finns tydlig feed up.

4.5.4 Sammanfattning Karl

Karl säger att huvudmålet för undervisningen är att hjälpa eleverna att bedöma sina egna prestationer så att de kan utvecklas vidare. Han menar att de lär sig genom att få feed back på det de gör. Han tar här också upp att ju tydligare målet är för eleven desto mer rättssäker bedömning och betygsättning blir det. Bedömningsmatrixen blir ett viktigt instrument för att klargöra målen för eleven. Han berättar att lärarna alltid ger eleverna en bedömningsmatrix inför varje avsnitt och han poängterar att det inte räcker med att dela ut den utan att det är viktigt att återkommande klargöra vad den innebär för eleverna. I början av varje avsnitt får eleverna också en instruktion som talar om vad avsnittet syftar till. Under observationerna ser jag att Karl vid flera tillfällen klargör dessa instruktioner för eleverna.

Under intervjun säger Karl att han aldrig sätter betyg på enskilda uppgifter, han menar att betyg enbart sätts på genomgången kurs. Vid det uppföljande samtalet vi har om återkopplingen eleverna fått på sitt arbete visar det sig att han trots allt fallit till föga och satt betyg i klartext. De två andra lärarna hade gjort det, och eleverna önskade det, så Karl tyckte det var svårt att stå emot. Den feed back eleverna får består både av en skriftlig del där eleverna får se var i bedömningsmatrixen gruppens arbete befinner sig och en muntlig del där lärarna går igenom med gruppen och gruppmedlemmarna hur deras insatser varit.

Karl säger också att självbedömning och kamratbedömning är viktiga metoder för elevernas lärande men att han ännu inte använt sig så mycket av dessa. I intervjun framkommer det att skolan nyligen börjat arbeta med lärande bedömning men att man inte har hunnit genomföra det fullt ut ännu. I undervisningsavsnittet finns det en reflekterande uppgift där eleverna skall bedöma sin egen insats i arbetet. Karl beskriver här att eleverna i många fall inte lämnat in uppgiften och att det delvis beror på att lärarna har känt sig pressade att gå vidare för att få med det centrala innehållet i kursen. Brist

på tid är ett tema som kommer igen i intervjun, att arbeta med lärande bedömning tar tid; tid att förbereda och efterarbeta för läraren och undervisningstid att kommunicera till eleverna.

4.6 Jämförande analys av undersökningsmaterialet

I avsnittet görs en jämförelse mellan de tre lärarna utifrån studiens tre huvudfrågeställningar:

1. Använder sig lärarna av lärande bedömning?
2. Hur använder de sig av lärande bedömning?
3. Vilka förutsättningar finns för att lärarna skall kunna använda sig av lärande bedömning i sin undervisning?

Avslutningsvis görs en sammanställning, i en matris, av hur ofta begreppen kommer till uttryck i analysmaterialet.

4.6.1 Använder sig lärarna av lärande bedömning, och hur tar det sig då uttryck?

Alla tre lärarna uttrycker att de anser att lärande bedömning är viktigt. Det framkommer också under observationerna att de använder sig av lärande bedömning i undervisningen. Det är ändå stora skillnader mellan dem. Johan är den som har arbetat längst med lärande bedömning och det framgår av observationer och undervisningsmaterial att han använder sig av lärande bedömning på ett mycket genomtänkt sätt. Lundahl (2011 s 97) talar om alignment, att ha en tydlig linje från ämnets mål och kunskapskrav via undervisningen fram till bedömningen. Johan använder sig också av kamrat- och självbedömning för att göra eleverna självständiga i sitt lärande. Han är den enda som använder kamratrespons regelbundet, han ser det som ett redskap för att hjälpa eleverna att lära sig att kunna värdera sina egna insatser och på så sätt ta ansvar för sitt eget lärande. Genom att värdera andras insatser får man syn på sina egna och man får exempel från andra på hur uppgiften kan lösas. Johan tar här upp att det finns risker med kamratrespons som man måste vara medveten om, eleverna måste lära sig att framföra responsen på ett sakligt vis så att den är inriktad på uppgift och inte person.

Även i Karls undervisning finns det en klar undervisningslinje. Han har dock precis börjat arbeta med lärande bedömning och har därför inte hunnit så långt med att utveckla metoden. Han uttrycker i intervjun att kamratbedömning är viktigt, men han har inte hunnit så långt med det i undervisningen än. Självbedömning finns med i den reflektion som eleverna skulle ha gjort individuellt, men som många inte lämnat in.

Annelie skiljer sig från de övriga i det att hon i den praktiska situationen genomför lärande bedömning, hon är mycket noga med att förklara för eleverna vad de förväntas göra, hur de skall bära sig åt för att kunna genomföra uppgiften och hur de klarat av den, men hennes undervisning visar inte en tydlig koppling från kursens mål till bedömning. I den undervisning jag observerat kan feed up kopplas till enskilda uppgifter men inte till kursens mål.

Under intervjuerna presenterar de tre lärarna olika saker som viktiga i undervisningen, de motsäger inte varandra utan lägger fokus på olika saker. Johan lyfter fram det ämnesövergripande som hans viktigaste fokus, att se kunskap som en helhet. Han pratar också mycket om att ge eleverna en ”verktygslåda för lärande”, han gör en tydlig prioritering av att eleverna skall lära sig olika förmågor. Han uttrycker att om han måste välja är det en självklarhet att ämneskunskaper för stå tillbaka om det inte finns tillräcklig tid för att både ge eleverna verktygen och hinna igenom stoffet i kursen. Han uttrycker att lärande bedömning är ett viktigt redskap för lärande.

Även Karl lyfter fram vikten av ämnesövergripande undervisning, både för att ge eleverna en helhetssyn på kunskap och för att få tid att genomföra lärande bedömning. Han säger att

huvudmålet med undervisningen är att hjälpa eleverna att bedöma sin prestation så att de kan utvecklas vidare. Han trycker också på att ”genomskinlighet” är viktigt, om man är noga med att klargöra målen för eleverna så ger det en mer jämlik situation. Både Johan och Karl är inne på att lärande bedömning med noggrann feed up, feed back och feed forward ger en mer rättssäker bedömning.

Att få eleverna att förstå syftet/målet med undervisningen är Annelies viktigaste problem och fokus, hon uppehåller sig mycket i intervjun kring detta. Det framgår inte riktigt i matrisen hur mycket hon trycker på detta eftersom det är svårt att avgränsa det hon säger i tydliga sekvenser. Annelie tar också upp andra pedagogiska överväganden, som att det är viktigt för eleverna att kunna relatera till sig själva i uppgifterna de arbetar med, att elever har olika lärostilar och att variation av undervisning och bedömning därför är viktigt för att alla elever skall kunna uttrycka sig på ett sätt som passar dem.

Alla tre lärarna är överens om att lärande bedömning tar mycket tid, en tid som ingen av dem egentligen anser sig ha. Annelie ger ett exempel på att de lärare som inte är intresserade av att ta reda på om det de avsett att eleverna skall lära sig verkligen har ”landat” hos eleven slipper mycket oro och ansvar. Andra lärare kan få agera ”städgummor” åt dem när eleverna kommer till dem och frågar om det de inte förstått. Johan och Karl talar om att det tar mycket tid att förbereda planeringar och matriser som kopplar till målen för kursen tar mycket tid, att skriva genomtänkta kommentarer likaså. Detta tar mycket av lärarens arbetstid i anspråk, och när arbetstiden inte räcker till blir privatlivet lidande. Alla tre menar också att det tar mycket av undervisningstiden i anspråk, det tar tid att kommunicera feed up, feed back och feed forward eftersom det ofta skall göras i grupp och individuellt. Johan har här en genomtänkt strategi där han tar upp, i klassen, det som är gemensamt för hela klassen. Detta ger två fördelar; dels sparar det tid, dels medför det att eleverna ser att detta är ett generellt problem som alla måste arbeta med.

4.6.2 Vilka förutsättningar finns för att lärarna skall kunna använda sig av lärande bedömning?

Arbetsvillkoren ser olika ut för de tre lärarna som ingår i studien:

Johan arbetar i ett arbetslag som konsekvent arbetar ämnesintegrerat med klassen och eleverna fostras in i detta sätt att arbeta från dag ett. Det innebär att Johan har eleverna under lång tid och många timmar i veckan. Johan påpekar vikten av detta för att kunna genomföra lärande bedömning på ett bra sätt. Han menar att man som lärare måste känna sina elever för att bli träffsäker i sin feedback (här alltså hela begreppet feedback, inte bara feed back-delen). Sättet Johan arbetar på är väl förankrat i skolledningen.

På **Karls** skola har man detta läsårs börjat arbeta ämnesintegrerat och med lärande bedömning. Han har stöd av den grupp som har ansvaret för att genomföra lärande bedömning på skolan. De för ständiga diskussioner inom arbetslaget, och arbetet med lärande bedömning är stöttat och önskat av skolledningen.

