



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hur sker bedömning i hem- och konsumentkunskap?

Hem- och konsumentkunskapslärares förhållningssätt till bedömning i skolan

Pierre Ingvarsson och Katarina Wallin

LAU395

Handledare: Frank Bach

Examinator: Anna Maria Hipkiss

Rapportnummer: HT14-2930-23

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Hur sker bedömning i hem- och konsumentkunskap?
Hem- och konsumentkunskapslärares förhållningssätt kring bedömning.

Författare: Pierre Ingvarsson och Katarina Wallin

Termin och år: HT-2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Frank Bach

Examinator: Anna Maria Hipkiss

Rapportnummer: HT2014-2930-23

Nyckelord: Bedömning, formativ, summativ, validitet, reliabilitet, förhållningssätt, strategier, hem- och konsumentkunskap

Sammanfattning

Att vara lärare i hem- och konsumentkunskap innebär ofta att arbeta på egen hand med planering, bedömning och utvärdering och studiens syfte ligger i att synliggöra och analysera hem- och konsumentkunskapslärares förhållningssätt relaterat till bedömning i skolan. Frågor som rör problemområdet handlar om vilka strategier inom bedömning som kan identifieras hos några lärare i hem- och konsumentkunskap samt hur lärarna förhåller sig till formativ respektive summativ bedömning. Metod som har använts i studien är semistrukturerade intervjuer med sex lärare i hem- och konsumentkunskap och studiens analys har bearbetats via transkribering och kodning. Studiens teoretiska ram utgår från begreppen validitet och reliabilitet och hur dessa står sig i förhållande till bedömning. Att synliggöra hem- och konsumentkunskapslärares förhållningssätt inom bedömningsfältet får konsekvenser som innefattar både didaktiska och pedagogiska aspekter vilket studiens resultat visar i form av att respondenterna förhållandevis likartade förhållningssätt vad gäller bedömning innebär att planering, undervisning samt utvärdera görs i didaktisk anda utifrån kursplanen i hem- och konsumentkunskap och med hänsyn till elevens läroprocess. Resultatet visar att strategier som pedagogerna använder sig av inom bedömningsfältet var matriser, anteckningar, planering, reflektioner, i dialogen, feedback samt processen. Samtliga pedagoger använder sig mest av formativ bedömning och pedagogerna menar att de "alltid" har använt sig av formativ bedömning inom hem- och konsumentkunskap. Vi menar att studien är relevant för läraryrket eftersom bedömningsfältet är komplext och i viss mån svårtolkat, lägg därtill lärarutbildningens blygsamma undervisning om bedömning varvid denna studie kan ses som ett led i att synliggöra bedömning i skolan.

Förord

Tack till vår handledare Frank Bach för dina synpunkter och fin feedback.
Tack även till studiens respondenter som har ställt upp med både tid och engagemang.
Examensarbetet har skrivits av oss två studenter och arbetsinsatsen har varit både gemensam och individuell.

Göteborg 2015-01-05

Katarina Wallin & Pierre Ingvarsson

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte och Problemformuleringar	1
Kunskapsbedömning i skolan	2
Lärares strategier	3
<i>Den intuitiva läraren:</i>	3
<i>Den bevissamlade läraren:</i>	3
<i>Den systematiskt planerande läraren:</i>	4
Formativ bedömning	4
Summativ bedömning	5
Skolämnet hem- och konsumentkunskap	6
Teoretisk anknytning	7
Validitetsbegreppet	7
<i>Utgå från kursplanen och kommunicera mål och kriterier till elever:</i>	8
<i>Bedöm endast det som är relevant för målet:</i>	8
<i>Elevernas kunskaper bör bedömas med olika metoder:</i>	8
<i>Bedömningsmatriser - som konstruerats utifrån kursplan och mål:</i>	8
<i>Feedback:</i>	8
Reliabilitetsbegreppet.....	10
Allsidighetsbegreppet.....	11
Metod	12
Kvalitativ forskning	12
Validitet och reliabilitet i denna studie	12
Design	13
Intervjuer	13
Urval	13
Tillvägagångssätt vid intervjuerna	13
Etiska hänsynstaganden	14
Databearbetning och analys	15
Analys	15
Tillvägagångssätt vid analys	16
Metoddiskussion	17
Resultat	18
Bedömning	18
Formativ bedömning	20
Summativ bedömning	21
Feedback	21
Lärares planering.....	21
Lärares redskap	22
Diskussion	23
Lärarnas förhållningssätt och strategier	23
Bedömning	24
<i>Formativ bedömning</i>	26
<i>Summativ bedömning</i>	27
Sammanfattande avslutning	28
Litteraturförteckning	30

Inledning

Att vara lärare i hem- och konsumentkunskap innebär att undervisningens innehåll sammanflätas av både teoretisk undervisning samt undervisning i verksamheten (kunskap i handling). Bedömning i hem- och konsumentkunskap skall alltså ses som en helhet och inte uppdelad i teori och praktik (Skolverket 2011a). Läraryrket innebär ofta att arbeta på egen hand med planering och utvärdering, varvid det är av stor vikt att vara väl insatt i hur bedömning enligt Lgr11 (Skolverket 2011b) bör genomföras. Bedömning innehar en stor och central roll i skolan och därför anser vi att det är märkligt att lärarutbildningen inte ger mer utrymme till att undervisa blivande lärare inom bedömningsfältet. Lindström m.fl. (2013:261) menar att det tar lång tid för en pedagog att sätta sig in i vilken typ av elevprestationer som är jämförbara med kunskapskraven och därför är det en brist i lärarutbildningen att inte ge det stöd som studenterna behöver. Under vår VFU (verksamhetsförlagd utbildning) möttes vi av hur svårt det var att få inblick i hur lärare i hem- och konsumentkunskap förhåller sig till bedömning och hur de går tillväga rent praktisk. Med detta som utgångspunkt förstärktes vår önskan om att fördjupa oss inom bedömning i hem- och konsumentkunskap och som snart färdiga pedagoger behöver vi vara rustade att kunna hantera bedömningsfältet och denna studie kan ses som en kunskapsresa inom kursen. Den didaktiska relevansen i studien blir synlig genom att vi valt att utgå från de didaktiska frågorna *hur, vad och varför* i vår intervjuguide (bilaga 1) och på så vis fått med ett professionellt redskap och utbildningsvetenskapligt förhållningssätt. Studien är också ett redskap i sig då den kan ses som ett led i vidare forskning inom bedömningsfältet och vår förhoppning är att studien kan vara ett bidrag till att lära sig mer om bedömning i ämnet hem- och konsumentkunskap.

Syfte och Problemformuleringar

Syftet med studien är att synliggöra och analysera hem- och konsumentkunskapslärares förhållningssätt relaterat till bedömning i skolan. För att kunna svara på vårt syfte har vi valt att använda oss av följande problemformuleringar:

- Vilka strategier inom bedömningsområdet kan identifieras hos några lärare i hem- och konsumentkunskap?
- Hur förhåller sig lärare till formativ respektive summativ bedömning i ämnet hem- och konsumentkunskap?

Kunskapsbedömning i skolan

Bedömning i grundskolan handlar om lärarens uppdrag att samla in information om eleven och att tolka denna information. Den insamlade informationen används sedan som underlag till bedömning med hänsyn till bedömningens syfte. De mest framträdande syftena som en lärare använder sig av är följande (Skolverket 2011c):

- Kartlägga kunskaper
- Värdera kunskaper
- Återkoppla för lärande
- Synliggöra praktiska kunskaper
- Utvärdera undervisning

Att kartlägga kunskaper innebär att elevens kunskaper befästs i början av en termin eller inför ett nytt arbetsområde, denna kartläggning kan sedan användas vid planering av undervisningen. Att värdera en elevs kunskaper innebär att läraren bedömer i relation till ämnets kunskapskrav och kan på så sätt se hur långt en elev har kommit i sin läroprocess. Att återkoppla för lärande innebär att lärare och elev följer upp elevens arbete på ett sådant sätt att eleven kan se sin egen progression, både i nuet men återkopplingen skall även vägleda eleven framåt i sin kunskapsprocess. Att bedöma för att synliggöra praktiska kunskaper innebär att läraren skapar uppgifter som liknar vardagliga situationer där eleven kan få en direkt feedback på sin kunskapsutveckling. Det slutliga syftet som en lärare kan använda sig av vid bedömning är att utvärdera undervisningen och därmed få svar på hur undervisningen har mottagits hos eleverna (Skolverket 2011c).

Kunskapsbedömning i skolan innebär att läraren planerar och genomför sin undervisning med utgångspunkt i Lgr11. De riktlinjer som lärare har att förhålla sig till vad gäller bedömning finns under rubriken *Bedömning och betyg* (Skolverket 2011b:18), där det anges att läraren ska:

- Genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling
- Utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn
- Med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och allsidigt göra en bedömning av dessa kunskaper

Vidare informerar Skolverket (2011b:18) att det är skolans mål att varje elev:

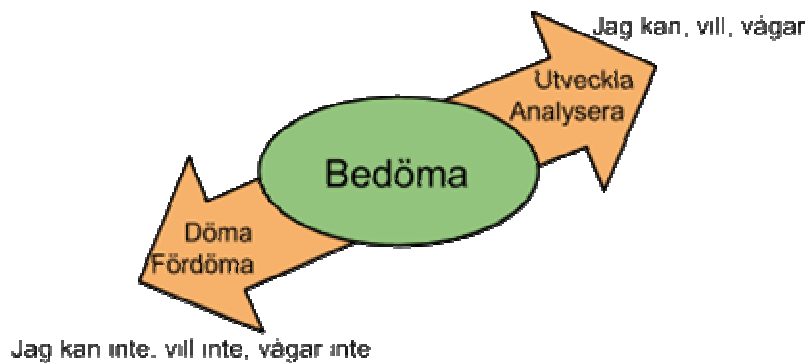
- Utvecklar ett allt större ansvar för sina studier, och
- utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa sin egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna

Enligt Skolverket (2013) så ska pedagoger förhålla sig till bedömningsfältet enligt följande:

Läraren ska följa och bedöma elevernas kunskapsutveckling på ett medvetet och pedagogiskt sätt. Bedömningarna hänger samman med undervisningen och ska kartlägga och värdera elevernas kunskaper, återkoppla för lärande, synliggöra praktiska kunskaper och utvärdera undervisningen.

Citatet ovan pekar på, som nämnts inledningsvis, att det centrala syftet med bedömningar är att kartlägga, värdera, återkoppla, synliggöra och utvärdera undervisning. Hur gör då lärare konkret i sin undervisning för att uppfylla dessa kriterier? de Ron & Feldt (2013:18) menar att läraren uppfyller kriterierna genom att aktivt iaktta, dokumentera, ge respons på elevens arbete samt utvärdera eleven genom exempelvis portfolios. Även eleven måste få chans att själv bedöma sin insats. Det är därför av stor vikt att läraren noga planerar sin undervisning så att utrymme ges till att uppfylla berörda kriterier.

Bedömning som främjar elevens lärande innebär att läraren stödjer och stimulerar elevens i sin läroprocess genom att analysera och värdera elevens kunnande. Detta förhållningssätt innebär att eleven stärks i sin tilltro till sin egen förmåga och bejakar uttryck som *jag vill, kan och vågar!* Om bedömningen däremot är av motsatt karaktär innebär det att eleven inte har fått tillräckligt stöd och stimulans för att kunna utveckla och lita till sin egen förmåga. När läraren inte analyserar och värderar en elevs kunnande kan det leda till att eleven inte utvecklar en tilltro till sin egen förmåga och därmed bejakar uttryck som *jag vill inte, kan inte och vågar inte!* (Lindström m.fl. 2013:39). de Ron & Feldt (2013:19) befäster detta påstående med följande citat ”Det är av yttersta vikt att bedömningen fokuserar det som eleven kan och inte vad eleven *inte* kan, eftersom bedömning i hög grad påverkar elevens tilltro till sig själv och därmed möjligheter att lära”. Förhållningssättet belyses i nedanstående figur (Lindström m.fl. 2013:40).



Figur 1. Bedömningens påverkan

Lärares strategier

Lärare i skolan har olika strategier och arbetar på olika sätt för att samla in underlag för bedömning. Skolverket (2012) hänvisar till tre identifierade lärarkategorier som beskriver vilka typer av "bedömningslärare" som kan finnas: Den intuitiva, den bevissamlade och den systematiskt planerande läraren. Nedan följer en beskrivning av de tre lärartyperna:

Den intuitiva läraren:

Den intuitiva läraren förlitar sig på sin "magkänsla" eller intuition och dokumenterar sällan elevens insatser. Läraren prövar sällan målen och behöver förlita sig på sitt minne vid bedömning av elever. Detta förhållningssätt behöver inte betyda att man inte bedömer elevens kunskaper men andra (ovidkommande) aspekter kan blandas in i bedömningen (Skolverket 2012:4).

Den bevissamlade läraren:

Den bevissamlade läraren skiljer sig från den intuitiva lärare genom att dokumentera och samla in så mycket underlag som möjligt om vad eleverna gör. Risken med denna typ av dokumentation är att de inte utgår från kunskapskraven, utan är en följd av den

undervisningen som nödvändigtvis inte utgår från kunskapskraven. Det finns en fara med det insamlade underlaget eftersom det kan innehålla annat än det som ska bedömas och att man då saknar underlag till sin bedömning (Skolverket 2012:4). För en lärare i hem- och konsumentkunskap kan underlaget bestå av exempelvis olika resultat från elevens arbetsprestationer i undervisningen, elevkommentarer från diskussioner, egna anteckningar och liknande underlag i skriftlig form så att dessa kan fungera som bevis.