Både Karl och Johan uttrycker att de ser det ämnesintegrerade arbetssättet som en förutsättning för att ge eleverna en bra undervisning där målet är ”att eleverna skall bli ägare av sitt eget lärande” (citat Johan). De menar att lärande bedömning tar tid och därför kräver att man har eleverna lång tid varje vecka. De menar också att det ämnesövergripande arbetssättet ger eleverna en helhetssyn på tillvaron.

Annelie har andra förutsättningar. Den kurs jag följt är en 50p kurs i historia, kursen ligger utlagd under hela läsåret. Organisationen möjliggör samarbete med flera ämnen eftersom eleverna inte har samma kurser. Kursmedlemmarna kommer från olika årskurser. Under både intervju och

observationer framkommer att resursbrist är ett hinder för att bedriva god undervisning. Det finns inte läroböcker som är anpassade till eleverna och kursen och datorprestandan är otillräcklig för att kunna använda ett webbaserat material som skulle passa. Under mina besök framkommer det inte att organisationen har några tydliga visioner med vad man vill med undervisningen.

4.6.3 Sammanställning av hur ofta begreppen inom lärande bedömning kommer till uttryck i analysmaterialet.

För att få en överblick över hur lärarna i studien använder de olika komponenterna, som ingår i lärande bedömning, har jag valt att åskådliggöra, i matriser, hur ofta begreppen kommer till uttryck. Den ena av matriserna visar hur ofta de olika begreppen illustreras i intervjuerna och den andra matrisen visar hur ofta de illustreras i observationerna. Matriserna ger en utgångspunkt för att se om lärarna i studien gör det de säger att de gör. Detta är dock ett mycket grovt mått eftersom antalet gånger inte säger något om kvalitativa aspekter, vissa situationer och diskussioner kan vara mer betydelsefulla än andra. Detta framkommer tydligare i analysen av de enskilda fallen. När det gäller det skrivna materialet går det inte att dela upp begreppen i olika sekvenser, därför finns bara en sammanställning över huruvida begreppen kommer till uttryck i materialet eller inte.

Jämförande tabeller:

Intervjuer

	feed up	feed back	feed forward	kamrat-bedömning	själv-bedömning
Annelie	5	3	2	-	2
Johan	4	11	5	6	2
Karl	7	4	3	-	3

Observationer

	feed up	feed back	feed forward	kamrat-bedömning	själv-bedömning
Annelie	(1* + 3)**	5	13	-	-
Johan	12	11	9	5	4
Karl	1*** + 4	3	1**** + 5	-	1

* Under det första passet gick första delen åt till att gå runt till eleverna och förklara hur uppgiften skall lösas, jag hade inte överblick att räkna antalet men här ryms alltså ett antal gånger.

* * Feed up-situationerna här handlade mer om att förklara hur enskilda uppgifter skulle lösas än om hur uppgifterna skulle lösas för att eleverna skulle nå kursmålen, jag har därför satt en parentes runt antalet.

* * *En stor del av första observationstillfället handlade om att klargöra målet med projektet detta har jag redovisat som ett tillfälle eftersom det var ett större sammanhängande sjuk.

**** Under första observationen gav Karl olika tips på hur eleverna skulle nå målen, detta har jag redovisat som ett tillfälle, av samma skäl som ovan.

Skriftligt material:

	feed up	feed back	feed forward	kamratbedömning	självbedömning
Annelie	-	-	-	-	-
Johan	+	+	+	+	+
Karl	+	-	-	-	+

4.6.4 Sammanfattning av jämförelsen

Alla tre lärarna använder sig av lärande bedömning men det tar sig uttryck på olika sätt och är olika konsekvent. Johan är den som mest konsekvent genomför lärande bedömning. Han har en genomtänkt linje från kursens/ämnets mål till hur bedömningen sker. Han använder sig också utav självbedömning och kamratbedömning i undervisningen. Karl har precis börjat arbeta med lärande bedömning. Han har också en genomtänkt linje i sin undervisning, däremot har han inte börjat använda sig av kamratbedömning. Annelie använder sig av lärande bedömning som ett förhållningssätt i undervisningen, däremot har hon inte en konsekvent undervisningslinje från mål och kunskapskrav till bedömning.

Lärarna har olika förutsättningar att genomföra lärande bedömning. Både Karl och Johan arbetar ämnesintegrerat och har därför eleverna under längre tid och de arbetar också nära andra kollegor som de kan stämma av arbetet med. Karl har en utvecklingsgrupp på skolan som stöttar lärarna i processen, denna fungerar både som inspiration och stöd. Annelie arbetar i en helt annan verklighet. Hennes undervisningsgrupp svävar runt som en satellit i ett skoluniversum och är inte kopplad till någon tydlig pedagogisk struktur. Annelie har heller inte några naturliga samarbetspartners kring undervisningsgruppen.

De tar alla tre upp tidsaspekten som en försvårande omständighet för att kunna genomföra lärande bedömning. De menar att metoden tar mer tid att förarbeta och efterarbeta, och Johan och Karl som har stora undervisningsgrupper trycker också på att det tar tid att genomföra i undervisningen eftersom mycket av bedömningen måste kommuniceras till eleverna individuellt och i grupp.

5. Diskussion av resultatet

Nu när analysen är klar, vilka slutsatser kan man dra? Jag kommer att diskutera resultatet utifrån frågeställningarna i syftet. Fråga ett och två slås ihop eftersom det under resans gång klart framkommit att samtliga arbetar med lärande bedömning, men på olika sätt. Det blir då intressantare att diskutera **hur** de arbetar med lärande bedömning. Lika intressant är det att diskutera varför de arbetar olika mycket, och på olika sätt med lärande bedömning. Som framgår av avsnitt 2.3 finns det mycket i forskningslitteraturen som visar att lärande bedömning är en av de kraftfullaste metoderna för att lära barn att lära. Där visas också vad som krävs för att lärande bedömning skall bli verksamt och vad som krävs av organisationen runt skolan och klassen för att kunna genomföra lärande bedömning.

För att dra slutsatser av studien kommer jag att använda mig av följande frågor, och sätta dem i ett större sammanhang med hjälp av forskningslitteraturen:

1. Vilka förutsättningar finns för att lärarna skall kunna använda sig av lärande bedömning?
2. I vilken utsträckning använder sig lärarna av lärande bedömning, och hur tar det sig uttryck?

Detta är studiens huvudfrågeställningar. Efter att ha genomfört studien och analyserat materialet blir det möjligt att diskutera inte bara hur förutsättningarna ser ut utan också hur de, enligt aktuella forskningsstudier, borde se ut för att det skall gå att genomföra lärande bedömning.

5.1 Vilka förutsättningar finns för att lärarna i studien skall kunna använda sig av lärande bedömning?

Black & William finner i sin forskningsgenomgång i *Inside the black box* (1998) övertygande bevis för att Lärande Bedömning är ett mycket kraftfullt instrument för att hjälpa elever att ta makten över sitt lärande. Black m.fl. (2003 s12-16) ställer sig frågan varför lärarna, trots att ingen ifrågasatt detta resultat, inte i högre utsträckning använder sig av lärande bedömning i sin undervisning. De svarar själva på frågan: Lärare idag har en hård arbetsbelastning och de hinner inte genomföra så stora förändringar utan hjälp. Lärarna behöver därför hjälp och stöd i det praktiska arbetet. Annelie, Johan och Karl talar alla om brist på tid, de känner sig översköldade av arbetsuppgifter. En stor skillnad emellan dessa tre lärares arbetsvillkor är att de verkar i tre olika organisationer. Karl arbetar på en skola som är mitt uppe i ett förändringsarbete där det finns fortbildningstid avsatt för att implementera både ämnesintegrerad undervisning och lärande bedömning som metod, arbetet leds av en utvecklingsgrupp. Johan arbetar i en väl intrimmad organisation som arbetar ämnesintegrerat och med lärande bedömning. Han arbetar också till viss del med utbildning av nya lärare, och har på så sätt anknytning till forskningsvärlden. Annelie har andra villkor, skolan har ingen tydlig policy när det gäller lärande bedömning och organisationen är splittrad. Den elevgrupp jag följt hos henne lever som en solitär, eleverna finns bara i just den konstellationen 90 minuter i veckan och de kommer från två olika årskurser. Annelie är alltså mer ensam i sitt arbete med lärande bedömning. Lundahl (2011 s 74) trycker hårt i sin bok på att det är en långsiktig process, att genomföra lärande bedömning, en process som måste få ta tid och där administrationen har en viktig roll i att stötta och ge tid för förändringsprocessen.

Både Johan och Karl är mycket positiva till ämnesintegrerad undervisning. Johan säger att det är hans huvudfokus och Karl menar att den ämnesintegrerade undervisningen ger både en helhetssyn på kunskap och ger mer tid tillsammans med eleverna. Båda har, med sitt ämnesintegrerade arbetssätt, nära samarbete kring eleverna med kollegor. Jag har dock inte funnit något i litteraturen som styrker att ämnesintegration skulle vara nödvändigt för att genomföra lärande bedömning. Skolorna som Black m.fl. (2003) arbetat med arbetar inom ämnets ram. Däremot finns det mycket i forskningen som talar för att nära samarbete mellan kollegor är viktigt för att kunna genomföra lärande bedömning. Lundahl (2011 s 74) talar om nödvändigheten av samarbete i lärargrupper, Jönsson (2010 s 70) talar om att bedömningsmatriser dels ger stöd för den enskilde läraren och dels gör lärarna mer samstämmiga i sin bedömning. I Black m.fl. (2003 s 23 m.fl.) arbetar lärarna ihop med forskarna, men lärarna som ingår har också gemensamma träffar.

Det finns också stöd i forskningen för att utbildning av lärare i att använda lärande bedömning är viktigt. Både Lundahl (2003 s 68-69) och Black m.fl. (2003 s 16) tar upp att samtal och utbildning om lärande bedömning är viktigt för att skolor skall lyckas med sin undervisning. Dessa samtal finns både på Johans och Karls skolor men inte på Annelies.

Min slutsats är att organisationen är viktig för att utveckla lärande bedömning, det är också nödvändigt att avsätta tid för planering och samtal kollegor emellan, däremot kan jag inte finna stöd för att ett ämnesintegrerat arbetssätt skulle vara en förutsättning.

Johan och Karl talar om att det tar väldigt mycket tid att genomföra lärande bedömning, både i undervisningen och i för- och efterarbete. Det framgår att priset för att använda metoden är minskad

fritid. Det är för mig enkel matematik att lärande bedömning tar tid att genomföra. Att läsa ett större arbete och ge en individuell kommentar som är väl genomtänkt så att den ger både feed up och feed forward, tar ca en timme per arbete. Det innebär 30 timmars bedömningsarbete på en uppgift i en klass på 30 elever. Skall detta också kommuniceras ut till eleverna muntligt tar det ca fem minuter per arbete, vilket skulle innebära två och en halv timma av lektionstiden. I helklassgrupper tar det alltså väldigt lång tid jämfört med att sätta poäng på ett prov och dela ut till eleverna. Min erfarenhet är att undervisningsgrupperna blir större och större av ekonomiska skäl och jag känner en oro för att detta kommer att allt mer påverka både undervisande lärare, som får större arbetsbörda, och elever, som får sämre kvalitet på bedömningen. Dessa uppenbara risker tas det inte upp i litteraturen om lärande bedömning. Det föreslås visserligen vissa strategier för att minska arbetsbördan, som jag tar upp i avsnitt 5.2, men utifrån min egen lärarerfarenhet är tidsåtgången ett stort, men underskattat problem. I en avhandling från Linköpings Universitet skriver Charlotte Einarsson (2003 s 51, s 163) att större gruppstorlekar är ett arbetsmiljöproblem för lärarna eftersom det för varje extra elev genereras mer arbetsuppgifter i form av saker att bedöma, och också en stress i att hinna med att bemöta ännu en individ. När det gäller elevens upplevelse skriver hon att det inte är lika klart hur gruppstorleken påverkar, det beror på arbetsformerna som används i undervisningen. Slutsatsen här borde då bli att om man arbetar med lärande bedömning, som är en metod då alla elever skall bemötas så att de utvecklas, borde det vara extra svårt med stora grupper.

Johan och Karl uttrycker båda frustration över konflikten mellan att "hinna med kursen", dvs. det "centrala innehållet" i de nya ämnesplanerna för gymnasiet, och att genomföra lärande bedömning så att eleverna verkligen utvecklas i sitt lärande. Johan uttrycker stridslystet att om Skolinspektionen skulle ha något att invända mot att han prioriterar elevernas kunskaper framför att "hinna igenom" det centrala innehållet så tar han gärna den fighten. Grönlund (2011 s 111) talar om två rådande bildningstraditioner: Den formella, att behärska förmågor, och den materiella, att lära sig vissa fakta. Hon säger att lärarna i hennes avhandling kände sig pressade av "stoffträngseln" och gärna lade upp kursen stoffvis. Hon menar att om man skall kunna använda sig av lärande bedömning är det framför allt den formella bildningstraditionen som bör prioriteras. I den materiella bildningstraditionen kan man bara säga om fakta är rätt eller fel. Hon fortsätter med (ibid. S 116) att tala om att i traditionell undervisning är läraren den förmedlande länken mellan elev och ämne, och att syftet med lärande bedömning är att eleven skall få direkt kontakt med ämnet. Karl och Johan strävar i sin undervisning att hjälpa eleverna att nå denna kontakt. Johan är den som kommit längst i detta, jag återkommer till det i avsnitt 5.2. Detta är ett politiskt problem, ämnesplanerna talar om det centrala innehållet och detta har skärpts i och med nya gymnasiereformen, samtidigt talar både Läroplanen och Skollagen om att elevens lärande och personliga utveckling är målet. Konflikten ligger därmed inbyggd i styrdokumentet, men det är den enskilde läraren som får slå knut på sig för att uppfylla kraven.

Sammanfattningsvis så har lärarna olika förutsättningar för att arbeta med lärande bedömning. På Karls skola finns det ett pågående utvecklingsarbete om lärande bedömning som stöttar lärarna i arbetet. Johan har ett välutvecklat arbete med lärande bedömning tillsammans med sin kollega. Annelie däremot har inget stöd i sitt arbete uppifrån eller i lärarlag vad gäller lärande bedömning. Hon arbetar på egen hand med den grupp jag observerat, detta märks i det att hon inte har en lika genomtänkt strategi i sin undervisning, när det gäller lärande bedömning, som de andra två. En annan slutsats är att det ligger en inbyggd motsättning i styrdokumentet när det gäller den formella och materiella bildningsteorin, en gissning är att det rör sig om en skolpolitisk oenighet.

5.2 I vilken utsträckning använder sig lärarna av lärande bedömning, och hur tar det sig uttryck?

Alla tre använder sig av lärande bedömning som förhållningssätt men det är olika systematiskt genomfört och det tar sig uttryck på olika sätt. Som jag beskrivit i avsnittet ovan finns det en koppling till skolans organisation.

En del av lärande bedömning är att hela tiden utvärdera och bedöma det som sker i klassrummet och anpassa undervisningen efter detta., så att man anpassar undervisningen efter elevernas behov (Black m.fl. (2003 s 9) och Jönsson (2010 s 130)). Annelie tar, i intervjun, upp att det är viktigt att anpassa undervisningen utifrån elevernas behov. Hon gör då också andra överväganden, som vilken lärstil som passar den enskilda eleven. Även Johan tar upp detta i intervjun, han tar där också upp att man som lärare måste vara lyhörd för hur mycket feedback en elev kan ta emot.

Feedback och feed forward kommuniceras på olika sätt av de tre olika lärarna. Det sker kontinuerligt i undervisningen som muntliga kommentarer om vad eleverna gjort och vad de kan göra för att komma vidare hos alla tre lärarna. Hos Johan och Karl är jag med under ett avslutat kursavsnitt och får se de bedömningar som görs. Bedömningarna görs hos båda på likartade sätt. Eleverna får dels en kommentar på hur de gjort uppgiften och vad de kunde gjort för att den i högre grad skulle ha uppfyllt målen. Sedan ger båda lärarna sina elever en bedömning enligt matriserna (se bilaga 1b och 2b).

Johan har efter visst övervägande valt att använda sig av kunskapskraven på stegen E, C och A. Han ringar in det som stämmer in på gruppens arbete. Karl har inga betyg i sin matris utan i stället begreppen Baskompetens, Baskompetens med fördjupning och Baskompetens med djup och bredd. Karl väljer sedan att också sätta ett betyg, eftersom de två andra lärarna i projektet gjort så på sina delar. Här finns flera saker som visar hur komplicerad bedömning är. Dels handlar det om Karls bedömningmatris, den är tveksam utifrån de nya kunskapskraven. Dessa handlar mer om gradskillnader än artskillnader (Lundahl 2011 s 94f) men i Karls bedömningsmatris införs nya element som *förklara* och *analysera* på de övre stegen i matrisen. Men det är svårt att göra en bedömningsmatris för gradskillnader, jag brottas själv med detta i min dagliga verksamhet. Lundahl (2011, s 94) tar upp hur en bedömningsmatris bör vara utformad för att ge eleverna information om vad de förväntas kunna. Han menar att bedömningsmatrisen måste börja med att ta upp ämnets syfte, sedan visa hur syftet kommer till uttryck enligt centrala innehållet och avsluta med att definiera detta i olika kunskapsnivåer. Detta för att synliggöra för eleverna hur syfte och kunskapskrav hänger ihop. Dels handlar det om att betygsätta enskilda prov och uppgifter. Båda lärarna uttrycker att de gör det som en eftergift åt eleverna som vill ha tydliga besked om sina prestationer. Går man till vad forskningen säger så är den entydig i det olämpliga att sätta ut betyg på enskilda uppgifter. Ruth Butler (1988) visar i sin studie att om eleverna får både en kommentar och ett betyg så kommer de inte att använda sig av kommentaren, hennes slutsats är att betyget uppfattas som ett betyg på eleven själv. Det blir ett omdöme om eleven, inte prestationen och eleven ser då inte att det finns en möjlighet att prestera bättre. Enligt Dweck (1986) skulle eleven se att de interna faktorerna var stabila, dvs. jag är sådan här och det finns inget att göra åt det. Grönlund (2011 s 117) tar i sin avhandling upp hur svår avvägningen är mellan å ena sidan transparens och tydlighet å andra sidan risken med att allt för tydliga och detaljerade bedömningsmatriser riskerar att inbjuda till jämförelser mellan elever och jägrelaterade förklaringar av den typ som Butler och Dweck talar om. Det är lätt att säga tulipanaros, men svårare att göra, kan man konstatera. Både Johan och Karl menar att bedömningsmatriser ökar rättssäkerheten i bedömningen och tydliggör målen med kursen. En annan fördel är också att lärarna blir mer samstämmiga i sin bedömning när de har ett gemensamt bedömningsunderlag. Både Lundahl (2011 s 94) och Jönsson (2010 s 70) menar att bedömningsmatriser är nödvändiga vid lärande bedömning.