Den systematiskt planerande läraren:

Denna lärarkategori kännetecknas av att läraren gör bedömningen till en medveten del och planerar in den i sin undervisning. Den systematiskt planerande lärare tänker på förhand ut hur och när bedömning ska ske, vilka kunskapskrav som ska bedömas vid olika situationer och vilket underlag som behövs för de olika kunskapskraven (Skolverket 2012:4). I sin bedömning använder den systematiskt planerande läraren olika bedömningsformer som diskussioner, observationer och frågor beroende på vad det är som ska bedömas. Läraren arbetar i första hand med formativ bedömning och använder den information bedömningarna genererar i undervisningen för att hjälpa eleven framåt. Den systematiskt planerande läraren arbetar utifrån kunskapskraven och kan skilja andra faktorer från elevens kunskaper (Jönsson 2011:63).

Sammanfattningsvis kan sägas att en relevant bedömning innebär att läraren inte tar med oväsentliga faktorer utan planerar sin undervisning med bedömning som en medveten del och med utgångspunkt i kunskapskraven. Vid bedömning ska lärare inte enbart förlita sig på sin magkänsla eller samla in mängder av underlag utan planera in vad det är som ska bedömas, när det ska bedömas och vilka bedömningsformer som ska användas. Utöver en planerad bedömning behöver man kriterier att utgå från under sin bedömning och dessa kriterier kan vara exempeltexter från elever som beskriver vilket innehåll som behövs för att nå de olika nivåerna. Kriterierna ska fungera som ett filter som rensar bort det som är irrelevant i bedömningen (Jönsson 2011:63-64).

Vidare i bedömningsfältet ingår två ”redskap” i form av perspektiv som läraren använder sig av för att uppfylla kriterierna i förhållande till uppsatta mål: ett formativt (processperspektiv) som innebär att bedömningen betraktas som en delprocess i en elevs lärande. Det andra perspektivet benämns som summativt (produktperspektiv) och innebär att bedömningen betraktas som ett avgörande gällande vilka kunskaper och nivåkunskaper som en elev innehar vid ett visst tillfälle. Formativ och summativ bedömning bör inte ses som olika sorters bedömning utan skillnaden ligger i hur och när de används (de Ron & Feldt 2013). En närmare presentation av begreppen följer:

Formativ bedömning

Begreppet formativ bedömning innebär enligt Skolverket (2011c:64) *återkoppling* som innefattar någon form av åtgärd eller på annat sätt bidrar till att stödja elevens läroprocess. En annan benämning på formativ bedömning som kan förekomma är *Bedömning för lärande* (BFL) som har sitt ursprung från det engelska uttrycket ”Assessment for learning” (Lundahl & Folke-Fichtelius 2010:165). I denna studie har vi valt att använda termen *formativ bedömning*.

”Formativ bedömning är ett komplext förhållningssätt och handlar till stor del om lärarens undervisningsfilosofi” (Skolverket 2010). Det säger Klapp och förtydligar att lärarens återkoppling leder till ett fördjupat lärande för eleven och det är därför av stor vikt att lärare

förstår att deras återkoppling påverkar elevernas lärande. Exempel på ett formativt lärande enligt Klapp kan vara att läraren inte ger poäng/betyg på läxförhör/prov utan istället återkopplar till eleven med exempelvis kommentarer, detta förhållningssätt främjar lärandet och är grundbulten i formativt lärande.

Wiliam (2013) har arbetat länge med forskning inom bedömningsfältet och han anser att en konstant användning av formativ bedömning leder till förbättrade elevprestationer, han uttrycker att formativ bedömning är som en bro mellan undervisning och lärande. Uttrycket skall tolkas i betydelsen att kunskap och lärande inte skall förenklas eller överföras av läraren. Wiliam (2013:65) menar att ett formativt förhållningssätt innebär att läraren skapar kreativa lärmiljöer som genererar engagemang hos elever och denna engagerade lärmiljö är ett gott kvitto på att lärandet går i önskvärd riktning. Ett formativt förhållningssätt innebär även enligt Wiliam (2013:141-142) att återkoppling/feedback ”måste generera tänkande” och med det menar Wiliam att feedback bör skapa kognitiva reaktioner och inte känslomässiga. Skapar feedbacken inte kognitiva reaktioner så utnyttjas inte feedbackens potential i att öka elevernas lärande (Wiliam 2013:145). Exempel på hur lärare kan skapa en sådan typ av feedback kan vara att läraren i sina kommentarer till eleven fokuserar på vad eleven skall rikta sin uppmärksamhet på härnäst, inte vad som var dålig eller bra. Wiliam (2013:145) kallar feedback för ”ett recept för framtida åtgärder”. I samband med feedback bör elever alltid få gott om tid att förbättra sitt arbete eller fundera på vad nästa steg i läroprocessen innebär. Feedback är kärnan i formativ bedömning och återkopplingen till eleverna innebär en ökad möjlighet till interaktion och deltagande i läroprocessen för både elev och lärare (Lundahl 2011:127). Kommunikationen mellan lärare och elev är väsentlig inom formativ bedömning eftersom arbetssättet med feedback hjälper eleven att reflektera över sitt lärande och på så sätt bli mer aktiv och delaktig i beslut som rör lärande och undervisning (Lindström m.fl. 2013:110).

Summativ bedömning

Begreppet summativ bedömning innebär enligt Skolverket (2011c:65) ”Bedömning som används för att beskriva en elevs kunskapsläge som underlag för omdömen och betyg”.

Syftet med summativ bedömning är att ge en så tillförlitlig bild som möjligt av elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven och efter fullbordade studier används summativ bedömning för att intyga att individen besitter de kompetenser utbildningen var menad att utveckla (Korp 2003:77). Summativa bedömningen används inte för att stötta eleven i dennes lärande eftersom summativ bedömning inte ger någon feedback till eleven (Jönsson 2011:137). Detta beror på att den summativ bedömningen ofta kommer i ett senare skede i bedömningsprocessen (exempelvis i slutet av en termin). Utan feedback får eleven inte tillräckligt goda förutsättningar att utveckla sina kunskaper och kan därmed få svårt att nå målen (Lundahl 2011:137). Betygen i sig skapar ingen kognitiv reaktion eftersom de innehåller för lite information som kan hjälpa eleverna vidare i sitt lärande (Jönsson 2011:140). Genom att vänta så länge som möjligt med betygsättning ges eleverna ändå möjlighet att ta till sig en mer nyanserad information som kan hjälpa eleven att utveckla sina förmågor (Skolverket 2011c:18). Lärarens bedömning under terminens gång ska ske både i formativt och summativt syfte. I undervisningen får läraren underlag för att ge utvecklande feedback till eleverna som mynnar ut till formativ bedömning. Samma underlag som genererar den informationsrika feedbacken används även för en summativ bedömning i slutet av ett arbetsområde eller en termin (Korp 2011:42). Det ingår i en lärares arbetsuppgifter att skriva skriftliga omdömen och betygsätta elever och det är viktigt att läraren ser till att den

summativa bedömningen har hög tillförlitlighet (reliabilitet) och det kan göras genom att inte lägga för stor vikt läggas vid enstaka bedömningstillfällen (Jönsson 2011:137). Tvärtom skall skriftliga omdömen och betyg komma från många olika typer av elevuppgifter (Korp 2011:120) för att den summativa bedömningen skall bli reliabel.

I Sverige har vi tidigare använt oss av två olika betygssystem, normrelaterat och målrelaterat och dagens läroplan är målrelaterad vilket innebär att bedömning sker utefter kunskapskraven (Gustafsson m.fl.2014:17). ”Den mål- och kunskapsrelaterade läroplanen bygger på principen att ett allsidigt underlag för bedömning i slutet av terminen skapas som ett resultat av olika aktiviteter som eleverna engagerar sig i för att lära sig” (Korp 2011:120).

Skolämnet hem- och konsumentkunskap

Skolämnet hem- och konsumentkunskap syftar till att ge elever möjlighet att hantera de vardagliga sysslorna i hem och familj och undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla en medvetenhet om vilken påverkan konsumtion och arbete i hemmet har för en hållbar utveckling. Hem- och konsumentkunskapsämnet syftar även till att ge eleverna verktyg för att kunna agera som medvetna konsument. I hem- och konsumentkunskap är perspektiven hälsa, ekonomi och miljö centrala och ska genomsyra all undervisning. Med hjälp av dessa tre perspektiv ska eleverna lära sig att göra medvetna val som främjar en hållbar utveckling (Skolverket 2011a:6).

I läroplanen (Skolverket 2011b) anger det centrala innehållet vad undervisningen i hem- och konsumentkunskap skall behandla. Centrala innehållet är indelat i tre kunskapsområden:

- Mat, måltider och hälsa
- Konsumtion och ekonomi
- Miljö och livsstil

Kunskapsområdena ska inte ses som separata utan ska sammanflätas för att uppnå syftet med undervisningen (Skolverket 2011a:11). Kunskapskraven grundar sig på de långsiktiga målen samt det centrala innehållet och beskriver vilka kunskaper som krävs för att uppnå de olika betygsstegen (Skolverket 2011a:19). De långsiktiga målen (förmågorna) i hem- och konsumentkunskap är enligt Skolverket (2011b:42):

- Planera och tillaga mat och måltider för olika situationer och sammanhang,
- Hantera och lösa praktiska situationer i hemmet, och
- Värdera val och handlingar i hemmet och som konsument samt utifrån perspektivet hållbar utveckling

Kunskap-i-handling ett centralt begrepp i hem- och konsumentkunskap vilket innebär att man lär i verksamheten genom att integrera med andra i sin omgivning och delta i aktiviteter (de Ron & Feldt 2013:11). Undervisningen i hem- och konsumentkunskap ska ge eleven möjlighet att utveckla kunskaper genom att träna upp valda förmågor i autentiska situationer (de Ron & Feldt 2013:55). Autentiska situationer är uppgifter som liknar situationer i samhället där eleverna behöver använda sig av kunskaper de har lärt sig i de olika skolämnena. Elevuppgifterna som är inriktade mot görande i autentiska situationer ger goda bedömningsmöjligheter för läraren samt ger eleven återkoppling under processen som denna kan ha nytta av i sitt lärande (Skolverket 2011c:19).

Hem- och konsumentkunskapsämnet är ett elevaktivt ämne som förutsätter att eleven är delaktig i val, organisation, planering, tidsramar och olika ställningstaganden. Eleverna behöver därför träna på alla förmågor (planera, hantera och värdera) som ingår i processen i autentiska situationer (de Ron & Feldt 2013:55). Utöver de autentiska situationerna måste det finnas något för eleverna att reflektera över, en utmaning, en frågeställning eller ett dilemma. Reflektionerna är en grundförutsättning för en lyckosam arbets- och lärandeprocess och ska i hem- och konsumentkunskapsämnet resoneras utefter perspektiven hälsa, ekonomi och miljö (de Ron & Feldt 2013:47).

Teoretisk anknytning

Den teoretiska anknytningen i denna studie har sitt ursprung i teoretisk ram mer än en renodlad teori. Studiens teoretiska anknytning är starkt kopplad till två centrala begrepp inom bedömningsfältet: *validitet och reliabilitet* och i studien behandlas den teoretiska ramen med utgångspunkt i dessa begrepp i förhållande till bedömningsfältet. Den amerikanske psykologiprofessorn Samuel Messick är ett ledande namn inom bedömningsforskning och har i sin forskning arbetat med att synliggöra mätning inom bedömningsfältet. Messick (1989:5) menar att det är viktigt att utveckla en förståelse för hur slutsatser dras i samband med bedömning samt att uppmärksamma konsekvenser av bedömning. Denna förståelse är essentiell eftersom de bevis (bedömningsunderlag) som läraren samlar in ska rättfärdiga eller ogiltigförklara en elevs resultat.