Black m.fl. (2003 s. 53-57) och Lundahl (2011 s 154) talar om vikten av att eleverna får makt över sitt resultat och att de därför måste få chans att revidera sina arbeten. Även Jönsson (2010 s 130)

talar om att eleverna måste få chans att revidera större arbeten eller få nya uppgifter som testar eleven på samma mål som tidigare. Johans undervisningsgrupp hade först ett arbete om 1800-talet utifrån ett antal förändringsprocesser, eleverna bedömdes på detta och fick sedan göra en fördjupning om samma förändringsprocesser på 1900-talet. Jag ser detta som ett exempel på vad Anders Jönsson föreslår.

De tre lärarna använder sig alla på olika sätt av självbedömning, de uttrycker att det är viktigt att ge eleverna ett redskap för att kunna värdera sitt arbete så att de blir självständiga i sitt lärande. Karl talar om självbedömning som viktigt både ur ett maktperspektiv, elev och lärare blir mer jämlika när eleven förstår vad som förväntas av denne och kan jämföra med vad som åstadkommit. Han talar också om en metakognitiv nivå där eleven inte bara skall kunna korrigera sitt arbete, dvs. sluta gapet mellan vad den förväntas uppnå och det den har uppnått, utan också förstå hur gapet slutits. Som tagits upp i avsnitt 2.3 talar Hattie & Timperley (s 86 och 93) om att feedback (dvs. alla tre komponenterna feed up, feed back och feed forward, se vidare 2.3.1) verkar på fyra olika nivåer: uppgiftsnivå, processnivå, metanivå, personlig nivå. Dweck (1986) och Butler (1988) visar, som anförts ovan, att den personliga nivån är kontraproduktiv, medan de tre övriga nivåerna används beroende på vad läraren vill att eleven skall uppnå. Karl talar här om att feedback inte bara skall handla om hur den enskilda uppgiften skall lösas (uppgiftsnivån), utan att eleven också för att kunna ta makten över sitt eget lärande måste kunna reflektera över vad han/hon gör för att kunna använda kunskapen mer generellt (metanivå). Här följer tre exempel på självbedömning som Annelie, Johan och Karl använde sig av, och hur exemplen placerar sig på de olika nivåerna: Annelie frågar eleverna hur de själva anser att de löst uppgiften innan hon ger eleverna feedback, detta ligger på uppgiftsnivå. Karl har en individuell uppgift där eleverna får reflektera över sin arbetsinsats i gruppen, här handlar det om att reflektera över sin del i gruppen och kan alltså sägas kunna användas utanför den specifika uppgiften om Torget och ligger därför på processnivå. Johan låter gruppen utvärdera sitt arbete (bilaga 1c), och låter också gruppmedlemmarna bedöma sina eget och de övrigas arbetinsatser (bilaga 1d). Även denna självbedömning ligger på processnivå. Självbedömningarna hade kunnat kompletteras med reflektioner av arten: "vad beror det på att arbetet gick så här?", "vilka erfarenheter tar vi med oss till nästa gång för att arbetet skall bli bättre?" och hade då fått lite av metanivån. Att det kan vara svårt att hålla isär den personliga nivån från de övriga visar sig i en observationssekvens hos Johan. Eleverna i en grupp har just fått höra varandras synpunkter på deras insatser i grupparbetet. Stämningen är något tryckt. Då frågar Johan: "Är det jobbigt att bli värderad så här?". Stämningen blir om möjligt ännu mer tryckt. En elev svarar "Ja det är jobbigt". När Johan efter liten stund frågar vad de är nöjda med i sitt arbete lossnar tungornas band och alla vill vara med och prata. Vad Johan förmodligen menade var "Är det jobbigt att få sitt arbete värderat så här?". Samtalet hade troligen fått en annan positivare ton om han från börjat frågat om vad de var nöjda med i sitt arbete. Det kan också lätt leda vidare till ett metakognitivt tänkande, att använda sig av det som var bra också i fortsättningen. En personlig reflektion är: Hur många gånger har jag själv försuttit chansen till goda utvecklande samtal genom att börja i fel ända?

Karl använder inte kamratbedömning fast han anser att det är viktigt, han har ännu inte hunnit arbeta in det i undervisningen. Lundahl (2011 s 83) talar om fem olika strategier för lärande bedömning, kamratbedömning är en av dessa, men han påpekar också att varje skola måste ta det i sin egen takt och inte stressa på, man kan utveckla arbetet med strategierna efter hand. På Karls skola arbetar de intensivt med lärande bedömning men jag förstår på Karl att även om han upplever detta som något mycket positivt är det ändå mycket arbetskrävande. Han visar i intervjun att han har många insikter som han ännu inte hunnit omsätta i praktiken.

Johan använder sig av kamratbedömning och menar att metoden är viktig av flera skäl. Han menar att kamratbedömning kan hjälpa honom i bedömningen, han säger att de "suttit och lyssnat på lärare i 10 år så de är experter på att skilja på vad som är bra och dåligt". Han konstaterar att det

är svårt som lärare att lyssna på redovisningar, hinna med att uppfatta allt rätt och hinna föra anteckningar, att då få hjälp av eleverna underlättar arbetet. Black m.fl. (2003 s 49-53) talar om att kamratbedömning är viktigt för att eleven då kan ta makten över sitt lärande och att eleverna kan ha lättare att till sig andra elevers åsikter än lärarens. Eleverna får dessutom synpunkter från flera olika håll, både från läraren och andra elever. Johan menar också att kamratbedömning utvecklar elevernas metatänkande, genom att bedöma kamraternas arbete får de syn på sitt eget. Black m.fl. (2003 s 47) tar också upp att kamrat- och självbedömning kan användas som ersättning för lärarbedömning ibland så att lärarnas arbetsbelastning minskar. Johan talar också om att kamratbedömning är en jämlik relation där båda hjälper varandra framåt.

När Johans elever skall redovisa sin fördjupning om 1900-talet är det med en grupp som skall ge kamratrespons på varje redovisning. Johan tar, innan redovisningarna börjar, upp med eleverna vad de skall tänka på när de skall värdera varandra. Han säger "*tänk nu på att ni skall hjälpa dem som redovisar så att de lär sig något*". Johan tar i intervjun upp att man måste var försiktig med kamratbedömning, den skall handla om uppgiften och inte personen så att den verkligen hjälper de som blir värderade. Lundahl (2011 s 138) talar om att det är viktigt att lära eleverna att ge feedback som stärker kamraterna och inte sårar dem och Black m.fl. (2003 s 50) är inne på samma sak när de säger att kamratbedömning är något man måste lära sig, t.ex. att skilja på person och prestation.

Att använda frågor för att hjälpa eleverna att uttrycka sina tankar är ett viktigt redskap i lärande bedömning. Lundahl (2011 s 121), talar om att ställa sokratiska frågor som "förlöser" elevernas tänkande, han säger att läraren blir mer som en intervjuare än förhörsperson. Roland Severin (2002 s 253) talar i sin avhandling "*Dom vet vad dom talar om*" om autentiska frågor. Det är frågor som inte har något rätt eller fel, den som frågar är uppriktigt nyfiken på vad man får för svar. Han menar att dessa frågor hjälper eleverna att reflektera och på så sätt få kunskap. De lärare jag studerat använder alla denna typ av frågor. Jag hör egentligen heller aldrig någon av dem ge eleverna ett rakt svar, om inte eleverna ställer rena faktafrågor, utan de leder hela tiden eleverna framåt med nya frågor. Särskilt tydligt ser jag detta hos Annelie. Hennes elever är också extra pockande, de vill ha svar genast. Det var fascinerande att vid flera tillfällen se hur nöjda elever blev när de tack vare hennes frågor insåg att de faktiskt kunde komma på lösningar själva.

Den av lärarna som arbetar mest genomgripande med lärande bedömning är Johan. Vad jag förstår bedriver han ett systematiskt arbete med helheten från dag ett och tre år framåt. Han uttrycker att eleverna skall bli motorn i sitt eget lärande. Det Lundahl (2011 s 97) kallar alignment, att skapa en tydlig linje från mål och kunskapskrav, via undervisning till bedömning framkommer allra klarast hos honom. Även Karl visar en genomtänkt linje i undervisningen, han och hans kollegor arbetar medvetet på att genomföra lärande bedömning. De befinner sig i början på detta arbete. Man skulle kunna säga att om han har en solid grund till lärande bedömning så har Johan kommit längre i sitt byggande. Exempel på detta är att Johan delar upp feedback och feed forward i en *allmän del*, en *gruppdel* och en *individuell del*. Lundahl (ibid. s 129) menar att man kan arbeta effektivare om man kan skilja på gemensamma problem och individuella. Johan ser också en annan poäng med detta, att eleverna ser att de inte är ensamma med sitt problem och det därmed blir lättare att motivera dem att arbeta vidare med det. Kamratbedömning och självbedömning är också delar av ett systematiskt bygge – att göra eleverna till motorn i sitt eget lärande.

6. Sammanfattning med avslutande reflektioner och förslag på framtida forskning

Under hösten 2011 har jag under flera månader befunnit mig på en Upptäcktsresa. Jag har blivit insläppt i tre lärares undervisningsvärld. De har med stor generositet tagit emot mig i klassrummet, tagit sig tid att låta sig intervjuas och delat med sig av sitt undervisningsmaterial. Detta trots att de, vilket framgår av studien, har haft fullt upp med att sköta sin undervisning. Det har varit mycket inspirerande för mig att få möta all klokskap och allt engagemang och jag känner så här i efterhand att jag företagit en bildningsresa av stora mått. Dessa erfarenheter tar jag med mig in i min egen skolverklighet

Jag möter tre lärare med stor erfarenhet och vilja att göra ett bra jobb, ibland så starkt att de nästan slår knut på sig för att få det att gå ihop. Jag har också funnit att deras skolverklighet ser olika ut. När jag väljer skolor gör jag det lite på måfå. Fokus är att finna lärare som är intresserade av och vill arbeta med lärande bedömning och jag vill inte ha lärare från samma skola eftersom jag tänker att de är för samkörda för att det skall bli några större skillnader i t.ex. arbetssätt. Jag tror inte då att skolans organisation betyder så mycket för lärarens vardag som jag nu i efterhand ser att den gör. Jag finner att det är svårt för en ensam lärare att genomföra en omvälvande förändring på egen hand. Det tycks vara viktigt att ha kollegor att samarbeta med och inspireras av, och en stöttande skolledning. Då jag intervjuar den grupp på tre lärare som utvecklar lärande bedömning på Karls skola berättar de om en entusiastisk lärarkandidat som varit på skolan och nu vill fortsätta att arbeta med lärande bedömning i framtiden. Han hade frågat dem om de trodde det var möjligt att arbeta med lärande bedömning på egen hand utan stöd av kollegor och skolledning, och de svarar att det nog är svårt. Min studie visar att metoden är svår att genomföra men att man, som Lundahl är inne på, inte behöver ”köpa” hela idén utan kan göra saker i smått, t.ex. genom att ställa rätt frågor, förklara tills eleverna förstår vad de skall göra, ge dem feedback så att de får information hur de lyckats lösa uppgiften eller ge information om hur de kan gå vidare. Det viktiga är att tänka efter: Vad vill jag med min undervisning? Vill jag hinna med kursen i första hand eller vill jag att eleverna skall få en förmåga och vilja att lära sig att lära? Det kan upplevas tidseffektivt att undervisa mer traditionellt. Läraren har kontroll på tidsanvändningen och kan se till att gruppen hinner med kursinnehållet, men som Annelie är inne på är risken att eleverna inte har förstått och därmed inte lärt sig det som var avsett, och alltså inte kommer att klara kursens mål.

Studien är bara ett litet utsnitt av verkligheten. Under några höstveckor 2011 följer jag dessa lärare genom en del av deras undervisning, jag samtalar med dem och jag studerar deras undervisningsmaterial. Jag inser att det jag får ta del av bara är en liten del av deras verklighet i skolan. Detta innebär risker för feltolkningar. En viktig del av ”verkligheten” kan hamna utanför observationsfokus och jag kan till följd av otillräcklig överblick vantolka händelser. För att kompensera dessa risker skickar jag ut analyserna till respektive lärare så att de kan tillrättalägga eventuella missuppfattningar. Karl och Annelie tycker båda att de blivit korrekt uppfattade och Annelie uttrycker att det är intressant att få se sitt arbete utifrån på det här sättet. Johan kommenterar att jag förskönat verkligheten något genom att jag uttrycker att han regelmässigt använder kamratbedömning. Han säger att kamratbedömning hinns med högst en gång per projekt. Jag samlar också in mycket material av olika slag från undersökningspersonerna. Trianguleringen ger större möjligheter att komma närmare verkligheten än att bara göra exempelvis intervjuer. I stora drag stämmer materialet från intervju, observation och undervisningsmaterial överens. Jag förväntade mig större diskrepanser. Annelie uttrycker redan i intervjun att lärande bedömning är **ett**

av flera pedagogiska hjälpmedel som hon intresserar sig för. Hon talar om vikten av att vara medveten om att elever har olika lärstilar och att det är viktigt att anknyta till deras egna erfarenheter. Vare sig Karl eller Annelie talar om att de använder sig av kamratbedömning, vilket de inte heller gör. Av de jämförande matriserna framgår samstämmigheten mellan intervjuer och observationer. Det framträder också tydligt i matriserna (avsnitt 4.6.3) att Johan är den som mest konsekvent genomför lärande bedömning. Han både talar om alla tre begreppen inom feedback – feed up, feed back och feed forward - om kamrat- och självbedömning. Användningen av dessa begrepp syns också tydligt i observationerna. Undervisningsmaterialet visar en tydlig linje från mål till bedömning. Karl visar också samma mönster i både intervju och observation. Undervisningsmaterialet ligger också väl i linje med det som uttrycks i intervjun. Observationerna visar att det som uttrycks i intervjun och tas upp i undervisningsmaterialet stämmer överens. Annelie talar i intervjun mycket om att tydliggöra syftet med undervisningen för eleverna, vid observationerna framgår det att syftet avser hur de skall klara den enskilda uppgiften och inte målen med kursen. Det rör sig därmed inte om det som Hattie & Timperley talar om som feed up, att klargöra hur eleven skall arbeta för att nå målen med kursen utan hur de skall lösa den enskilda uppgiften.

Att det finns inbyggda konflikter mellan vad man bör göra och hur elever vill ha det blir tydligt när både Johan och Karl sätter ut betyg på enskilda uppgifter fast de egentligen vet att det är bättre för elevernas lärande att inte göra det. Jag tolkar detta som att elevers och föräldrars förväntningar väger tyngre än de pedagogiska övervägandena.

Jag ser också en stressad vardag för alla tre lärarna där de känner sig trängda av många krav och ständigt nya uppgifter. I det längsta försöker de få tiden att gå ihop genom att låta arbetet gå ut över fritiden, både Johan och Karl uttrycker att de saknar tillräckligt med tid för att verkligen ge eleverna den bedömning de skulle behöva. Johan uttrycker detta genom att säga ”*Om politikerna vill ha en Rolls Royce kan de inte betala för en Volvo 240*”. Jag har en känsla av att politikerna får betydligt mer bil för pengarna än de betalar för.

Det finns i nuläget övertygande bevisning för att lärande bedömning är verksamt (se avsnitt 2.3). Lärare som arbetar med lärande bedömning känner sig ofta mer tillfredställda med sitt arbete och känner sig förvissade om att detta är ett riktigt sätt att lära eleverna lära sig. Det finns dock ett forskningsområde, som inga studier jag funnit belyser, det är hur eleverna upplever lärande bedömning och hur de påverkas av den. Varken Black & William (1998, 2003) eller någon av de andra studierna har studerat detta. Här skulle det vara intressant att anlägga ett genusperspektiv. Dweck (1986) tar upp könsskillnader i flickors och pojkars motivation. Flickor tenderar att göra det de redan kan eftersom de är rädda att misslyckas. Det skulle vara intressant att undersöka om lärande bedömning skulle kunna inspirera dem att våga mer. Ett annat intressant område att undersöka skulle vara om eleverna blir mer ansvarstagande när de tränas i att ta ansvar för konsekvenserna av sitt handlande. Möjligen sitter någon i detta nu och gör en studie kring dessa frågor, om inte hoppas jag att någon, eller kanske jag själv kommer att göra en sådan undersökning. *Hur upplever eleverna att det är att arbeta med Lärande bedömning? Hur påverkas deras motivation?* Jag är övertygad om att mer kunskap kring dessa områden kan hjälpa till att ytterligare förfina metoderna inom lärande bedömning.

Ett annat forskningsområde som är intressant att studera är lärarnas arbetsituation och hur lärarna upplever sin arbetsituation i en skola som ställer allt större krav på ”att alla skall med”. En skola där alla elever har rätt att utvecklas efter sin förmåga, inte bara att få hjälp till att nå godkänd nivå. (Skollagen kap. 3 § 3) Detta är för ett välfärdssamhälle mycket viktiga mål, men vad händer med lärarnas arbetsituation om politikerna fortfarande bara ger resurser för en Volvo 240? Eller är det så att det med lärande bedömning redan från tidig ålder går att ge eleverna nyckeln till sitt eget lärande så att det inte behövs mer resurser?