Bedömningar som görs i skolan baseras på att samla in och tolka elevers resultat och arbetsprestationer. Hur kan man som lärare (och elev) veta att detta sker på ett professionellt och likvärdigt sätt? Genom att utgå från begrepp som validitet (relevans och trovärdighet), reliabilitet (tillförlitlighet) samt allsidighet kan läraren i viss mån kvalitetssäkra sin bedömning (Skolverket 2011c). Begreppen presenteras enligt nedan:

Validitetsbegreppet

Validitetsbegreppet innebär att ställa sig frågan: Mäter jag det som jag vill mäta? Enligt Jönsson (2011:57-58) innebär begreppet att säkerhetsställa att elever bedöms utifrån kunskapskraven i Lgr11 och ingenting annat. Det kan ses som självklart att bedöma utifrån de kunskapskrav som är uppställda, dock menar Jönsson (2011:58-59) att det alltid finns en risk att andra saker inkluderas i bedömningen. En av riskerna kan exempelvis vara en öppenhet i svarsutrymmet på ett prov, vilket kan innebära en svårighet för läraren att urskilja de kunskaper som skall bedömas. Provet i sig kan även påverka validiteten eftersom elevernas läs- och skrivförmåga samt stresspåverkan kan ge effekt på resultatet. Prov som inte är skriftliga utan mer av ett praktiskt slag, exempelvis när elever i hem- och konsumentkunskap använder sig av olika metoder som att hacka, steka, koka, innebär också ett risktagande eftersom bedömningen kan komma att färgas av lärarens förmåga att hinna med att observera eleverna. För att undvika eventuella felkällor i samband med bedömning menar Jönsson (2011:60-75) att läraren bör skaffa sig bevis i form av nedanstående fem validitetsaspekter:

- Utgå från kursplanen och kommunicera mål och kriterier till elever
- Bedöm endast det som är relevant för målet
- Elevernas kunskaper bör bedömas med olika metoder
- Bedömningsmatriser - som konstruerats utifrån kursplan och mål
- Feedback

Ovanstående fem validitetsaspekter presenteras mer ingående enligt nedan:

Utgå från kursplanen och kommunicera mål och kriterier till elever:

Läraren ska utgå från kursplanen och planera vilka av elevernas förmågor som skall bedömas, därefter planeras själva undervisningen med ett innehåll som informerar både lärare och elever om vad som kommer att bedömas i förhållande till uppställda kriterier (Jönsson 2011:104). När det gäller att kommunicera mål och kriterier till elever menar Jönsson (2011:36) att nyckelord i sammanhanget är erfarenhet och variation. För att kommunicera mål och kriterier till elever räcker det inte med att dela ut ett informationsblad eller visa en Power Point eftersom instruktioner till elever ofta tenderar att innehålla begrepp som exempelvis *ett enkelt/utvecklat/välutvecklat resonemang* vilket kan innebära stora svårigheter för elever att omsätta i praktiken. Om eleven inte vet hur ett sådant resonemang ser ut kan eleven få svårt att tolka vad som förväntas av dem. Läraren bör skapa en variationsrik undervisning som bidrar till elevens förståelse av vad olika begrepp kan innebära. Jönsson (2011:36) menar att läraren måste ha konkreta exempel på vad aktuella begrepp betyder och genom att visa olika exempel hjälper läraren eleverna vilka kriterier som krävs för uppgiften. Viktigt är alltså variationen i exemplen eftersom det hjälper eleverna att se skillnad på exempelvis *ett enkelt resonemang* respektive *välutvecklat resonemang*. I ett led att ytterligare utveckla variationen kan eleverna bedöma varandra utifrån givna kriterier, vilket leder till att eleverna utvecklar ett bredare spektrum vad gäller kvaliteten för de uppställda kraven. Detta i sin tur leder till att eleverna arbetar aktivt med kriterierna vilket kan ge en större förståelse för de uppställda kraven.

Bedöm endast det som är relevant för målet:

Undvik aspekter som kan relateras som rena personlighetsdrag, exempelvis om eleven är tystlåten, utåtriktad eller snäll. Även aspekter som elevens aktivitet på lektionerna är irrelevant för bedömningen, således skall ingen bedömning beröra ordning och uppförande. Läraren ska bedöma utifrån på förhand uppsatta kriterier och dessa kriterier kan ses om ett filter för att fokusera på det som ska inkluderas i bedömningen (Jönsson, 2011:60-64).

Elevernas kunskaper bör bedömas med olika metoder:

För att få en så säker bedömning som möjligt bör läraren bedöma samma mål i olika situationer samt med olika metoder, en uppgift kan exempelvis redovisas både skriftligt och muntligt. Utöver det kan läraren även använda sig av att både observera samt via samtal få en tydligare bild av elevens kunskaper. Denna typ av växelverkan kallas för triangulering och innebär i praktiken att läraren använder sig av en stor variation av olika perspektiv för att säkerställa om bedömningen är trovärdig (Jönsson 2011:64).

Bedömningsmatriser - som konstruerats utifrån kursplan och mål:

Matriser kan vara till hjälp i bedömningen genom att de filtrerar bort irrelevanta faktorer som inte har med bedömning att göra. Det är viktigt att en valid bedömningsmatris alltid utgår från målen i kursplanen (Jönsson 2011:72) och innehåller kriterier och olika nivåbeskrivningar som även ger eleven stöttning i kommande feedback. En bedömningsmatris bör även innehålla anvisningar, beskrivning av olika kvaliteter samt gärna kompletteras med tydliga exempel. Läraren har stöd i matrisen genom att elever bedöms likadant, det har även visat sig att olika lärare bedömer mer lika när de utgår från samma bedömningsmatris (Jönsson 2011:68-70).

Feedback:

Feedback enligt Jönsson (2011:75-80) innebär att stötta eleverna i deras lärande. Det är viktigt att inse att flera faktorer påverkar betydelsen av feedback för eleverna. Att som lärare förstå att återkopplingens effekt beror på vad, hur, när och vem-frågorna. Vad innehåller

feedbacken? Hur är feedbacken utformad? När ges den och vem ger den? Det är viktigt att läraren utformar återkopplingen på ett sådant sätt att eleven kan se sin egen effekt på lärandet (Jönsson 2011:77). Feedback för lärandet bör ge eleven svar på följande frågor (Jönsson 2011:76):

- Vart är jag på väg (dvs. vad är målet)?
- Var befinner jag mig i förhållande till målet?
- Hur skall jag närma mig målet?

Dessa tre punkter genererar feedback som kan sporra eleven i sitt lärande och svaren bör vara tydliga och inte för långdragna för att gynna elevens läroprocess.

Hur kan man som lärare veta om en bedömning är tillräckligt duglig? Messick (1996:11) menar att det inte finns några givna svar utan det som skall eftersträvas är att utifrån bedömningens syfte införskaffa bevis som kan påvisa om bedömningen är adekvat gjord. Hattie & Timberley (2007:8) har tagit fram en modell som innehåller fyra nivåer som läraren kan använda sig av för att få syn på vilken effekt feedback har vid bedömning:

- Feedback på uppgiftsnivå
- Feedback på processnivå
- Feedback på metakognitiv nivå
- Feedback på personlig nivå

Feedback på uppgiftsnivå: Här bör återkopplingen vara mycket tydlig eftersom den är kopplad till en specifik uppgift. Feedbacken bör inte innehålla påpekanden om hur många fel eleven har gjort utan fokus läggs på det som är bra och vad som behöver bli bättre i syfte att eleven därmed kan prestera bättre på kommande uppgifter.

Feedback på processnivå: Denna typ av feedback är tänkt att knyta an till process- och färdighetskunskaper som exempelvis att planera, granska, sammanställa och genomföra en större typ av uppgift. Det processbaserade lärandet återkommer ofta i ett flertal ämnen med varierat innehåll men sättet att bearbeta uppgiften sker på liknande sätt. Just återkommande uppgifter som är tillämpbara i flera ämnen anses stötta elevens lärande på ett djupare plan.

Feedback på ett metakognitivt sätt: Denna typ av feedback handlar om strategier för att reglera lärandet. Strategierna kan bestå av att läraren lär eleverna att själva bedöma sina prestationer, exempelvis genom att eleverna får veta hur de kan hantera återkopplingen och hur de kan använda den informationen i kommande undervisning. Läraren kan delge eleven sin professionella omdömesförmåga, vilken kan leda till att eleven blir delaktig i sitt eget lärande och därmed en aktiv part i bedömningen.

Feedback på personlig nivå: Denna typ av feedback är vanlig i skolan och består ofta av återkoppling riktad mot eleven som person, det kan vara beröm eller kritik som ges i ett socialiserande syfte. Feedback på personlig nivå stöttar inte eleven i sitt lärande eftersom återkopplingen inte har något relevant bedömningsinnehåll. Eftersom elever uppfattar beröm eller kritik på väldigt olika sätt är ett gott råd att använda den personliga återkopplingen mycket sparsamt.

Messick (1996:11) menar att validering i grunden är en fråga om att konstruera ett nätverk av olika underlag för att kunna tolka de bevis som bedömningen omfattar. Wolming (1998:100)

menar att ”ett av de största problemen i samband med valideringar är det glapp som finns mellan teorier om validering och den rent praktiska tillämpningen av dessa i samband med ett forskningsprojekt”. Sammantaget kan begreppet validering i förhållande till bedömning ses som en ständigt pågående process där fokus bör ligga på att hela tiden ifrågasätta sitt arbete (Wolming 1998:93). Messick (1989:2) är av samma åsikt och menar att det är viktigt att ständigt ifrågasätta om det kan finnas andra sannolika tolkningar av ett resultat.

Reliabilitetsbegreppet

Det andra begreppet reliabilitet betyder tillförlitlighet, vilket innebär att inte låta slumpen ha för stor påverkan på elevens resultat (Jönsson 2011:52-54). Faktorer som har inverkan på reliabiliteten kan vara utformningen av vilken redovisningsform som används, om exempelvis läraren tillåter en stor öppenhet i elevernas svar så kan det innebära att det blir svårare för läraren att bedöma svaren och tillförlitligheten kan därmed påverkas. Därför är det viktigt att utgå från tydligt uppställda kriterier och i förhållande till aktuella mål i kursplanen. Ett annat sätt att säkerställa reliabiliteten är att diskutera resultat med kollegor (Jönsson 2011:52-54).

Cunningham (1998) definierar begreppet reliabilitet som en metafor:

Descriptions of test reliability usually begin with an examination of everyday measurements such as the repeated weighing of an object on a scale. If something weighs the same each time it is placed on a scale, it can reasonably be concluded that its measurement is reliable. If the same weight is not obtained each time the measurement would be considered unreliable (1998:33).

Cunningham menar att en bedömning som ger samma resultat om den upprepas är tillförlitlig och innehar således en hög reliabilitet. Bedömning enligt Skolverket (2011c) innebär att läraren oftast tolkar sina resultat utifrån sin egen subjektivitet, därför handlar reliabilitet om att minimera felkällor för att kunna komma fram till en så god bedömning som möjligt. Vanliga felkällor som kan påverka lärarens tolkning kan vara elevens påverkan av stress, trötthet, bristande läsförståelse eller dylikt.

Ytterligare faktorer som kan påverka lärarens bedömning kan vara så kallade haloeffekter, vilket berör vilken relation läraren och eleven har till varandra, det kan exempelvis innebära att läraren är mer generös i bedömningen än om någon oberoende hade bedömt. Ett sätt att komma bort från denna typ av haloeffekt kan vara att anonymisera elevernas prestationer och/eller byta elevprestationer med en annan lärare. Läraren kan också använda sig av tydliga bedömningsanvisningar samt jämföra elevprestationer med modelltexter från exempelvis Skolverket vilket ökar tillförlitligheten (Skolverket 2011c).

Tidsaspekten inom reliabilitetsbegreppet är väsentlig, det gäller att planera in att elever får tillräckligt mycket tid att göra liknande uppgifter för att bedömningen skall bli så reliabel som möjligt. Det är alltså viktigt att elever får tillfälle att visa sina förmågor mer än vid ett tillfälle eftersom detta tillfälle annars tilldelas en alldeles för avgörande roll för elevens resultat (Skolverket 2011c).

Validitet och reliabilitet kompletterar varandra genom att ”reliabiliteten bestämmer validiteten, men inte tvärtom” (Wolming 1998:84). Om reliabiliteten är hög betyder det inte att validiteten är hög, dvs. trovärdigheten i ett bedömningsssammanhang kan vara högt om man inte låtit slumpen avgöra utfallet däremot säger den höga reliabilitet inget om validiteten eftersom den utgår från om läraren mäter det den tror att den mäter. Om reliabiliteten däremot är låg kommer även validiteten att vara det eftersom bedömningen då har bestått av felkällor

och således påverkas mätningen (validiteten) (Wolming 1998:84). För att visa relationen mellan reliabilitet och validitet kan nedanstående bild (figur 2) utgöra ett förtydligande. I första exemplet visas hur träffpunkten för reliabiliteten och validiteten har fördelats slumpmässigt, långt ifrån mittpunkten. Bild nummer två visar att siktet har varit bättre inställt och därmed är reliabiliteten hög (felkällorna har minskats) dock har man inte mätt det man avsett att mäta vilket leder till att validiteten är låg. Den sista bilden visar att hänsyn tagits till att möta validitet och reliabilitet och det blir således mitt i prick vilket är det ultimata målet i en bedömningsprocess (Wolming 1998:85).



Figur 2. Validitet och reliabilitet i förhållande till varandra

Allsidighetsbegreppet

Allsidighetsbegreppet innebär att läraren i en bedömningsituation tar ”sin utgångspunkt i elevens prestationer på olika uppgifter från olika bedömningstillfällen” (Skolverket 2011c:37). Det är viktigt att läraren varierar sättet att bedöma elever med hjälp av olika bedömningsformer ur olika perspektiv, exempelvis kamratbedömningar och självbedömningar. Just elevens egen medverkan i bedömningsprocessen har visat sig gynna eleven i form av att eleven tränas i reflexivt och kritiskt tänkande vilket får positiva effekter på elevens kunskapsutveckling men också personlig utveckling. Sammantagen bör läraren skaffa sig en så allsidig bild av elevens kunskaper så att bedömningen blir trovärdig. Till sin hjälp i bedömningsarbetet kan läraren använda sig av ett par frågor för att kunna analysera en elevs kunskaper (Skolverket 2011c:37-38):

- Har eleven försökt lösa/arbete med uppgiften?
- På vilket sätt har eleven förstått uppgiften?
- På vilka sätt har eleven löst/arbetat med uppgiften?
- Vilken kunskap har eleven behärskat vid sitt arbete med uppgiften?
- Vilken kunskap har eleven inte behärskat vid sitt arbete med uppgiften?
- Vilka analyser och slutsatser har eleven dragit av resultatet?

Genom att läraren tar hänsyn till allsidighet och variation samt analys av egen bedömningsinsats, exempelvis genom att ställa ovanstående frågor till sig själv, samt i paritet med begreppen validitet och reliabilitet kan lärarens bedömning bli trovärdig och tillförlitlig.

Metod

För att kunna synliggöra och analysera hem- och konsumentkunskapslärares förhållningssätt till bedömning har studien en kvalitativ ansats eftersom en sådan syftar till att ”upptäcka eller identifiera icke kända eller otillfredsställande kända företeelser, egenskaper eller innebörder” (Svensson & Starrin 1996:53). För att kunna upptäcka och förstå dessa företeelser är den kvalitativa intervjun lämpligast som metod enligt Svensson & Starrin (1996:53). Enligt Bryman (2011:48) är ”forskningsmetoden” ett tekniskt verktyg för att samla in data och i nedanstående stycken redovisas hur detta har förvaltats i denna studie.

Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning kännetecknas av att studera djup (inte bredd) hos en mindre grupp individer i deras sociala verklighet, att studera det som är kontextuellt unikt och fokus ligger på att finna meningen i deltagarnas beteende. En kvalitativ forskning är ofta av deskriptiv karaktär just för att forskaren skall kunna tolka deltagarens värderingar i ett sammanhang (Bryman 2011:363-364). Bryman (2011:371) tar upp några utmärkande drag för kvalitativ forskning som exempelvis ordets betydelse eftersom det är ord och inte siffror som kvalitativa forskare använder sig av. Likaså menar Bryman att i en kvalitativ forskning är det deltagarnas perspektiv som är utgångspunkten eftersom forskningen fokuserar på att få fram en förståelse av deltagarnas värderingar och åsikter och beteende inom deltagarnas egen kontext.

Ytterligare aspekter på kvalitativ forskning är att den bör uppfylla kriterier som transparens, vilket innebär att forskaren i sin studie bör vara tydlig med hur man konkret har gått tillväga i arbetet med studien, exempelvis hur urval av respondenter har skett samt tillvägagångssätt vid dataanalysen. En kvalitativt inriktad studie kan vara svår att replikera eftersom denna ofta är subjektiv i den mening att forskarnas ålder, kön och personliga egenskaper kan komma att påverka exempelvis intervjusituationen. Därför gör den kvalitativa forskningen inget anspråk på att generalisera resultat utöver den situation i vilken de skapades (Bryman 2011:368-369).

Validitet och reliabilitet i denna studie

Validitet inom forskningsfältet definieras ofta med frågan ”mäter vi det vi påstår att vi mäter?” (Esaiasson 2003:63). I denna studie har vi tagit hänsyn till validitetsbegreppet genom att vi initialt testade frågorna i intervjuguiden på oss själva under en fiktiv intervjusituation för att värdera om frågorna var genomförbara och begripliga. Genom att spela in intervjuerna med respondenterna och sedan transkribera dem ordagrant försäkrades validiteten så att ingen viktig information gick förlorad.

God reliabilitet nås genom att utesluta slarv- och slumpartade fel under datainsamlandet och databearbetningen (Esaiasson 2003:70). För att uppnå god reliabilitet i denna studie så har vi under datainsamlandet och databearbetningen utgått från metodlitteratur och varit noggranna i hanteringen av materialet. Vi har använt oss av en semi-strukturerad intervjuguide (bilaga 1) vilket innebär en öppenhet i respondenternas svarsalternativ. Ur en reliabilitetsaspekt kan detta innebära att denna öppenhet blir svårare att tolka och därmed kan tillförlitligheten påverkas. Även felkällor som förståelsen av intervjufrågorna kan ha haft effekt på reliabiliteten eftersom respondenternas förståelse av intervjufrågorna är deras egen tolkning och i rollen som intervjuare är det omöjligt att till fullo förstå om respondenten förstått frågan. Även tidsaspekten i reliabilitetsbegreppet kan ha påverkat utfallet i vår studie eftersom mer tid

kunde ha inneburit en högre reliabilitet. En annan faktor är att vår närvaro kan ha påverkat resultatet, vi kan även ha tolkat respondenternas svar felaktigt.

Design

Studien har en tvärsnittsdesign vilket innebär att man samlar in data från ett antal respondenter med syftet att få fram data som sedan studeras för att på så sätt kunna urskilja mönster när det gäller olika företeelser (Bryman 2011:64). Forskningsdesignen i studien utgör således en ram för insamling och analys av datamaterialet.

Intervjuer

Kvale (1997:9) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som en situation där kunskap byggs upp, ett samspel och ett utbyte av erfarenheter och synpunkter om ett ämne som är gemensamt intressant. Intervjun kan ge svar man inte förväntat sig och även möjligheter att följa upp både oväntade och väntade svar (Esaiasson 2012:251). Intervjuformen som användes för att samla in studiens empiri var semi-strukturerade intervjuer och vid denna typ av intervjuer utgår forskaren från en intervjuguide med förhållandevis specifika teman som kommer att beröras under intervjun. Intervjuguiden ska vara ett hjälpmedel där forskaren tar upp innehållet i intervjuguiden där det passar in under intervjun (Bryman 2011:415). I en intervjuguide är innehållet och formen viktigt samt att innehållet ska vara konkret och kopplat till undersökningens problemformulering. Formen ska vara utformad på ett sådant sätt att den främjar en dynamisk situation som håller samtalet levande (Esaiasson 2012:264).

Urval

Respondenterna i studien bestod av lärare i hem- och konsumentkunskap och urvalet gjordes genom ett så kallat bekvämlighetsurval. Bekvämlighetsurval är ett strategiskt urval där man tar respondenter som råkar finns tillgängliga (Trost 2009:120) och respondenterna i studien var lärare vi haft kontakt med under vår VFU (verksamhetsförlagd utbildning). De sex respondenterna undervisade i tre olika kommuner och på fem olika skolor, varav två av deltagarna undervisade på samma skola. Att urvalet av respondenterna är från vår närhet kan innebära att de inte är representiva för lärare i hem- och konsumentkunskap (Bryman 2011:194) men då urval till kvalitativa studier inte är representiva i statistisk mening behöver inte bekvämlighetsurvalet förkastas (Trost 2009:121). Studiens urval (namnen är fingerade) redovisas i nedanstående tabell:

Tabell 1. Urval av respondenter

	Kristina	Malin	Maria	Karin	Filippa	Sonja
Ämnen	HKK	HKK	HKK, Matematik	HKK, Engelska	HKK, Svenska, Tyska	HKK
Ålder	49	58	54	41	41	47
Yrkesår	9	36	30	18	14	22

Tillvägagångssätt vid intervjuerna

Studiens empiri är insamlad via den intervjuguide (bilaga 1) som användes vid intervjuerna av de sex respondenterna. Intervjuguiden skapades utifrån målet att besvara problemområdets frågeställningar och är indelad i följande teman: Bedömning, formativ bedömning och summativ bedömning.

Respondenternas svar på intervjufrågorna utgör materialet som ska leda fram till att synliggöra hem- och konsumentkunskapslärares förhållningssätt till bedömning. För att få svar på företeelser eller innebörder menar Svensson & Starrin (1996:55) att en kvalitativ intervju är den typ som ska användas eftersom ”Kvalitativa intervjuer är *medel* för den forskning som har som *mål* att upptäcka företeelser, egenskaper eller innebörder” (Svensson & Starrin 1996:55).

Intervjuguiden bestod av 30 frågor där de inledande och avslutande frågorna var av mer allmänt karaktär såsom ålder, kön och övriga kommentarer. Kärnan i de övriga frågorna berörde bedömningsfältet. Önskvärt hade varit att testa frågorna på någon utomstående lärare i hem- och konsumentkunskap men den möjligheten var inte genomförbar på grund av studiens snäva tidsaspekt och därför testade vi intervjufrågorna på oss själva varvid en fråga plockades bort på grund av upprepning. Vi blev medvetna om att flera av frågorna liknade varandra men valde att ha dem kvar eftersom det trots allt fanns nyanser i frågeställningarna som var önskvärda att ha kvar. En annan sida av testningen innebar att vi fick en uppfattning om hur lång tid intervjun skulle ta vilket var en värdefull insikt som innebar att vi kunde upplysa respondenten om vilken tidsåtgång som behövdes vid intervjutillfället. Intervjun i sig beräknades ta cirka 30 minuter att genomföra, därtill lades 10 minuter för att inleda och avsluta intervjun.

Respondenterna blev inledningsvis kontaktade via e-post där vi redogjorde att vår intervju låg till grund för en studie vars syfte var att synliggöra och analysera hem- och konsumentkunskapslärares förhållningssätt relaterat till bedömning. Det inbokade mötet med läraren följes upp av telefonsamtal och/eller sms dagen innan intervjun för att säkerställa att intervjun kunde bli av. Alla intervjuer utom en tog plats i ett klassrum, konferensrum eller arbetsrum som tillhörde respondentens skola. En av intervjuerna skedde i en annan lokal eftersom respondenten föreslog detta av bekvämlighetsskäl. Efter avslutad intervju överräcktes en blomma till respondenten som tack för deras engagemang och tid.

Varje intervju inleddes med småprat för att sedan upplysa respondenten om att studien tagit hänsyn till de krav som gäller vid forskning: Informationskrav, konfidentialitetskrav, samtyckeskrav samt nyttjandekrav. Kraven lästes upp för respondenten som fick tillfälle att svara. Alla respondenterna godkände kraven. Respondenterna fick även frågan om de godkände att bli inspelade via mobiltelefon och även här fick vi ett godkännande. Anledningen till valet att spela in via mobiltelefon gjordes för att säkerställa att transkribering och hantering av svaren skulle kunna ske så noggrant som möjligt. Respondenten informerades även om intervjuguidens tematiska disposition, det vill säga: Inledande frågor, bedömning, formativ bedömning, summativ bedömning samt en avslutande fråga

Etiska hänsynstaganden

I studien har hänsyn tagits till individen genom skyddskravet som innebär att konkretisera följande fyra huvudkrav inför mötet med respondenten: informationskrav, konfidentialitetskrav, samtyckeskrav samt nyttjandekrav (Vetenskapsrådet 2002:6). Hänsyn till dessa huvudkrav har tagits genom att respondenterna blev informerade om deras rättigheter och om hur materialet kommer att tas tillvara på.. Informationskravet innebär att forskaren skall informera respondenterna om forskningens syfte samt att informera att deltagandet är frivilligt och att informationen som samlas in inte kommer användas till något annat än forskning (Vetenskapsrådet 2002:7). Samtyckeskravet går ut på att respondenten äger rätten att själv bestämma över sin medverkan i undersökningen. Om en deltagare vill avbryta sin medverkan står de fritt att gör det (Vetenskapsrådet 2002:9-10).

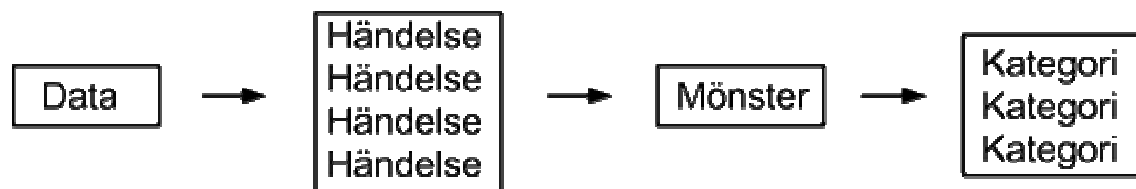
Konfidentialitetskravet innebär att respondenten garanteras att vara anonym i undersökningen. Allt material behandlas konfidentiellt och all personal inom forskningsprojektet har tystnadsplikt (Vetenskapsrådet 2002:12). Nyttjandekravet går ut på att uppgifter om enskilda personer, insamlade för forskningsändamål, endast får användas för forskning och inte för kommersiellt eller andra icke- vetenskapliga ändamål (Vetenskapsrådet 2002:12).

Databearbetning och analys

Studiens datamaterial består av sex intervjuer med lärare i hem- och konsumentkunskap och i nedanstående stycken redogörs för hur data samt analys har bearbetats utifrån en kvalitativ ansats. En kvalitativ arbetsmodell som stöd vid databearbetning och analys har i studien varit en modell som har sin utgångspunkt i Grounded Theory (Svensson & Starrin 1996:104). Att arbeta fullt utefter Grounded Theorys modell innebär att i sin forskningsprocess låta databearbetning och analys generera vilken teoretisk ansats som ett forskningsarbete har. Skillnaden i vår studie var att en teoretisk ram redan utarbetats: validitet och reliabilitet i förhållande till bedömning, vilket innebar att Grounded Theory inte kunde tillämpas fullt ut, dock fanns delar som varit användbara i vår studie, såsom tillvägagångssätt och teoretiska begrepp som kodning, kategorisering och teoretisk mättnad.

Analys

Kodning innebär enligt Svensson & Starrin att ge en företeelse/händelse ett namn (1996:109). Denna företeelse (kodning) skall sedan kompareras med andra företeelser i datamaterialet för att leda till skapandet av övergripande kategorier. En öppen kodning innebär att inte koda med inriktning på redan uppställda koder utan koderna är just öppna för att fånga in händelser i datamaterialet. Figuren nedan visar hur datamaterialet leder till företeelser/händelser som visar på mönster och som i sin tur leder till kategorier:



Figur 3. Skapandet av koder och kategorier

För att fram händelser i ett datamaterial menar Svensson & Starrin (1996:109) att man kan använda sig av ett antal frågor som ställs i anslutning till datamaterialet så att händelserna bli tydliga:

- Vad uttrycker denna företeelse/händelse för någonting?
- Vilka begrepp uttrycker bäst vad som pågår?
- Vilka problem konfronteras aktörerna med?
- Vilka processer gör problemen synliga?