Under arbetets gång får jag inblick i hur skickliga lärare arbetar med lärande bedömning och jag blir stärkt i min uppfattning att detta är en bra metod för att ge eleverna redskap till sitt eget lärande. Min undersökning utgår från att lärande bedömning är en effektiv metod och jag studerar hur metoden genomförs i praktiken och vad som krävs för att den skall fungera. Det som förvånar mig mest är hur stor betydelse skolans organisation har. Får man inget stöd uppifrån och inte har kollegor att samarbeta med så är metoden svår att genomföra. Den tycks också vara svår att genomföra om man har eleverna i korta kurser. Bedömningen tar mycket tid att genomföra, och det tar tid att lära eleverna att arbeta på det här sättet. Det blir därmed svårt att genomföra den här typen av undervisning på korta kurser. Det finns ändå möjlighet att använda delar av lärande bedömning genom att ha en tydlig linje i kursen där man kopplar bedömning och undervisning till målen för kursen, där man använder sig av sokratiska frågor och kanske också lägger in någon kamrat- eller självbedömning.

Slutord

Jag förutsätter i inledningen av studien att lärande bedömning är ett sätt att undervisa som stämmer med intentionerna i skolans styrdokument och som är ett verksamt redskap för att hjälpa elever att ta ansvar för sitt eget lärande. Jag studerar hur tre lärare på olika sätt genomför lärande bedömning i praktiken och vilka organisatoriska förutsättningar de har på sina respektive skolor. Efter att ha genomfört studien är jag stärkt i övertygelsen om att lärande bedömning är en verksam metod. Jag har sett hur dessa tre lärare lotsat fram eleverna mot ett självständigt tänkande. Jag har också sett att lärande bedömning är mycket komplext. Det är många bitar som skall falla på plats i planeringen och mycket undervisningstid som behöver användas för att kommunicera med eleverna. Ju större undervisningsgrupperna är desto mer tidskrävande blir det. Det som mest förvånar mig är den tydliga koppling jag ser mellan skolans organisation (stöd från skolläda, tid för reflektion, hur mycket tid lärare har i elevgruppen osv.) och möjligheten att arbeta med lärande bedömning. Slutligen konstaterar jag att Dewey's tankar om ”Learning by doing” och Vygotskij's uppmaning om att lärare skall ta eleven vid handen och leda den till den ”proximala zonen” förverkligas i den lärande bedömningen.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur AB
- Biggs, J.B. (2003) *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: The open University Press
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Butler, R. (1988) Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 58 (1988), 1-14
- Båth, S. (2006). Utdrag ur avhandlingen *Kvalifikation och medborgarfostran*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Dweck C. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist* (41) s 1040-1048
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, Samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Linköping: Studies in Education and Psychology No 92
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2007) *Metodpraktikan - konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB
- Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande? Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Karlstad University studies
- Ileris, K. (2007). *Lärande*. Roskilde: Studentlitteratur.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2002). En tankes fall i praktiken - då den målrationala styrningen möter skolan, *Att bedöma eller döma* (s 57-76). Skolverket. Stockholm: Liber
- Lindberg, V. (2002). Införandet av godkändgränsen - konsekvenser för lärare och elever, *Att bedöma eller döma* (s 57-76). Skolverket. Stockholm: Liber
- Lindberg, V. (2007) Långtgående slutsatser trots få lärare och elever i studierna. Pettersson, A. (Red.), *Sporre eller otyg - om bedömning och betyg* (s 51-68). Malmö: Lärarförbundets förlag.

- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Arbetsliv i omvandling 2006.8. Akademisk avhandling vid Uppsala Universitet. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundahl, C. (2007). Kunskapsbedömningens historia. Pettersson, A. (Red.), *Sporre eller otyg - om bedömning och betyg* (s 51-68). Malmö: Lärarförbundets förlag.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Nordstedts
- Lundahl, C. (2011b). Föreläsning om Lärande Bedömning på Burgårdens gymnasium 18 augusti 2011.
- Nordgren, K. (2008). Varför betyg? Jansdotter Samuelsson, M.&Nordgren, K. (Red.), *Betyg i teori och praktik* (s 7-16). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Nordgren, K. (2008). Prov och provfrågor. Jansdotter Samuelsson, M.&Nordgren, K. (Red.), *Betyg i teori och praktik* (s 133-145). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Nyberg, E. (2008). *Om livets kontinuitet, Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5*. Acta Universitatis Gothoburgensis
- Nyström, P. (2004). *Rätt mått på prov. Om validering av bedömningar i skolan*. Umeå: Umeå Universitet.
- Skolverket. (2010) *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturkunskap*. Sammanfattning av rapport 352. Fritzes
- Scherp, H-Å. & Thelin, K. (2009). *En gemensam helhetsidé? - Föreställningar om lärande och ledarskap inom den pedagogiska verksamheten i Göteborg*. Delrapport 1 i ett treårigt forskningsprojekt på Karlstads Universitet i samarbete med Göteborgs kommun.
- Scherp, G-B. *Att arbeta med föreställningskartor*.
www.pbs.kau.se/pdf/Forestallningskartor%202.pdf
- Selghed, B. (2007). Oförtjänt kritik mot lärare. Pettersson, A. (Red.), *Sporre eller otyg - om bedömning och betyg* (s 37-49). Malmö: Lärarförbundets förlag.
- Severin, R. (2002). *Dom vet vad dom talar om – en intervjustudie om elevers uppfattning av begreppen makt och samhällsförändring*. Göteborg: Göteborg studies in educational sciences.
- Skolverket. (1994) Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94
- Skolverket Rapport 338 (2009). *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket Rapport 344 (2010). *Attityder till skolan. Elevernas och lärarnas attityder till skolan*. Stockholm: Fritzes
- Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Svensk författningssamling (2010) Skollag 2010:800

Säljö, R. (2004). Föreställningar om lärande och tidsandan. Selander, S. (Red.) *Kobran, nallen och majen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (s 71-89). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.

Tholin, J. (2006). *Att klara sig i okänd natur - En studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Borås: Skrifter från Högskolan i Borås.

Wikström, C. (2007). Subjektiva bedömningar och objektiva tolkningar. Pettersson, A. (Red.), *Sporre eller otyg - om bedömning och betyg* (s 21-35). Malmö: Lärarförbundets förlag.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, (45), 477-501.

Bilaga 1 a

Instruktion till fördjupning 2 under 1900-talsprojektet

Du och din grupp ska nu få fördjupa er i ytterligare en speciell förändringsprocess men nu under åren 1900–2000. Fokus för er undersökning är beskriva hur denna förändringsprocess sett ut men också försöka att, beskriva och analysera hur de fyra huvudaspekterna (de sociala, ekonomiska, kulturella och politiska), påverkat just er förändringsprocess. Tänk på att dessa aspekter kan vara både en orsak och konsekvens! Ni ska alltså utreda:

ñ Hur ser förändringsprocessen ut? Vad har hänt under 1900-talet som har med er process att göra? Vilka händelser är särskilt viktiga för att resultatet skulle bli det som blev?

ñ Hur har de fyra huvudaspekterna (de sociala, ekonomiska, kulturella och politiska) påverkat eller påverkats av processen?

ñ Vilka källor har ni använt för att få fram ert resultat ?

I översiktsschemat är det utlagt drygt 12 klocktimmar, men all denna tid kommer ni inte få för arbetet eftersom det kommer uppstå saker som vi också måste ta hand om. Däremot är ni garanterade nio klocktimmar lektionstid för ert uppdrag. Tisdagen den 15/11 kommer gruppen att muntligt redovisa vad ni kommit fram till. Det går till så att en person från din grupp träffar en person från de andra fem grupperna, totalt är ni alltså maximalt sex personer i tvärsamtalet. Varje person har max 10 minuter på sig att muntligt redovisa vad ni kommit fram till. En lärare kommer vara med och leda tvärsamtalet.

- 9.00–10.00 Tvärsamtal för grupp A+B:. Grupp E+F ger kamratrespons. Grupp C+D pluggar till provet.
- 10.20–11.20 Tvärsamtal för grupp C+D. Grupp A+B ger kamratrespons. Grupp E+F pluggar till provet.
- 12.10–13.10: Tvärsamtal för grupp E+F. Grupp C+D ger kamratrespons. Grupp A+B pluggar till provet.

När lektionerna startar den dagen kommer vi lotta vilken grupp just du ska tillhöra. De som lyssnar måste föra anteckningar på vad som sägs eftersom informationen blir ett av underlagen till provet som avslutar projektet. Denna gång ska ni även ge respons på hur kamraterna redovisar. Du får då fylla i en enkel enkät med några frågor som du sedan lämnar till personen som redovisat. Där identifierar du de saker som din kamrat gjort bra och eventuellt de saker som behöver förbättras.

Samma dag, alltså 15/11 kl 8.30, ska gruppen mejla Johan er skriftliga redogörelse av de källor ni använt. Ni ska där redogöra för vilka källor ni använt (med en kort presentation) och kommentera källornas trovärdighet. Er skriftliga redogörelse ska vara max en sida i Times 12, enkelt radavstånd.