Ovanstående frågeställningar är tänkta att leda fram till händelser (koder) och den öppna kodningen pågår fram till att ett mönster har urskiljts och därefter formas koderna till en övergripande kategori.

Arbetet med att koda kan innebära att man bearbetar datamaterialet rad för rad, mening för mening eller ett helt dokument. Kodning rad för rad kan leda till tendensen att ”överkoda” vilket innebär att *allt* i en text kodas till den grad att datamaterialet blir svåröverskådligt (Svensson & Starrin 1996:110). Det finns två typer av koder som används inom Grounded Theory; substantiva koder och teoretiska koder. De substantiva koderna är ”de koder som genereras för att beskriva det område man studerar” (Svensson & Starrin 1996:111) medan de teoretiska koderna är som begreppet uttrycker en teoretisk distinktion som ”utgörs av förslag som formuleras om relationerna mellan en uppsättning substantiva koder” (Svensson & Starrin 1996:111).

Kategorin är den slutliga destinationen efter att kodningen har avslutats. Det är dags att avsluta kodningen när kategorin är mättad och en så kallad teoretisk mättnad inträder när man vid upprepade tillfällen vid den ordsatta datainsamlingen får data som är utbytbara mot tidigare insamlad och kodad data (Svensson & Starrin 1996:113). Vidare är begreppet teoretisk mättnad upp till varje forskare att bedöma och när forskaren anser att inget nytt tillförs så anses en mättnad föreligga.

Tillvägagångssätt vid analys

Varje intervju bearbetades genom att vi lyssnade på ljudupptagningen två till tre gånger och därefter transkriberade, det vill säga vi skrev ner (ordagrant) respondenternas inspelade material. Allt transkriberat material skrevs ut på A4-papper som i slutändan genererade sex stycken utsagor. Datamaterialet lästes igenom ett flertal gånger innan arbetet med att koda materialet började. I studien använde vi oss av öppen kodning för att kunna fånga in företeelser i datamaterialet. I vår intervjuguide (bilaga 1) utgick vi från tre teman; bedömning, formativ bedömning och summativ bedömning, vi hade i vår kodning inte tagit hänsyn till dessa teman mer än andra uppkomna koder eftersom det då inte längre är en öppen kodning och risken att förlora företeelser föreligger. Dock fanns föraning av att dessa tre teman i förlängningen skulle genereras till kategorier i studien eftersom de utgör en stor del av studiens problemområde.

Vid bearbetning av respondenternas textmaterial valdes att koda materialet utifrån ”mening för mening, för att undvika överkodning. Till hjälp att få syn på företeelser användes de frågor som Svensson & Starrin (1996:109) refererar till, frågorna var ett stöd i processen att bena ur datamaterialets substantiva koder. När allt datamaterial hade kodats första gången hade kodningen genererat 18 stycken kategorier (bilaga 2). Processen påbörjades med att gå igenom materialet igen och denna gång jämfördes koderna med varandra i syfte att skapa en mättnad och urskilja övergripande kategorier vilket ledde till att kategorierna gick från 18 stycken till åtta stycken (bilaga 3). Processen upprepades återigen med komparation och till slut ledde detta till att en mättnad uppstod och därigenom genererade datamaterialet följande sex kategorier (bilaga 4): Bedömning, formativ bedömning, summativ bedömning, feedback, lärarens planering och lärarens redskap.

Metoddiskussion

Tillvägagångssättet i metodarbetets alla delar har gjorts med ingången att vara så tydlig och noggrann som möjligt genom att förklara hur arbetsprocessen har gått till vid empirinsamling samt bifoga intervjuguide (bilaga 1) samt kod- och kategoribilagor (bilaga 2-4). Studiens författare har i arbetsprocessen anammat ett kritiskt förhållningssätt och en medvetenhet om att det empiriska underlaget inte gör anspråk på att generalisera hem- och konsumentkunskapslärares förhållningssätt till bedömning utan innehållet svarar för resultatet i denna studie. Metoden som sådan skulle kunna tillämpas på en annan grupp av hem- och konsumentkunskapslärare eftersom vårt transparanta arbetssätt gör studien replikerbar.

Avgränsningar i studien har berört antalet respondenter (sex stycken) och önskvärt hade varit att fler lärare i hem- och konsumentkunskap hade deltagit men eftersom tidsramen i studien är begränsad fanns ingen möjlighet att utöka antalet deltagare. Ur tidssynpunkt var det en fördel att vi valt respondenter ur ett bekvämlighetsurval eftersom det annars hade tagit längre tid att söka deltagare utanför vår sfär. Även studiens problemformuleringar har avgränsats med hänsyn till den snäva tidsramen. Enligt Rienecker & Stray Jörgensen (2008:143) så finns det i en studies empiriska material områden där avgränsningar bör göras och dessa områden är: Tid, rum, personer samt fenomen vilket stämmer väl överens med denna studies val av avgränsningar.

Valet av intervjuer kan motiveras med att en kvalitativ intervju är den typ av intervju som har som mål att synliggöra händelser vilket stämmer väl med studiens syfte. Observation var en metod som diskuterades om den var lämplig att använda sig av i vår studie och det kan konstateras att det hade varit en möjlighet. Observationer hade eventuellt kunnat svara på våra problemformuleringar, dock förkastades det alternativet på grund av tidsbrist. En diskussion föregick om huruvida intressant information förbisetts i och med avgränsningen men det är en risk vi får ta. Ett annat medvetet val var att utesluta enkäter eftersom de tillhör den kvantitativa forskningen och vår studie hör hemma i den kvalitativa.

Transkribering av intervjuer är tidsödande och det blir snabbt många sidor text. En timmes intervjuer tar cirka tre till fem timmar att transkribera (Stukat 2005:45). Arbetet med att spela in och transkribera det empiriska materialet var ett gediget arbete och det genererade materialet kan i arbetsprocessen vara svårt att överblicka på grund av dess volym. Ändå valdes detta arbetssätt eftersom materialet kan granskas upprepade gånger i syfte att kontrollera det som sagts. Nackdelen med detta arbetssätt, förutom den stora mängden datamaterial, är att deltagarna kan tycka att det är obehagligt att bli inspelade (Bryman 2011:429).

Studiens validitet och reliabilitet kan ses i ljuset av Wolmings (1998:84) resonemang om relationen mellan validitet och reliabilitet. Genom att testa frågorna i intervjuguiden på oss själva samt att transkribera de inspelade materialet och ifrågasätta vårt arbete under processen genererades en hög validitet i studien. Likaså säkrades reliabiliteten genom noggrannhet och genom att förankra vårt arbetssätt i metodlitteratur. Att vi tagit hänsyn till att möta validitet och reliabilitet i denna studie generar en träffpunkt (figur 2) som hamnar mitt i prick, vilket enligt Wolming (1998:85) är det ultimata målet i en process.

Resultat

Resultatet av studiens empiri från de sex respondenterna har samlats in och redovisas i nedanstående avsnitt med fokus på de kategorier som analysen genererat: Bedömning, formativ bedömning, summativ bedömning, feedback, lärarens planering och lärarens redskap. Kategoriseringen redovisas i deskriptiv form och presenteras inledningsvis per respondent för att sedan redovisas i sin helhet. (Namnen i studien är fingerade).

Avslutningsvis i detta avsnitt kommer resultatet att besvara studiens problemformuleringar:

- Vilka strategier inom bedömningsområdet kan identifieras hos några lärare i hem- och konsumentkunskap?
- Hur förhåller sig lärare till formativ respektive summativ bedömning i ämnet hem- och konsumentkunskap?

Bedömning

Resultatet visar att samtliga respondenter upplevde bedömning som något mycket svårt i och med att bedömningsfältet rymmer många olika delar. Inledningsvis presenteras vilket förhållningssätt var och en av respondenterna har i förhållande till bedömning, sedan redovisas ett övergripande resultat om respondenternas förhållningssätt till bedömning.

Kristina: Kristina tycker att elevens engagemang är något som påverkar bedömningen, i den mening att betyget blir högre. Kristina blandar in sin magkänsla när det kommer till bedömning. Kristina säger att hon bedömer ”Allt, allt de gör när de stiger innanför mina dörrar, allt praktiskt arbete, och hur man arbetar teoretiskt, är du engagerad och aktiv bedömer jag det högre såklart”. Underlag till sin bedömning får Kristina från matriser och egna anteckningar samt i processen där hon låter sina elever öva på moment i undervisningen flera gånger innan bedömning görs. Kristina tycker att hon i dialogen med eleven får information om elevens kunnande och hon brukar ge eleven muntlig feedback.

Malin & Maria: Malin och Maria arbetar på samma skola och har ett tätt samarbete som inkluderar diskussion kring planering, undervisning samt bedömning och utvärdering. Bägge använder sig av matriser med både nivåskillnader, kryss och siffror som dokumenterar elevens kunskapsutveckling. Bägge menar att det är i dialog med eleven samt i processen de får underlag till sin bedömning och Malin säger ”Vi har det ganska klar för oss tror jag. Det är ju processen. Vi trycker på kunskap-i-handling, det är där det kommer in och då handlar det om att se eleverna”. Maria säger ”Det är ju processen, det märker man när man ställer en fråga som – Hur tänker du här? – Hur funderar du nu? Att man inte lägger svaren i munnen på dem utan får dem själva att fundera och då får man fram elevens kunnande”. Malin och Maria lägger ut dokumentation om undervisningens syfte, kunskapskrav och bedömningsanvisningar på skolans läroplattform inför varje nytt tema/moment så att eleverna kan gå in och se vad som är planerat. Malin och Maria går även igenom materialet muntligt tillsammans med eleverna innan det läggs ut på läroplattformen för att få feedback. Lärarna handleder även eleverna och låter de träna på olika moment samt tar del av elevreflektioner innan bedömning görs.

Karin: Karin handleder sina elever i syftet att de ska få möjlighet att träna på olika moment innan hon bedömer deras kunskapsnivå. Karin menar att hon både i processen, i dialog med eleven samt i elevens reflektioner får underlag till bedömning. Karin exemplifierar detta med att säga att bedömningsunderlaget kommer från ”det praktiska arbetet, att kunna hantera alla redskap på ett funderande sätt. Sen har du hanteringen av livsmedel ut ett hälsoperspektiv. Men sen har vi också valen av livsmedel i förhållande till hälsa, ekonomi och miljö. Sen har vi ekonomibiten, privatekonomi är en rätt stor del. Sen har vi konsumenträtt för att de skall veta vad de har för rättigheter och skyldigheter”. Karin säger att hon bedömer det som är relevant för målet, dock framhäver Karin att hon borde bli bättre på att planera sitt arbete så att bedömningsanvisningar samt elevreflektionerna blev mer frekventa och tydliga för eleverna, hon säger att hon behöver mer tid för detta.

Filippa: Filippa arbetar på en skola som har ett flertal lärare i hem- och konsumentkunskap, något som hon uttrycker är en stor tillgång gällande bedömning. Finns det en tvekan eller funderingar kring en elev så värdesätter hon att kunna diskutera detta med kollegorna. Filippa är noga med att planera sin undervisning och bedömning och gör bedömningen till en integrerad del i sin undervisning. Bedömningsunderlaget får hon via matriser, i processen, elevreflektioner och via den feedback hon ger och får i dialog med eleverna. Filippa får även bedömningsunderlag genom att se hur ”de planerar och tillagar sin måltid och i det praktiska i köket, för att se hur de hanterar metoder, alla praktiska delar. Sen har vi det med att man skall kunna planera en måltid till olika personer, ifall man är vegetarian eller om man vill öka sitt energiintag. Sen handlar det inte bara om hälsa utan även miljö, sen kommer ekonomiaspekten in, men mycket handlar om miljö, att vi skall ha en hållbar livsstil. Och sen att man kan värdera sina kunskaper och sin arbetskraft”. Filippa har långa lektionspass på 2,5 timmar och förklarar att hon redan i planeringsstadiet tagit hänsyn till att använda sig av så många olika bedömningsformer som är möjligt samt informera eleverna om kriterier som är aktuella. Filippa är tydligt med att förklara för eleverna vad målet med lektionen är och hur de kommer att bedömas.

Sonja: Om en elev inte visar sina förmågor på ett sådant sätt att Sonja tycker att det är tillräckligt som bedömningsunderlag brukar hon pröva elevens kunnande genom bedömningsformer som exempelvis reflektioner i form av självbedömning och kamratrespons. Även i processen och i dialogen med eleven får Sonja en bild av elevens kunnande. Sonja handleder sina elever i syfte att de skall träna de olika förmågorna och varierar undervisningen med att tillhandahålla olika bedömningsformer och säger att hon bedömer ”De långsiktiga målen och förmågorna som planera, tillaga, hantera, lösa och värdera”. Sonja fokuserar på relevanta faktorer som är i paritet med målen när hon planerar in vad som skall bedömas och hon redogör detta för eleverna.

Resultaten ovan visar hur var och en av respondenterna gick tillväga för att hantera bedömningsfältet och vilket bedömningsunderlag de använde sig av. Flera av respondenterna använde sig av matriser, anteckningar, planering, reflektioner, i dialogen, feedback samt i processen. Ett begrepp som alla sex respondenterna använde sig av under intervjuerna var benämningen *processen* och detta uttryck formulerades bland annat på följande sätt ”Det är processen, hur eleven värderar processen, det är inte den som gör de finaste bullarna utan det är den som förstår varför det blir som det blir”. En annan lärare uttryckte sig med orden ”Det är ju i processen, som vi pratade om tidigare, där vi bedömer” ytterligare en lärare benämner processen med orden ”Ja, att dom kan se sin egen läroprocess och hur dom själva kan ta till sig kunskap”.

Andra tillvägagångssätt för lärarna att få syn på elevernas kunskaper var genom *dialogen* med eleverna. Samtliga lärare uttryckte på olika sätt att dialogen är en förutsättning för att kunna bedöma var en elev befinner sig kunskapsmässigt. En av lärarna menade att ”jag måste prata med eleverna, det går inte att bara kolla vad dom gör utan man måste prata med dom, - Hur tänker du kring det? ... så dom kan förklara med egna ord vad dom tänkte”. En annan lärare sa att ”Vi diskuterar det jag sett och de olika förmågorna, man kan inte vara tydlig nog mot eleverna”.

Ytterligare en faktor som gav respondenterna möjlighet att få syn på elevernas kunnande var i elevernas reflektioner som både kunde vara skriftliga och muntliga. Fem av de sex lärarna menade att reflektionerna gav stöd i bedömningsprocessen och på så sätt bidrog till en helhet vid bedömningsförfarandet. Lärarna menade att det är genom reflektionen som eleven är delaktig i sin bedömning. Flertalet av lärarna hade intentionen att ha elevreflektioner i slutet av varje lektion, dock fullföljdes inte detta med förklaringar som ”Ambitionen är att reflektionen ska finnas med varje pass, men verkligheten ser inte sådan ut. Ibland får vi stryka den och ibland får vi korta ner den”. En annan lärare beskriver hur hon får syn på elevens kunnande genom att ”Ja, det är de i och med att de reflekterar, då bedömer de ju sig själva i det. – Hur gick det? Om du skulle göra om det här momentet en gång till, –Vad skulle du ändra på, hur skulle du göra då?”

Vidare i analysen framkom att lärarna tyckte att det var svårt veta om de bedömde vad eleverna kunde eller *inte* kunde. Samtliga lärare svarade att de gjorde både och. Denna fråga ledde till ett resonemang som hos varje lärare utmynnande i ett förtydligande svar, exempelvis sa en av lärarna ”Jag tror det är en blandning men jag går inte in med glasögonen att jag skall spana efter vad de *inte* kan. En av de andra lärarna sa ”jag bedömer ju vad eleven visar mig vad den kan”. Övriga kommentarer från lärarna var att ”vi räknar inte med att eleverna skall kunna allting när de kommer, man är här för att öva och träna sig”. Samtliga respondenter lät sina elever öva upprepade gånger innan de bedömde eleverna.

Formativ bedömning

Lärarna visar en tydlig medvetenhet gällande hur de arbetar med formativ bedömning och vad denna bedömningsform innebär i skolan. Medvetenheten tar sig uttryck i form av att lärarna snabbt kan ge svar på vad formativ bedömning innebär för dem och synonymt för ett sådant arbetssätt uttrycks genom svar som: ”formativ bedömning är ju att man bedömer processen, man bedömer utvecklingen”. Sammantaget använder fyra av lärarna benämningen *processen* när de beskriver formativ bedömning. En av lärarna uttrycker sig däremot genom att svara att formativ bedömning innebär ”att arbeta praktiskt” och en annan säger att ”man försöker få dom medvetna om vilka områden som dom behöver utveckla mer och vilka delar”. Andra aspekter som tre av lärarna berörde i samband med formativ bedömning var vikten av handledning där läraren ger respons till eleverna om var de befinner sig kunskapsmässigt och hur de ska göra för att ta nästa steg i deras kunskapsutveckling. Alla lärare beskriver formativ bedömning som något återkommande, något som finns med i allt som görs under hem- och konsumentkunskapsundervisningen. En av lärarna kommenterar detta med orden ”vi i hem- och konsumentkunskapen har alltid jobbat på det sättet och vi har alltid bedömt processen, det har aldrig varit produkten som är det viktiga”.

Summativ bedömning

Summativ bedömning var ett område som genererade en stor enighet i form av att samtliga respondenter uttryckte att de använde sig av summativ bedömning i slutet av en termin. Fem av lärarna tillade även att de använde sig av summativ bedömning i mitten av en termin samt inför utvecklingssamtal. Det rådde även en stor enighet om att den summativa bedömningen var ett arbetssätt som lärarna förklarade genom att säga ”det innebär betyg bland annat, det innebär att det här kan du”, vidare svarade en av lärarna på frågan *Vad innebär summativ bedömning för dig?* ”Det är siffror, ... jag gillar inte det”. Samma lärare säger att hon är varsam med att ge eleverna ”bokstavsbedyg” under terminens gång, istället ger hon muntlig återkoppling. Överlag så är respondenterna sparsamma med att ge betyg i form av en bokstav under terminen. En av lärarna kommenterar detta med ”Vi har pratat mycket om detta och vi har inte det för eleven tittar bara på betyget även om man skrivit kommentarer, det är lätt att eleven bara blir fixerad av betyget”. Gällande skriftliga prov menade fem av sex lärare att de sparsamt använde sig av skriftliga prov eftersom ”skriftliga prov inte alltid låter elevens kunskaper komma till sin rätt”, detta förklarades vidare av en av lärarna med orden ”skriftliga prov är en kortsiktig kunskap”. Tillfällen då lärarna använde sig av skriftliga prov var exempelvis i samband med niornas undervisning i konsumentekonomi.

Feedback

Begreppet feedback användes flitigt av deltagarna under intervjun, även alternativa uttrycksätt som återkoppling, respons och uppmuntran förekom också bland respondenterna. Alla deltagare använde sig av begreppet feedback när de beskrev sina möten med eleverna. Dessa möten skedde ofta under elevens arbete i köket och feedback gavs till eleven under arbetsprocessen gång. En av lärarna förklarar på vilket sätt hon använder sig av feedback ”Ja, det bör ju komma under processen, för det är då man är som mest mottaglig för det. För har dom gjort klart dé så är man inte mottaglig för att gå in och ändra något, då är arbetet avslutat för eleverna så dom vill bara ha en slutlig bedömning, så att jobba under processen är väldigt viktigt”. Överlag så använde respondenterna muntlig feedback mycket frekvent i den dagliga verksamheten, gällande kombinationen muntlig/skriftlig feedback så förekom denna form oftast vid större arbeten. Skriftlig feedback allena förekom minst frekvent. En av anledningarna var att skriftlig feedback istället övergår till en bedömningskommentar vid exempelvis prov och läxförhör.

Lärarens planering

Denna kategori fick sitt namn av att respondenterna upprepade gånger påpekade vikten av deras egen planering. Planering i den egna undervisningen spelade en central roll eftersom lärarna strävade efter att skapa en undervisning där eleven kunde få möjlighet att visa sina förmågor. Denna samsyn delade samtliga lärare och befäste betydelsen av att utgå från syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Ett dilemma som samtliga lärare berörde var att få tillräckligt med tid och bedömningsunderlag gällande de elever som av olika anledningar haft svårt att visa sina kunskapsförmågor. Detta faktum ledde till att alla lärare i studien tog särskild hänsyn till detta i sin planering genom att ge eleverna flera olika möjligheter att visa sina förmågor och därigenom fick läraren underlag till sin bedömning. Olika tillvägagångssätt som lärarna använde sig av var att erbjuda elever som exempelvis inte klarade en skriftlig inlämning en ny möjlighet där eleven kunde få visa sina kunskaper muntligt. En av lärarna beskriver hur hon arbetat med elever som inte visat sina förmågor, detta för att få stoff till sin bedömning ”Jag tar med vissa elever och sitter bredvid och för anteckningar för dom som har

svårt att skriva, för alla har inte förmågan att skriva. Sen finns faran att man själv handleder lite för mycket, man ställer lite för ledande frågor och då har jag lockat fram kunskaperna”.

Lärarens redskap

Hur gör då lärare för att bedöma elevernas kunskapsnivåer rent konkret? Samtliga deltagare sa att de använde sig av matriser och egna anteckningar. Fem av sex lärare ansåg att matriser var ett mycket bra arbetsredskap och flera hämtade sina matriser från Skolverket. En av dessa lärare förklarade att ”De är de som är tänkt ... Skolverket har tänkt att vi alla ska använda oss av deras material så det blir en likvärdig bedömning”. En av lärarna var reserverad mot att använda sig av matriser som var uppbyggda med betygen A-E eftersom hon tyckte att det gav en för ensidig bild av eleven, istället föredrog hon egna anteckningar. Två av lärarna hade skapat egna bedömningsredskap i form av nivåbestämningar av typen 1, 2, 3. Lärarna i undersökningen hade individuella system med kryss, nivåer eller siffror som underlag till sin bedömning. Deras egna anteckningar var ytterligare ett redskap som samtliga lärare använde sig av frekvent. Samtliga deltagare hade ambitionen att skriva ner minnesanteckningar gällande bedömning från varje avslutad lektion, dock genomfördes inte alltid detta (ofta på grund av tidsbrist) och en av lärarna beskrev sin situation på följande sätt ”Det som finns i huvudet finns en risk att det försvinner rätt snabbt så den närmsta tiden försöker man sätta sig”. De lärare som hade möjlighet att ta hjälp av kollegor gällande elevbedömning upplevde detta som något positivt, speciellt vid de tillfällen då det förelåg en viss osäkerhet. ”Vi lärare emellan försöker byta mellan varandra, det går ju inte med allt material men med dom som ligger och väger och som man är osäker på”.

Avslutningsvis besvaras studiens problemfrågeställningar enligt nedan:

Vilka strategier inom bedömningsområdet kan identifieras hos några lärare i hem- och konsumentkunskap?

Strategier som respondenterna använder sig av vid bedömning i skolan är enligt resultatet: matriser, anteckningar, planering, reflektioner, i dialogen, feedback samt processen. Vad gällde matriser så använde sig lärarna av många olika varianter, både från Skolverket men också egentillverkade matriser. Överlag så var matrisen ett uppskattat redskap och lärarna menade att matrisen var en god hjälp att strukturera sin bedömning. Flera av lärarna använde sig av olika ”system” i matriserna vilket kunde innebära att kryss, siffror eller olika nivåer var lärarens sätt att systematisera bedömningen. Lärarens egna anteckningar var också av stor betydelse för bedömning av elever, dock upplevde samtliga lärare att tidsbrist var en faktor som tog stor plats vilket ledde till att tiden för att skriva anteckningar inte räckte till. Planeringen av en termin och/eller en lektion var en annan strategi som användes och lärarna var av den gemensamma uppfattningen att planeringen ofta var ”startskottet” för en väl genomförd bedömning. Reflektionerna var en annan del i bedömningsfältet som innebar att läraren tog del av elevens reflektioner och fick därmed underlag till sin bedömning. Ytterligare strategier var dialogen som var ett begrepp som flitigt användes av respondenterna och de menade att det ofta var i dialog med eleven som de kunde få fram ett gott bedömningsunderlag. Även feedback var något lärarna menade var en form av väg för att få insikt i elevens kunskande, genom muntlig (mest förekommande) och skriftlig (minst förekommande) feedback fick lärarna, i mötet med eleven, ett bedömningsunderlag. Sist men inte minst så innebar elevens process en användbar strategi för att få bedömningsunderlag. Lärarna definierade processen som den process som elever visar i exempelvis köket (hur eleven planerar, hanterar och värderar vid exempelvis tillagning av livsmedel). Lärarna

jämställde även processen med den läroprocess som en elev genomgår vid exempelvis teoretiska moment som skriftliga inlämningar och andra redovisningar.

Hur förhåller sig lärare till formativ respektive summativ bedömning i ämnet hem- och konsumentkunskap?

Formativ bedömning förekom mest frekvent i lärarnas arbetssätt, vilket lärarna förklarar genom att peka på att lärare i ämnet hem- och konsumentkunskap till stor del alltid arbetat formativt och det är ett arbetssätt som "krävs" för att få syn på elevernas kunskapsutveckling. När lärarna skulle beskriva formativ bedömning så menade flertalet att det var liktydigt med att "se processen". Den summativa bedömningen fick mindre utrymme på grund av att lärarna menade att de använde sig av detta arbetssätt vid enstaka tillfällen, som i mitten och i slutet av en termin samt vid utvecklingssamtal. Summativ bedömning innebar för flertalet av deltagarna: betyg och skriftliga prov. Samtidigt förklarar lärarna att de var varsamma med att ge betyg i bokstavsform på läxförhör och prov.

Diskussion

Syftet med studien har varit att synliggöra och analysera hem- och konsumentkunskapslärares förhållningssätt relaterat till bedömning i skolan. I nedanstående diskussion kommer resultatet att ställas mot studiens teoretiska anknytning samt kopplas till de problemformuleringar som studien har utgått ifrån. I diskussionen kommer vi anknyta till konsekvenser för den pedagogiska verksamheten i hem- och konsumentkunskap gällande bedömningsfältet.