Bilaga 1 b

Kunskapskrav för denna uppgift (dvs fördjupningen i grupp, källredogörelsen samt tvärsamtalet)

Sh1b kunskapskrav nr. 1, 2 och 4

Ur kriterierna för betyg E	Ur kriterierna för betyg C	Ur kriterierna för betyg A
Eleven kan översiktligt redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna. /.../ Dessutom kan eleven översiktligt redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra enkla slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, /.../ påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.	Eleven kan utförligt redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna. /.../ Dessutom kan eleven utförligt redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra välgrundade slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, /.../ påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.	Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna. /.../ Dessutom kan eleven utförligt och nyanserat redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra välgrundade och nyanserade slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, /.../ påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.
Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera någon orsak och konsekvens. I analysen använder eleven med viss säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder. /.../.	Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera några orsaker och konsekvenser. I analysen använder eleven med viss säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder samt värderar dem med enkla omdömen. /.../	Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera flera orsaker och konsekvenser. I analysen använder eleven med säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder samt värderar dem med nyanserade omdömen. /.../
Eleven kan, med viss säkerhet och på ett strukturerat sätt, uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap i olika presentationsformer.	Eleven kan, med viss säkerhet och på ett strukturerat sätt, uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap i olika presentationsformer samt formulera sig självständigt i förhållande till källorna.	Eleven kan, med säkerhet och på ett strukturerat sätt, uttrycka sina kunskaper i samhällskunskap i olika presentationsformer samt formulera sig självständigt i förhållande till källorna.

Hi kunskapskrav nr. 2

Ur kriterierna för betyg E	Ur kriterierna för betyg C	Ur kriterierna för betyg A
----------------------------	----------------------------	----------------------------

<p>Eleven kan översiktligt redogöra för förändringsprocesser, händelser och personer under olika tidsperioder samt för olika tolkningar av dem. Dessutom kan eleven översiktligt redogöra för förloppen av förändringsprocesserna och händelserna samt deras orsaker och konsekvenser. /.../ Eleven ger enkla exempel på, och förklarar översiktligt, samband mellan skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden. Dessutom kan eleven dra några enkla slutsatser om vad skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden kan ha för betydelse för framtiden.</p>	<p>Eleven kan utförligt redogöra för förändringsprocesser, händelser och personer under olika tidsperioder samt för olika tolkningar av dem. Eleven jämför de olika tolkningarna, förordar en av dem och motiverar med enkla omdömen sitt val. Dessutom kan eleven utförligt redogöra för förloppen av förändringsprocesserna och händelserna samt deras orsaker och konsekvenser. /.../ Eleven ger enkla exempel på, och förklarar utförligt, samband mellan skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden. Dessutom kan eleven dra några välgrundade slutsatser om vad skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden kan ha för betydelse för framtiden.</p>	<p>Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för förändringsprocesser, händelser och personer under olika tidsperioder samt för olika tolkningar av dem. Eleven jämför de olika tolkningarna, förordar en av dem och motiverar med nyanserade omdömen sitt val. Dessutom kan eleven utförligt och nyanserat redogöra för förloppen av förändringsprocesserna och händelserna samt deras orsaker och konsekvenser. /.../ Eleven ger komplexa exempel på, och förklarar utförligt och nyanserat, samband mellan skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden samt argumenterar för och emot olika sätt att se på dessa samband. Dessutom kan eleven dra några välgrundade och nyanserade slutsatser om vad skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden kan ha för betydelse för framtiden.</p>
--	--	---

Sv1b kunskapskrav nr. 2

Ur kriterierna för betyg E	Ur kriterierna för betyg C	Ur kriterierna för betyg A
<p>Eleven kan läsa, reflektera över och göra enkla sammanfattningar av texter /.../ (angående facktexter)</p>	<p>Eleven kan läsa, reflektera över och göra sammanfattningar av texter samt skriva egna texter som lyfter fram huvudtanken i det lästa.</p>	<p>Eleven kan läsa, reflektera över och göra sammanfattningar av texter samt skriva egna texter som lyfter fram huvudtanken i det lästa och ger nya, relevanta perspektiv.</p>

Lycka till önskar Johan

Gruppens reflektion på grupparbete

Utse en sekreterare som skriver upp vad ni kommit fram till och som sedan mejlar era svar till Johan när lektionen är slut, dvs 14.55. Tänk på att ni inte skall leta syndabocker! Ni elever och vi lärare vill ju att ni ska lära av era misstag och bli bättre till nästa gång!

1. Vad har fungerat bra i gruppens fördjupning?
2. Vad har fungerat mindre bra i gruppens fördjupning?
3. Hur fördelade ni arbetet inom gruppen? Blev fördelningen effektiv?
4. Hur samordnade ni ert arbete?
5. Hur löste ni eventuella konflikter?

Bilaga 1 d

Enskild bedömning av grupparbete

1. Skriv samtliga gruppmedlemmars namn (inklusive ditt eget) på blanketten. På så sätt framgår det inte av blanketten vem som har gjort bedömningen. Vi sammanställer era svar så allt blir anonymt.
2. Gör en bedömning på en skala 1-10 hur mycket varje person (inklusive dig själv) har bidragit till slutresultatet av det här arbetet. 1 betyder "inget" och 10 betyder "mycket". Lämna en förklaring till din bedömning.
3. Lämna lappen till lärarna som sammanfattar. Gruppen får sedan en lapp med gruppens samlade resultat som diskussionsunderlag.

Gruppmedlem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Kommentar/förklaring

Bilaga 1e

Skriftligt prov 18-1900-tal

Tid till förfogande: 9.50-11.20. Vid behov kan ni skriva till 12.20

Läs först alla uppgifter. Börja sedan besvara dem.

1. Kortfrågor begrepp. Förklara med en eller två meningar följande begrepp eller förkortning:

- 1 a) Nationalism
- 1 b) Immigration
- 1 c) Realismen
- 1 d) Export
- 1 e) Landsorganisationen (LO)

2. Mellanfrågor. Här skall du skriva lite längre svar än ovan.

2 a) Rita upp den svenska höger - vänster-skalan, och lägg in de partier som finns i Sveriges riksdag idag (utom SD). Förklara också hur de tre huvudideologierna (socialism, liberalism och konservatism) har inspirerat dagens riksdagspartier.

2 b) Använd SKOÅR-modellen när du skall beskriva och analysera ETT av följande två alternativ:

ñ Hur Sverige har gått från att vara ett utvandrarland till att bli ett invandrarland

Situation: "1910 invandrar fler människor till Sverige, än utvandrar"

ñ Hur Sverige har gått från att vara ett jordbrukssamhälle till att bli ett tjänstesamhälle

Situation: "1950 är Sverige ett industrisamhälle"

Här kommer vi bedöma om du kan redogöra för förloppen av förändringsprocessen, samt se om du kan sätta in det i en modell som innehåller orsak och konsekvens. För de fullständiga kunskapskraven, se sida 2.

3. Huvudfråga. Här skall du ge en översiktlig bild och skriva mer utförligt än i de andra frågorna.

Under 18- och 1900-talet i Sverige har en demokratiseringsprocess ägt rum. Människor har i flera avseenden fått mer att säga till om när det gäller makt över sitt eget liv, samt möjligheten att påverka samhället. Beskriv hur denna förändringsprocess har sett ut utifrån följande faktorer:

- Några viktiga händelser (rabbla inte för många, utan välj ut högst fem (!) och förklara varför just de är viktiga)
- Rörelser/organisationer/ideologier/personer som har påverkat förändringsprocessen (samma här, rabbla inte, utan välj ut några få och förklara dem hellre mer ingående)
- Hur ställde sig huvudideologierna (socialism, liberalism, konservatism) till den här processen?
- Koppla till nutiden, vad har vi uppnått, vad återstår att göra i framtiden?

Här kommer vi att titta på om du kan redogöra för förändringsprocesser, händelser, personer och olika tolkningar av dem, samt se om du kan se samband mellan skeenden, det förflutna, nutid och framtid, samt om du har argument för dina ståndpunkter. För de fullständiga kunskapskraven, se sida 2.

Fullständiga kunskapskrav skriftligt prov 18-1900-tal.