Lärarnas förhållningssätt och strategier

Går det att koppla studiens respondenter till de lärartyper som Skolverket (2012:4) beskriver? Olika lärare har olika stilar och förutsättningar även inom samma skola, så vilka förhållningssätt kan urskiljas bland studiens pedagoger i förhållande till bedömning, validitet och reliabilitet? De tre lärartyperna som visat sig vara mest förekommande enligt Skolverket (2012:4) är den intuitiva läraren, den systematiska läraren samt den bevissamlade läraren och ett försök att koppla studiens respondenter med någon av lärartyperna har gjorts enligt nedan:

Kristina: Just elevernas motivation och intresse har visat sig vara en faktor som vissa lärare använder sig av (Jönsson 2011:60) och det stämmer överens med Kristinas syn på bedömning eftersom hon tar hänsyn till irrelevanta faktorer som inte har med elevens kunskapsutveckling att göra. Därmed kopplas Kristina till lärartypen *den intuitiva läraren*, dock med viss modifikation eftersom Kristina använder sig av anteckningar och matriser, något som den intuitiva läraren inte gör. Kristina låter ofta sin magkänsla styra, vilket kan innebära att personliga relationer med eleverna spiller över bedömningsunderlaget. Dilemmat blir således att irrelevanta faktorer tas med i bedömningen varvid validiteten i förhållande till bedömningen blir låg. Reliabiliteten i sammanhanget påverkas också i och med att slumpen har för stor inverkan beroende på om eleven har det engagemang som läraren uppskattar.

Malin & Maria: Malin och Maria kopplas till lärartypen *den systematiska planeraren* vilket kännetecknar en lärare som arbetar utifrån kriterier och som kan skilja på relevanta och irrelevanta kunskaper. För att kunna bena ur vad som är relevanta kunskaper krävs det enligt Jönsson (2011:63) att läraren använder sig av någon typ av bedömningsanvisningar, specificerar vilka kriterier som ska bedömas samt att bedömningen sker i paritet med kriterierna, vilket stämmer överens med Malin och Marias förhållningssätt. När bedömningen är utformad på detta sätt innebär det att validiteten är hög, dvs. när endast det som är relevant

för målet tas med är bedömningen trovärdig. Reliabiliteten hos Malin och Maria är hög eftersom god planering, variation och tillräckligt med tid för eleverna borgar för hög reliabilitet.

Karin: Karin har ett något ostrukturerat sätt att hantera bedömningsfältet och det innebär att det är svårt att placera Karin i en fast lärartyp. Det finns drag av den *systematiska planeraren* men inte i samma utsträckning som Malin och Maria. Även om Karin bedömer det som är relevant för målet, kan även andra faktorer bedömas som råkar dyka upp för stunden eftersom planeringen inte alltid är fast. Detta innebär att Karin även har drag av *den intuitive läraren* eftersom Karins minne och känsla kan spela in vid bedömning av elever. Detta innebär att validiteten i förhållande till Karins bedömning drar åt det lägre hållet. Tidsaspekten inom begreppet reliabilitet är väsentlig och i Karins fall så frigörs inte tillräckligt med utrymme för detta, eleverna får inte tillräckligt mycket tid till att reflektera. Karin tycker att hon behöver mer tid till sin planering så att liknande uppgifter kan planeras in och därigenom ge eleverna fler tillfällen än ett att visa sina förmågor, varvid reliabiliteten blir lägre.

Filippa: Finns det en tvekan eller funderingar kring en elev så värdesätter Filippa att kunna diskutera detta med en av kollegorna vilket är en bedömningsform som *den systematiska planeraren* använder sig av. Eftersom Filippa är strukturerad med sin planering och undervisning så kommer bedömningen att riktas in mot relevanta faktorer som används som bedömningsunderlag. Filippas tillvägagångssätt att bedöma med hjälp av flera metoder indikerar på både en hög validitet och hög reliabilitet (Jönsson 2011:64).

Sonja: Sonja använder i sin undervisning även självbedömning samt kamratrespons vilket innebär att Sonja tillhör typen *den systematiska planeraren*. Eftersom Sonja utgår från de långsiktiga målen och bedömer de förmågor som planerats så borgar hon för att hennes undervisning i förhållande till bedömning har en hög validitet och hög reliabilitet.

Sammantaget kan sägas att fyra av pedagogerna anammar ett förhållningssätt som kännetecknar den *systematiska planeraren*. Denna lärarkategori gör bedömningen till en medveten del och planerar in den i sin undervisning. Läraren tar hänsyn till hur och när bedömning skall ske och vilka kunskapskrav som skall bedömas. Läraren använder sig av olika bedömningsformer och använder sig av ett formativt arbetssätt som hjälper eleven framåt (Skolverket 2012:4). En av pedagogerna hade ett förhållningssätt som matchade den *intuitive läraren* vilket innebär att läraren lutar på sin intuition och sitt minne vid bedömning av elever. Detta förhållningssätt kan innebära att läraren bedömer ovidkommande aspekter (Skolverket 2012:4). En av pedagogerna hade drag av både den *systematiska planeraren* och den *intuitiva läraren*.

Bedömning

Resultatet visar att lärarnas förhållningssätt i förhållande till bedömning i skolan var ett område som respondenterna ständigt arbetade med och samtliga upplevde bedömning som någonting svårt. Resultatet visar dock en stor likhet mellan hur respondenterna går tillväga för att hantera bedömningsfältet och denna likhet tog sig bland annat uttryck i de olika bedömningsstöd som pedagogerna använde sig av. I resultatet framkom att pedagogerna i hem- och konsumentkunskap använde sig av ett antal olika verktyg för att bedöma varje elev, till exempel olika stöd som matriser, anteckningar, sin planering, reflektioner, i dialogen, feedback samt processen. Skolverket (2011c:27) menar att det ingår i lärarens uppdrag att

samla och tolka information om varje elev så att ett bedömningsunderlag genereras med hänsyn till bedömningens syfte. Lärarna i studien visar genom sin variation av bedömningsstöd att de uppfyller Skolverkets (2011c:37) krav på att lärare bör skaffa sig en så allsidig bild av varje elev så att bedömningen blir trovärdig (valid). Därigenom har pedagogerna tagit hänsyn till vissa delar av allsidighetsbegreppet (genom att bedöma elever utifrån olika bedömningsverktyg). Andra delar i begreppet innefattar att pedagogerna skall ta hänsyn till elevers prestationer på olika uppgifter vid olika tillfällen samt att integrera kamratbedömning och självbedömning som en del i att variera sättet att bedöma. Just kamratbedömning nämnde endast två av respondenterna att de gjorde, varav denna del i allsidighetsbegreppet haltar. Gällande att erbjuda elever olika uppgifter vid olika tillfällen så visar resultatet att respondenterna företrädesvis använder sig av en mängd olika uppgifter inom kunskap-i-handling, dock ges inte samma mängd uppgifter i de skriftliga uppgifterna. Angående självbedömning så använde samtliga respondenter sig av det som en del i bedömningsprocessen och dessa tog sig uttryck via elevernas reflektioner.

Ovanstående resonemang visar att pedagogerna har ett liknande förhållningssätt till bedömning i skolan relaterat till val av bedömningsstöd. En konsekvens i sammanhanget är dock frågan om likvärdighet. Med tanke på att pedagogerna använder sig av väldigt olika matriser, både från skolverket och egna samt att matriserna är konstruerade på väldigt olika sätt (nivåer, siffror) kan tanken på likvärdighet göras gällande vilket leder vidare till frågan om vilken kvalitet pedagogernas bedömningar har. Kvalitet i bedömningar innebär att förhålla sig likvärdigt, professionellt och rättssäkert i insamlandet av elevers arbetsprestationer (Skolverket 2011c:27). Några av lärarna arbetade på samma skola och bemötte ämnet med att de tyckte att det var en stor fördel att använda exempelvis likadana matriser för att på så sätt tillsammans utgå från samma bedömningsram. Samma respondenter värdesatte även att ha tillgång till en professionell kollega att bolla med.

Resonemanget om kvalitet i bedömningar utgår ofta från begreppen validitet och reliabilitet. Validitetsbegreppet innebär att ställa sig frågan: Mäter jag det jag vill mäta? Ur ett validitetsperspektiv är det en konsekvens att pedagogerna företrädesvis väljer att planera för fler muntliga elevprestationer än skriftliga prestationer. Flera av pedagogerna uttryckte att de endast hade ett stort skriftligt prov i årskurs 9 (prov i konsumentekonomi). Det förkom dock skriftliga uppgifter i form av mindre läxförhör. Samtliga pedagoger menade att hem- och konsumentkunskapsämnets struktur och innehåll präglas av att det är ett praktiskt-estetiskt ämne vilket innebär att exempelvis kunskap-i-handling ofta är underlag för lärarens bedömning. Detta förtydligar samtliga lärare genom att säga att bedömning görs i dialogen med eleven samt under elevens arbetsprocess. Frågan som görs gällande är dock: Vad betyder det ur bedömningssynpunkt om en elev erbjuds väldigt få tillfällen att redogöra skriftligt? Konsekvensen av detta förhållningssätt innebär att validiteten (trovärdigheten) är mycket låg eftersom eleverna inte erbjuds en variation av uppgifter vid olika tillfällen. Den så kallade växelverkan (triangulering) har uteblivit.

Reliabilitetsbegreppet innebär att inte låta slumpen ha för stor påverkan på elevers resultat. Tidsaspekten inom reliabilitetsbegreppet spelade en väsentlig roll vilket respondenterna höll med om i den betydelsen att lärarna upplevde att de alltid hade för lite tid, vilket är ett kvitto på låg reliabilitet. Andra felkällor som berör reliabilitet hos lärarna var exempelvis provet i konsumentekonomi eftersom flertalet av pedagogerna valde att lägga endast ett prov rörande detta ämnesområde i slutet av årskurs 9. Konsekvensen av detta innebar att reliabiliteten blev lägre och anledningen är att ett prov/uppgift bör upprepas för att få en tillförlitlig bild av elevens kunskap.

Samtliga respondenter visar att de utgår från kursplanen i planeringen av undervisningen vilket borgar för en hög reliabilitet. De pedagoger som hade möjlighet att diskutera bedömning med ämneskollegor säkrade reliabilitetsnivån ytterligare.

Resultatet visar att lärarna tycker att det var svårt att veta om de bedömde vad eleverna kunde eller *inte* kunde. Samtliga pedagoger menade att de gjorde både och. Lärarna framhöll att det var viktigt att låta eleverna träna olika moment i undervisningen innan de bedömdes. Detta stödjande förhållningssätt är enligt de Ron & Feldt (2013:19) en viktig parameter i en elevs kunskapsutveckling eftersom träning genom lärarhandledning gynnar läroprocessen. Denna typ av förhållningssätt innebär att elevens kunskaper både analyseras och värderas av läraren vilket i sin tur leder till elevens tilltro till sin egen förmåga. I de fall som läraren bedömer vad en elev *inte* kan så leder detta till motsatt effekt för eleven och därmed konsekvenser för den enskilde eleven (figur 1). Det är därför viktigt att lärarens förhållningssätt är av stödjande karaktär, något som samtliga lärare i studien anammar eftersom de låter eleverna träna på olika moment innan de bedöms samt att lärarna stöttar eleven genom handledning.

Formativ bedömning

Ovanstående resonemang om att låta elever träna samt att ge elever handledning kan benämnas med termen formativ bedömning. Formativ bedömning ska alltså ses som en stödjande bedömningsform till eleven i dennes läroprocess vilket kan leda till att eleven ”lär sig att lära” (Lundahl & Folke-Fichtelius 2010:179), dvs. om eleven undervisas i syfte att lära sig att identifiera sina styrkor samt utveckla de områden som behövs kommer det att leda till att eleven skolas in i att ”äga” (Lundahl & Folke-Fichtelius 2010:168) sin egen läroprocess och detta leder vidare till att eleven själv kan se kvaliteten i sitt arbete samt se vad nästa steg i sin kunskapsutveckling kan vara. Lundahl & Folke-Fichtelius (2010:179) menar att formativ bedömning kan ses som ett sätt att undervisa helt enkelt, benämningen, huruvida det är bedömning eller undervisning, är egentligen inte intressant så länge eleven äger sin egen kunskapsutveckling med gott stöd från lärare. Detta stödjande förhållningssätt är något som studiens respondenter tillämpar och flera av pedagogerna tillägger även att själva begreppet *formativ bedömning* är så i ropet nuförtiden, men menar att ”för oss ligger skillnaden bara i att vårt förhållningssätt har fått ett namn.”

Som tidigare nämndes så innebar även formativ bedömning att ge elever relevant återkoppling och detta var något som respondenterna trodde på och arbetade utefter eftersom de menade att återkoppling är en god grund till kunskapsutveckling. Återkoppling, feedback och/eller respons kan ses som ett led i att samla bevis för att uppnå en valid bedömning. William (2013:145) menar att feedback bör ges i syfte att vara framåtsträvande genom exempelvis att läraren instruerar eleven att fokusera på nästa steg i läroprocessen, inte vad som var bra eller dåligt. Hattie & Timberley (2007:8) anger fyra olika nivåer för att få syn på återkopplingens effekt vid bedömning: *Feedback på uppgiftsnivå, feedback på processnivå, feedback på metakognitiv nivå samt feedback på personlig nivå*. I studien framgick att den nivå som representerades tydligast av respondenterna var feedback på processnivå, vilket stämmer överens med de långsiktiga målen i kursplanen för hem- och konsumentkunskap, även den metakognitiva processen fanns representerades hos respondenterna. Både feedback på processnivå och feedback på metakognitiv nivå anses som mest stödjande av de fyra nivåerna tack vare att dessa nivåer leder in elevens kunskapsutveckling på ett djupare plan och ”lär eleven att lära” (Lundahl & Folke-Fichtelius 2010:179). En av respondenterna förklarade att hon i sin bedömning inkluderar om en elev är engagerad och aktiv i sitt skolarbete och detta bedömer hon ”högre såklart”. I studien framgick det inte om hon delger eleven detta genom feedback på personlig nivå eller ej, dock kvarstår faktum att elevens beteende tas med i

bedömningen, denna typ av feedback gynnar inte elevens läroprocess eftersom den saknar relevant bedömningsinnehåll.

En synonym till formativ bedömning enligt respondenterna var benämningen ”processen”. När pedagogerna skulle beskriva vad formativ bedömning innebar för dem förklarade de att just processen var en användbar strategi för att få bedömningsunderlag. Respondenterna menade att de tydligt kunde få syn på elevens kunskapsutveckling när eleven var mitt uppe i sin läroprocess. Enligt Lindström m.fl. (2013:120) är läroprocessen ett viktigt inslag i den formativa bedömningen i betydelsen att lärare och elev integrerar med varandra och detta utbyte genererar i sin tur ett stöd för ny kunskapsutveckling. ”En formativ bedömning som verkligen har betydelse för en persons lärande *förutsätter* kommunikation mellan lärare och elever” menar Lindström m.fl. (2013:111) och understryker att god kommunikation mellan de inblandade är fruktbart för alla. Respondenternas liknelse mellan formativ bedömning och processen har således ett starkt band och dessutom stöd i litteraturen. Även dialogen mellan lärare och elev har stor betydelse inom formativ bedömning enligt Lindström m.fl. (2013:111) och detta var ytterligare en strategi som pedagogerna använde sig av för att få bedömningsunderlag.

Summativ bedömning

Respondenternas förhållningssätt till summativ bedömning stämmer överens med både Skolverkets (2011c:65) och Jönssons (2011:137) beskrivningar av summativ bedömning. Exempel på hur en av respondenterna beskrev summativ bedömning var ”det innebär betyg bland annat, det innebär att det här kan du”.

Lärarna jämställde summativ bedömning med betyg. Lärarna var sparsamma med att ge betyg på enstaka uppgifter med förklaringen ”vi har inte det, för eleven tittar bara på betyget även om man skrivit kommentarer, det är lätt att eleven bara blir fixerad av betyget”. Respondenterna använde sig däremot av summativ bedömning i slutet av varje termin. För att summativ bedömning ska bli reliabel bör det inte läggas för stor vikt vid enstaka bedömningstillfällen, istället ska bedömningen vila på flera olika elevuppgifter (Korp 2011:120). Respondenterna löste detta genom sin planering av undervisningen, samtliga lärare skapade en planering där eleverna fick möjlighet att visa sina förmågor flera gånger och med olika metoder. Summativ och formativ bedömning ska inte ses som helt skilda bedömningsformer (de Ron & Feldt 2013:19) utan samma bedömningsunderlag som används för den formativa bedömningen ska även användas vid den summativa bedömningen i slutet av en termin (Korp 2011:42). Respondenternas arbetssätt med formativ bedömning genom hela läroprocessen och summativ bedömning i slutet av en termin leder till en hög reliabilitet då lärarna inte behöver lägga för stor vikt vid enstaka bedömningar (Jönsson 2011:137) utan den summativa bedömningen vilar på många olika bedömningstillfällen (Cunningham 1998:33).

Sammanfattande avslutning

Syftet med studien var att synliggöra och analysera hem- och konsumentkunskapslärares förhållningssätt relaterat till bedömning i skolan. Nedan presenteras en sammanfattning av studiens resultat i förhållande till problemområdets frågeställningar.

Vilka strategier inom bedömningsområdet kan identifieras hos några lärare i hem- och konsumentkunskap?

Strategier som respondenterna använder sig av vid bedömning i skolan är enligt resultatet: matriser, anteckningar, planering, reflektioner, i dialogen, feedback samt processen. Vad gällde matriser så använde sig lärarna av många olika varianter, både från Skolverket men också egentillverkade matriser. Lärarens egna anteckningar var också av stor betydelse för bedömning av elever. Planeringen av en termin och/eller en lektion var en annan strategi som användes och lärarna var av den gemensamma uppfattningen att planeringen ofta var ”startskottet” för en väl genomförd bedömning. Reflektionerna var en annan del i bedömningsfältet som innebar att läraren tog del av elevens reflektioner och fick därmed underlag till sin bedömning. Ytterligare strategier var dialogen, det var ofta i dialog med eleven som de kunde få fram ett gott bedömningsunderlag. Även feedback var något lärarna menade var en form av väg för att få insikt i elevens kunskande, genom muntlig och skriftlig feedback fick lärarna, i mötet med eleven, ett bedömningsunderlag. Sist men inte minst så innebar elevens process en användbar strategi för att få bedömningsunderlag.

Hur förhåller sig lärare till formativ respektive summativ bedömning i ämnet hem- och konsumentkunskap?

Formativ bedömning förekom mest frekvent i lärarnas arbetssätt, vilket lärarna förklarar genom att peka på att lärare i ämnet hem- och konsumentkunskap till stor del alltid arbetat formativt och det är ett arbetssätt som ”krävs” för att få syn på elevernas kunskapsutveckling. Den summativa bedömningen fick mindre utrymme pga. att lärarna menade att de använde sig av detta arbetssätt vid enstaka tillfällen som i mitten och i slutet av en termin.

Sammantaget kan sägas att respondenternas förhållningssätt till bedömning präglades av en formativ karaktär som till stor del följde Jönssons fem validitetspunkter: *Utgå från kursplanen och kommunicera mål och kriterier till elever, bedöm endast det som är relevant för målet, elevernas kunskaper bör bedömas med olika metoder, bedömningsmatriser samt feedback* (2011:60-75). Några av respondenterna hade dock svårt att bedöma det som var relevant för målet samt att leva upp till att elevernas kunskaper skall bedömas med olika metoder. Respondenterna tyckte överlag att bedömning var svårt men de flesta använde sig av strategier i form av bedömningsmatriser, egen dokumentation och respondenterna skaffade sig bedömningsunderlag från dialoger med elever och genom att följa elevens läroprocess, ofta genom att låta eleverna öva på moment och sedan bedöma dessa. De respondenter som hade tillgång till en kollega inom hem- och konsumentkunskap tyckte även att diskussioner med kollegan gav stöd i bedömningsprocessen. Formativ bedömning förekom mest frekvent och flera av respondenterna hade arbetat med detta synsätt sedan länge exempelvis genom att ge eleverna feedback och kommentarer på sin arbetsprestation, inte bokstavsbedyg. Först i den summativa bedömningen kom betyg in i bilden och ofta då i slutet av en termin.

Konsekvenser som kan få följder för den pedagogiska verksamheten i hem- och konsumentkunskap kan vara de elever som inte blir bedömda med flera metoder, vilket kan leda till att eleven inte ges möjlighet att visa om eleven besitter den förmåga som eftersöks. Messick (1996:5) menar att det är ett hot mot validiteten om bedömningen blir alltför smal.

Messick (1996:5) menar även att det är ett hot mot validiteten om pedagoger inkluderar irrelevanta aspekter, detta kan leda till konsekvenser för de elever vars personliga drag får en direkt påverkan på hur de bedöms. Den gemensamma konsekvensen under sådana förhållanden leder till att bedömningen i förhållande till validitet och reliabilitet blir alldeles för låg och därmed får eleverna en bedömning som varken är trovärdig eller tillförlitlig.

Trots nämnda konsekvenser är studiens resultat, enligt oss författare, ett tämligen ”bra resultat” eftersom det visar att flertalet av studiens respondenter till stor del följer de riktlinjer som Skolverket (2011b) föreskriver och sålunda har respondenterna ett professionellt förhållningssätt till bedömning i skolan och i förlängningen säkrar de för att deras bedömning i förhållande till validitet och reliabilitet är hög.

Arbetet med studien har för oss studenter inneburit att bedömningsfältet fått en tydligare innebörd och som blivande lärare känner vi oss tryggare med att tolka bedömningsfältet eftersom vi vet vilka bedömningsstrategier och förhållningssätt som är användbara i vår kommande profession. Vår förhoppning är att studien kan vara ett led i att synliggöra bedömningsfältet i skolämnet hem- och konsumentkunskap.

Litteraturförteckning

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber
- Cunningham, G.K. (1998). *Assessment in the classroom: constructing and interpreting tests*. London: Falmer
- de Ron, L. & Feldt, M. (2013). *Lära och bedöma i hem- och konsumentkunskap Lgr 11: att utveckla och synliggöra förmågor i undervisningen*. Lidingö: Maria Feldt
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts Juridik
- Gustafsson, J-E., Cliffordson, C. & Erickson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan: problem och möjligheter*. 1. uppl. Stockholm: SNS förlag
- Hattie J, & Timberly, H. (2007). *The power of feedback*. Hämtad 2014-12-11 från <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>
- Jönsson, A. (2011). *Lärande bedömning*. (2. uppl.) Malmö: Gleerup
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Korp, H (2011). *Kunskapsbedömning vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lindström, L., Lindberg, V. & Pettersson, A. (red.) (2013). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (3. uppl.) Stockholm: Liber
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt
- Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) (2010). *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur AB
- Messick, S. (1996). *Validity of performance assessments*. I G. W. Phillip (Red.), *Technical issues in large-scale performance assessment* (sid. 1-18). Washington, DC: National Center for Education Statistics. Hämtad 2014-11-18 från <http://nces.ed.gov/pubs/96802.pdf>
- Messick, S. (1989). *Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment*. EDUCATIONAL RESEARCHER, 18(5), 5-11.
doi:10.3102/0013189X018002005
- Rienecker L. & Jørgensen P (2008). *Att skriva en bra uppsats*. Stockholm. Liber

- Skolverket (2010) *Formativ bedömning*. Alli Klapp. Hämtad 2014-12-12 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/relationer-larande/formativ-bedomning-starker-larandet-1.194696>
- Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i hem och konsumentkunskap*. Hämtad 2014-11-20 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2588>
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2014-11-14 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket. (2011c) *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Hämtad 2014-11-28 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>
- Skolverket. (2012) *Bedömningsstöd, idrott och hälsa*. Hämtad 2014-11-27 från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.178294!/Menu/article/attachment/Bedomningsstod_I_DH_7-9.pdf
- Skolverket. (2013). *Prov, bedömning och betyg*. Hämtad 2014-11-19 från <http://www.skolverket.se/bedomning>
- Stukát, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Svensson, P. & Starrin, B. (red.) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2014-12-10 från www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf
- William, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Wolming, S. (1998). Validitet: Ett traditionellt begrepp i modern tillämpning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg 3(2). 81-103

Intervjuguide

Bilaga 1.

Allmänt

1. Kön
2. Ålder
3. År i yrket?
4. Vilka ämnen undervisar du i?

Bedömning

5. Vad är det som skall bedömas i Hkk?
6. Hur gör du för att eleverna skall få chans att visa sina olika förmågor?
7. Hur värderar och analyserar du elevens kunskande?
8. Integrerar du din bedömning i undervisningen?
9. Innebär din bedömning att eleven får hjälp att se sin egen kunskapsutveckling? På vilket sätt?
10. Bedömer du både vad eleven kan och inte kan?
11. Hur minskar du avståndet mellan en elevs nuvarande förmåga och den förmåga som undervisningen syftar till att utveckla?
12. Hur informerar du eleverna om hur de ska/kan utveckla de olika förmågorna?
13. På vilket sätt är eleverna delaktiga i sin egen bedömning?
14. Hur arbetar du med feedback till eleverna?
15. Hur kategoriserar du prov? (använder du det på ett summativt sätt eller formativt?)
16. Är det någon skillnad mellan bedömning i "köket" och "teoretisk bedömning"?
17. När känner du dig "redo" för formativ resp. summativ bedömning?
18. Om eleverna genomfört ett praktiskt prov och därefter redogjort även skriftligt. Vad bedömer du?
19. Om en elev har svårt att uttrycka sig skriftligt, ger du alternativa uttryckssätt för eleven att använda sig av då?

Formativ bedömning

20. Vad innebär formativ bedömning för dig?
21. Hur arbetar du med formativ bedömning i skolan? Varför?
22. När använder du dig av formativ bedömning?
23. Vilka redskap använder du för att utvärdera elevernas studieresultat?
24. För att värdera elevens kunskapsutveckling formativt krävs att eleven är införstådd i ämnet och känner sig delaktig. Hur förhåller du dig till detta?

Summativ bedömning

25. Vad innebär summativ bedömning för dig?
26. Hur arbetar du med summativ bedömning i skolan?. Varför?
27. Vilka redskap använder du för att sammanfatta din summativa bedömningen?
28. När använder du dig av summativ bedömning?
29. Är prov alltid en summativ bedömning?

Avslut

30. Något du önskar tillägga?

Bilaga 2.
Kategoriseringar från intervjuer (första utkastet)

Reflektion	Elevreflektion	Prov
Handledning	Redskap	Utvärdering
Planering	Förhållningssätt	Dialog
Feedback	Muntligt/Skriftligt	Processen
Praktiskt	Summativ bedömning	Betyg
Förmågor	Bedömning	Formativ bedömning

Bilaga 3.
Kategoriseringar från intervjuer (andra utkastet)

Dialog

Formativ bedömning

Bedömning

Feedback

Elevreflektion

Redskap

Lärarens planering

Summativ bedömning

Bilaga 4.
Kategoriseringar från intervjuer (tredje utkastet)

Feedback

Lärarens planering

Bedömning

Summativ bedömning

Lärarens redskap

Formativ bedömning