Bilaga 1f

Betyget E (Hi1b)	Betyget C (Hi1b)	Betyget A (Hi1b)
<p>Eleven kan översiktligt redogöra för förändringsprocesser, händelser och personer under olika tidsperioder samt för olika tolkningar av dem.</p> <p>Dessutom kan eleven översiktligt redogöra för förloppen av förändringsprocesserna och händelserna samt deras orsaker och konsekvenser. Eleven ger exempel på några enskilda personer och förklarar översiktligt deras betydelse för olika skeenden. Eleven ger enkla exempel på, och förklarar översiktligt, samband mellan skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden.</p> <p>Dessutom kan eleven dra några enkla slutsatser om vad skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden kan ha för betydelse för framtiden.</p>	<p>Eleven kan utförligt redogöra för förändringsprocesser, händelser och personer under olika tidsperioder samt för olika tolkningar av dem. Eleven jämför de olika tolkningarna, förordar en av dem och motiverar med enkla omdömen sitt val.</p> <p>Dessutom kan eleven utförligt redogöra för förloppen av förändringsprocesserna och händelserna samt deras orsaker och konsekvenser. Eleven ger exempel på några enskilda personer och förklarar utförligt deras betydelse för olika skeenden. Eleven ger enkla exempel på, och förklarar utförligt, samband mellan skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden.</p> <p>Dessutom kan eleven dra några välgrundade slutsatser om vad skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden kan ha för betydelse för framtiden.</p>	<p>Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för förändringsprocesser, händelser och personer under olika tidsperioder samt för olika tolkningar av dem. Eleven jämför de olika tolkningarna, förordar en av dem och motiverar med nyanserade omdömen sitt val.</p> <p>Dessutom kan eleven utförligt och nyanserat redogöra för förloppen av förändringsprocesserna och händelserna samt deras orsaker och konsekvenser. Eleven ger exempel på några enskilda personer och förklarar utförligt och nyanserat deras betydelse för olika skeenden. Eleven ger komplexa exempel på, och förklarar utförligt och nyanserat, samband mellan skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden samt argumenterar för och emot olika sätt att se på dessa samband.</p> <p>Dessutom kan eleven dra några välgrundade och nyanserade slutsatser om vad skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden kan ha för betydelse för framtiden.</p>
Betyget E (Sh1)	Betyget C (Sv1)	Betyget A (Sv1)
<p>Eleven kan översiktligt redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna.</p> <p>/.../ I sin analys förklarar eleven enkla samband och drar enkla slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.</p> <p>Dessutom kan eleven översiktligt redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra enkla slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, /.../ påverkas och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.</p>	<p>Eleven kan utförligt redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna.</p> <p>/.../ I sin analys förklarar eleven samband och drar välgrundade slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.</p> <p>Dessutom kan eleven utförligt redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra välgrundade slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, /.../ påverkas och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.</p>	<p>Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna.</p> <p>/.../ I sin analys förklarar eleven komplexa samband och drar välgrundade slutsatser om likheter och skillnader mellan olika samhällens organisation.</p> <p>Dessutom kan eleven utförligt och nyanserat redogöra för de historiska förutsättningarnas betydelse och dra välgrundade och nyanserade slutsatser om hur nutida samhällsförhållanden, /.../ påverkas och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.</p>

<p>Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera någon orsak och konsekvens. I analysen använder eleven med viss säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder. Eleven diskuterar översiktligt orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna. Eleven kan ge enkla argument för sina ståndpunkter /.../</p>	<p>Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera några orsaker och konsekvenser. I analysen använder eleven med viss säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder samt värderar dem med enkla omdömen. Eleven diskuterar utförligt orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna. Eleven kan ge välgrundade argument för sina ståndpunkter /.../</p>	<p>Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifierar flera orsaker och konsekvenser. I analysen använder eleven med säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder samt värderar dem med nyanserade omdömen. Eleven diskuterar utförligt och nyanserat orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna. Eleven kan ge nyanserade argument för sina ståndpunkter /...</p>
--	--	---

Bilaga 2 a

Torget i staden

Vad betyder torget för människorna i en stad? Varför bygger man städer runt torg? Vilken funktion har torget haft genom tiderna?

Undersök ett torg ur några olika perspektiv. Föreslå tänkbara förbättringar som utvecklar torget till en hållbar plats som kan fungera väl i framtiden.

Utgå från tre perspektiv: socialt, samhälleligt och medialt.

Syften

Du ska öva dig i att beskriva din arbetsprocess

Du ska öva dig i att göra en analys utifrån de tre perspektiven

Du ska öva dig i att dra slutsatser om tänkbara åtgärder

Mål

Du ska få en fördjupad förståelse för människan som social aktör, samhällsbyggare och medieanvändare

Arbetsuppgifter

£ Samla fakta från internet och från böcker om det torg ni har valt.

£ Tillbringa några timmar på torget och i närmiljön. Filma det ni ser. Filmen ska visa på olika sidor av miljön både positiva och negativa.

Beskriv vad ni ser på torget och i närheten av torget:

Vilken typ av byggnader finns det runt torget och i samhället runt omkring? Hur ser de ut?

Hur ser trafiksituationen ut runt och i närheten av torget?

Finns det någon natur (träd, växter)?

Finns det gamla, medelålders, unga och barn på torget? Vad gör människorna på torget?

Analysuppgift

Samhällsperspektiv: När byggdes torget? Hur såg samhället runt omkring ut på den tiden?

Vilken funktion hade torget då?

Vilka förändringar har skett i stadsbilden kring torget? Vilken funktion har torget nu?

Varför bygger man städer runt ett torg?

Socialt perspektiv: Vad betyder torget för människorna som bor i området? Har torget olika betydelse för olika grupper i samhället?

Medieperspektiv: Undersök hur torget har beskrivits i media, både i text och i bild. Googla torgets namn - vilka bilder dyker upp?

Föreslå tänkbara åtgärder för att förbättra torget, både kortsiktigt och långsiktigt.

Välj ett av följande torg

Alberts torg
Järntorget

Landala torg
Masthuggstorget

Olskrokstorget
Kungstorget
Frölunda torg
Chapmans torg
Friskvåderstorget
Kortedala torg
Gustav Adolfs torg
Skanstorget

Doktor Fries torg
Guldhedstorget
Opaltorget
Grönsakstorget
Axel Dahlströms torg
Gamlestadstorget / Holländareplatsen
Kungsbacka torg

Redovisningsformer

Ø Gruppvis muntlig presentation med filminslag. Presentationen ska innehålla följande:

- a) En beskrivning av gruppens arbetsprocess
 - b) Beskrivning och analys utifrån de tre perspektiven samt
 - c) Förslag till tänkbara åtgärder för att torget ska utvecklas till en hållbar miljö.
- Ø Individuell skriftlig redovisning: Mitt förslag till en framtida hållbar utveckling av torget? Skriv en A4-sida.

Tidplan

- Vecka 42 Inspirationsföreläsning i aulan på projekttiden
Arbetsgrupper bildas. Grupperna väljer torg.
Projektarbete på vissa lektioner
- Vecka 43 Projektarbete på projekttid och på vissa lektioner
- Vecka 44 LOV
- Vecka 45 Projektarbete på projekttid och på vissa lektioner
- Vecka 46 Muntliga presentationer och skriftlig inlämning på projekttiden

Torget i staden – ämnesövergripande projekt

Bilaga

2b

Namn: _____

ÄMNE MÅL	/ BASKOMPETE NS	KOMPETENS MED	KOMPETENS MED DJUP OCH BREDD – tänker nytt
Samhällskunskap Kunskaper om hur olika historiska, ideologiska, politiska och sociala förhållanden påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.	Ni redogör för torgets funktion ur ett socialt och samhälleligt perspektiv. Ni beskriver medias bild av torget. Ni föreslår åtgärder till förbättringar.	Ni förklarar varför torget haft/har sin funktion samhälleligt och socialt. Ni förklarar hur medias bild har förändrats. Ni föreslår åtgärder till förbättringar och motiverar dessa.	Ni förklarar och analyserar hur den samhälleliga och sociala utvecklingen samverkar med och påverkar torgets funktion och utseende. Ni analyserar hur media påverkats av eller påverkar utvecklingen. Ni ger förslag till förbättringar med motivering och konsekvensbeskrivning.
Naturkunskap Förmåga att använda kunskaper om naturvetenskap för att diskutera, göra ställningstaganden och formulera olika handlings- alternativ. Kunskaper om naturvetenskapens roll i aktuella samhällsfrågor och i förhållande till hållbar utveckling.	Ni redogör för torget ur hållbarhetsperspektiv, speciellt med tanke på trafik, växtlighet och luftsituation. Ni föreslår åtgärder till förbättringar.	Ni förklarar hur trafik och växtlighet påverkar den fysiska miljön och motiverar utifrån detta era åtgärder till förbättringar.	Ni förklarar och analyserar hur den fysiska miljön påverkar hållbar utveckling och vilka konsekvenser era förbättringar får.
Svenska Förmåga att tala inför andra på ett sätt som passar i situationen. Förmåga att utforma texter som fungerar väl i sitt sammanhang Kunskaper om språkriktighet.	Ni framför egna tankar och åsikter om torget inför grupp. Er presentation är begriplig. Ditt förslag till en framtida hållbar utveckling av staden är sammanhängande och begriplig. Du formulerar	Ni beskriver och analyserar torget ur olika synvinklar inför grupp. Dispositionen är tydlig. Ni har ögonkontakt med åhörarna. Ditt förslag till en framtida hållbar utveckling av staden är sammanhängande och begriplig. Texten har en	Ni beskriver och analyserar torget ur olika synvinklar och med säkerhet inför grupp. Dispositionen är tydlig och de olika delarna länkas samman på ett genomtänkt sätt. Ni har ögonkontakt med åhörarna och ni vänder er direkt till dem när ni talar. Ditt förslag till en framtida hållbar utveckling av staden är sammanhängande och begriplig. Texten har en tydlig genomtänkt

Kommentar:
