



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Hur jag än försöker trola, så får jag inte riktigt till det.”

En fenomenografisk studie om lärares uppfattningar
gällande formativ bedömning i skolämnet hem- och
konsumentkunskap.

Linnea Ulvenstål
Ämneslärarprogrammet med inriktning
mot åk 7–9 i hem- och konsumentkunskap,
engelska och svenska som andraspråk.
2019



Examensarbete:	15 hp
Kurs:	L9HK2A
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT2018
Handledare:	Jenny Rendahl, Ann Parinder
Examinator:	Helena Åberg
Kod:	HT18-2940-006-L9HK2A

Nyckelord: Bedömningspraktiker, formativ bedömning, hem- och konsumentkunskap, lärarperspektiv, nyckelstrategier

Sammanfattning

Att lärare sätter betyg är ett myndighetsutövande och en viktig del av lärares uppdrag. Det är alltså både nödvändigt och ofrånkomligt att lärare bedriver bedömning i sitt arbete. Den formativa bedömningen har blivit alltmer populär, men forskning visar att lärare sällan använder den och rådande ramar kan vara en hämmande faktor. Studien syftar till att skildra hur bedömningsarbetet uppfattas av verksamma lärare i hem- och konsumentkunskap. Studien har en kvalitativ och fenomenografisk ansats och datainsamling har skett genom semistrukturerade intervjuer med sju stycken hem- och konsumentkunskapslärare. Resultatet visar att lärarna uppfattar bedömning som nödvändigt, svårt och tidskrävande. Resultatet visar även att stödet som lärarna uppfattar gällande bedömningsarbetet är skiftande. Vissa upplever stöd från exempelvis kollegor eller rektor, medan andra uttrycker en ensamhet och avsaknad av stöd från dessa aktörer. Formativ bedömning uppfattas som viktigt, självklart och positivt för elevernas utveckling, dock blir den formativa bedömningen bristande i praktiken. De fem nyckelstrategierna uppfattas som positiva i teorin, men lärarna upplever viss problematik när dessa ska appliceras i hem- och konsumentkunskap. Slutsatsen som dras är att lärare i hem- och konsumentkunskap stöter på vissa hinder gällande bedömningsarbetet och i flera fall existerar ett motsatsförhållande huruvida en bedömningspraktik är gynnsam eller inte. Detta kan leda till att utveckling av rådande och implementering av nya bedömningsmetoder blir lidande.

Förord

Inledningsvis vill jag tacka alla lärare som tog sig tid till att delta i den här studien. Det var otroligt givande att få träffa er och lyssna på era upplevelser och tankar.

Jag vill även tacka mina fantastiska handledare, Jenny Rendahl och Ann Parinder. Er feedback och stöttning i den här processen har gjort arbetet möjligt.

Till er, mina vänner, Sofia och Patricia, var hade jag varit utan er. Tack vare att vi påbörjade lärarprogrammet samtidigt har jag funnit vänner för resten av livet. Vi har skrivit ett examensarbete tillsammans, pluggat tillsammans, gråtit tillsammans, men framför allt så har vi skrattat tillsammans. Snart är det här äventyret ett avslutat och vi ska börja nästa kapitel på olika håll. Men jag vet att jag alltid kommer att ha er vid min sida, även när ni inte är där.

Till Robin, min bästa vän och själsfrände. Tack för att du har kommit med kloka ord och kommentarer under mitt skrivande. Utan din uppmuntran och ditt stöd under den här processen hade jag inte orkat skriva färdigt. Tack för att du gör mig glad när jag är ledsen. Tack för att du ger mig kärlek och omtanke, även under mina värsta dagar.

Till min familj och Freja, som alltid ger mig kärlek och stöd.

*Sometimes I'll start a sentence and I don't even know where it's going. I just hope
I find it along the way. - Michael Scott*

Exam Expelliarmus,

Linnea Ulvenstål
2019

Innehållsförteckning

1	Introduktion	5
1.1	Syfte	6
2	Bakgrund	7
2.1	Bedömning och betyg i grundskolan	7
2.2	Bedömningens funktion: formativ och summativ	9
2.3	Modell för formativ bedömning: fem nyckelstrategier	10
2.4	Hem- och konsumentkunskap: från 1800-talet till idag	12
2.5	Teoretisk utgångspunkt	14
3	Metod	16
3.1	Design	16
3.2	Urval	16
3.3	Datainsamling och databearbetning	17
3.4	Etiska överväganden	21
4	Resultat	22
4.1	Beskrivning av informanter	22
4.2	Bedömning och stöd i bedömningsarbetet	24
4.3	Formativ bedömning – en självklarhet	27
4.4	Strategi 1: Tydliggöra, förstå och dela mål och kriterier	28
4.5	Strategi 2: Skapa och ta fram belegg för lärande	30
4.6	Strategi 3: Ge feedback som för lärandet framåt	32
4.7	Strategi 4: Elever som lärarresurser för varandra	35
4.8	Strategi 5: Elever som ägare av sitt eget lärande	36
5	Diskussion	38
5.1	Metoddiskussion	38
5.2	Resultatdiskussion	40
5.3	Slutsats och implikationer	43
6	Referenser	45
7	Bilagor	49

1 Introduktion

”When the cook tastes the soup, that's formative assessment. When the guests taste the soup, that's summative assessment.” (Stake, refererad i Scriven, 1991, s. 169).

I Sverige måste alla barn genomgå en grundskoleutbildning och genom denna ska barnen inhämta och utveckla kunskaper, normer och värden (SFS 2010:800, 1 kap. 4 §; Skolverket, 2011c). Undervisningens innehåll ska hjälpa elever att utvecklas mot kursplanernas mål, vilket i sin tur leder till att lärare kontinuerligt behöver inhämta information om varje elev för att granska dennes utveckling (Hirsch, 2018). Att lärare sätter betyg är ett myndighetsutövande och en viktig del av lärares uppdrag (Rinne, 2018). Det är således både nödvändigt och ofrånkomligt att lärare bedriver bedömning i sitt arbete (Hirsch, 2018).

Bedömningar kan ha en formativ eller summativ funktion (Gustafsson, Cliffordson & Erickson, 2014; Skolverket, 2018). Summativ bedömning sker när elevens kunskapsläge sammanfattas, exempelvis i form av ett betyg i slutet av terminen. Formativ bedömning sker kontinuerligt under terminen och ämnar utveckla elevens kunskaper, men även att anpassa undervisningen baserat på informationen som hämtas in (Jönsson, 2015a; Lundahl, 2014; Wiliam, 2014). För att konkretisera formativ bedömning har fem nyckelstrategier utformats (Lundahl, 2014; Skolverket, 2011b; Wiliam, 2014). Den första handlar om att tydliggöra mål, den andra om att ta reda på vad eleven kan och den tredje åsyftar att utifrån informationen ge eleven feedback för att kunna utvecklas mot målen. Den fjärde strategin handlar om att elever stöttar varandra i lärandet och den femte avser elevernas förmåga att bedöma sitt eget lärande.

Den formativa bedömningen har blivit allt mer populär i utbildningssammanhang världen över (Swaffield, 2011). Bedömningsformen upplevs som tämligen ny, men har funnits sedan åtminstone 1950-talet även om innebörden har utvecklats sedan dess (Hirsh & Lindberg, 2015). Att formativ bedömning fick ny aktualitet beskrivs i stor utsträckning bero på en forskningsöversikt av Black och Wiliam år 1998, som redovisade positiva effekter av elevers lärande genom användningen av formativ bedömning i skolan (Jönsson, 2015a; Swaffield, 2011). Black och Williams översikt har influerat förståelsen av formativ bedömning även i svensk skolkontext. Dokument utgivna av Skolverket, exempelvis *Kunskapsbedömning i skolan* (Skolverket, 2011b), *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför* (Korp, 2011) och *Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning* (Skolverket, 2018) påvisar hur synen på formativ bedömning har blivit inflytelserik, då dessa förespråkar ett formativt arbete i svensk skola.

Hirsh och Lindberg (2015) betonar att de svenska studier som finns har vitt skilda fokus, vilket medför att det i många fall blir nödvändigt att rikta blicken mot internationell forskning för att kunna uttala sig om formativ bedömning. Dock är vissa forskningsresultat inte generaliserbara mellan kontexter, exempelvis mellan länder eller åldersgrupper. Forskning behövs i svensk kontext gällande de fem nyckelstrategiernas användning, hur lärare förstår, uppfattar och arbetar med formativ bedömning samt vilka förutsättningar som finns för att implementera formativ bedömning (Hirsh & Lindberg, 2015). Hirsh och Lindberg (2015) menar att det finns få studier kopplade till specifika ämnen, i deras översikt är majoriteten av studierna utförda inom matematik och modersmål. Därmed behövs det även vidare forskning gällande formativ bedömning i andra ämnen.

Hem – och konsumentkunskap är ett skolämne där arbetsprocessen betonas (Skolverket, 2011a; 2011c). Det är också ett ämne som förenar teori och praktik och en viktig del av ämnet är att elever lär sig att reflektera, jämföra och undersöka utifrån perspektiven hälsa, ekonomi och miljö (Skolverket, 2011a). Att bedöma i hem- och konsumentkunskap kan därmed vara förhållandevis komplext, i synnerhet då hem- och konsumentkunskap är skolans minsta ämne med totalt 118 timmar (SFS 2011:185). Skolinspektionen (2018) skriver att tiden är ”alltför begränsad i förhållande till ämnets innehåll och kunskapskrav” (s. 1). Detta, menar Skolinspektionen (2018), kan medföra att lärare tvingas välja bort delar, vilket i sin tur kan leda till att elevers möjlighet att utveckla betydelsefulla förmågor och kunskaper minimeras.

Forskning som behandlar skolämnet hem- och konsumentkunskap i svensk kontext berör bland annat ramfaktorer (Lindblom, 2016), hur diskurser om mat påverkar hälsa (Bohm, 2016), matlagning och bakning i grundsärskolan (Granberg, 2018), säkerhet och hygien gällande matlagning (Lange, 2017), hållbar utveckling (Gisslevik, 2018) samt förståelsen, skapandet och meningen med mat (Höijer, 2013). Forskning i svensk kontext gällande hem- och konsumentkunskap är således förhållandevis begränsad, varav det som finns behandlar sällan bedömning. Den föreliggande studiens resultat kommer förhoppningsvis bidra till att komplettera den sparsamma forskningen som råder i hem- och konsumentkunskap, samt erbjuda en utökad förståelse för hem- och konsumentkunskapslärares uppfattningar av sitt bedömningsarbete. Den söker även att bidra till forskning gällande formativ bedömning i svensk kontext och inom specifika ämnen.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att skildra hur bedömningsarbetet uppfattas av verksamma lärare i hem- och konsumentkunskap.

1.1.2 Frågeställningar

1. Vilka uppfattningar gällande bedömning och stöd i bedömningsarbetet ger lärare uttryck för?
2. Hur uppfattar lärare formativ bedömning samt de fem nyckelstrategierna?

2 Bakgrund

I det här avsnittet avses studiens centrala begrepp och teoretiska referensram att beskrivas. Det inleds med en beskrivning av bedömning i grundskolan, hur det fungerar samt vilka lagar och riktlinjer som skolans olika aktörer behöver följa. I avsnittet därpå beskrivs bedömningens två funktioner; formativ och summativ bedömning, vilket följs av en redogörelse av de fem nyckelstrategierna för formativ bedömning (se exempelvis Lundahl, 2014; Wiliam, 2014). Därefter skildras hur skolämnet hem- och konsumentkunskap har utvecklats över tid och sist ges en beskrivning av studiens fenomenografiska förhållningssätt.

2.1 Bedömning och betyg i grundskolan

Detta inledande avsnitt syftar till att förklara hur bedömning i grundskolan fungerar. Skollagen (SFS 2010:800) reglerar bestämmelser gällande betyg och betygssättning och denna måste skolans aktörer följa (Lärarnas Riksförbund, 2019). Därmed används det modala hjälpverbet ”ska” då denna benämns i avsnittet. I *Skolverkets allmänna råd om bedömning och betyg* (2018) anges hur Skollagens bestämmelser kan appliceras inom skolans verksamhet (Lärarnas Riksförbund, 2019). När denna text benämns används det modala hjälpverbet ”bör”, då den endast anger rekommendationer.

2.1.1 Mål- och kunskapsrelaterat bedömningssystem

På 1970-talet och fram till 1990-talet infördes en rad reformer som ledde till ett systemskifte från centraliserad till decentraliserad skola (Richardson, 2004). Det nya systemet ledde till att en del av makten försköts från central till lokal nivå (Hjälmeskog, Cullbrand & Petersson, 2006; Klapp, 2015). Staten angav i styrdokumentet *vilka* mål som verksamheten skulle arbeta mot, medan det blev upp till skolan och lärarna att bestämma *hur* detta skulle ske (Hjälmeskog et al., 2006; Klapp, 2015). Med läroplanen 1994 gick skolan från att vara regelstyrd med ett relativt bedömningssystem till att vara målstyrd med ett mål- och kunskapsrelaterat bedömningssystem (de Ron & Feldt, 2013; Hjälmeskog et al. 2006).

Genom det relativa bedömningssystemet bedömdes elever i förhållande till en relativ måttstock, vilket innebar att jämnåriga elevers kunskaper jämfördes med varandra (de Ron & Feldt, 2013; Klapp, 2015; Tholin, 2006). Betyg sattes enligt normalfördelningsprincipen, där 7 procent av de jämnåriga eleverna i landet fick högsta och lägsta betyg, där 1 var lägst och 5 var högst. 24 procent skulle få betygen 2 respektive 4, medan 38 procent skulle få betyget 3. Standardprov gavs ut i landet i skolämnen svenska, engelska och matte, vilket skulle ge lärare en uppfattning om klassens nivå i förhållande till övriga i landet (Tholin, 2006). Genom standardprov och procentansatser skulle ett likvärdigt betygssystem skapas (Tholin, 2006) och systemet ansågs vara ett tillförlitligt betygssystem för urval (Klapp, 2015). Betygssystemet fick dock kritik tidigt, bland annat ansågs procentsatserna hämma lärarnas bedömning och lärare i ämnen utan standardprov visste inte vilken standard de skulle jämföra med (Tholin, 2006). Vanligt var att lärare tolkade att normalfördelningen skulle appliceras på en klass, varvid exempelvis det högsta betyget kunde ”ta slut”.

Det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade bedömningssystemet innebär att elevers enskilda prestationer jämförs med specifika kunskapskrav (de Ron & Feldt, 2013) och det ska leda till en mer likvärdig utbildning (Richardson, 2004). Systemet innehåller mål och kunskapskrav, varvid mål anger vad elever ska kunna när de är färdiga med sin utbildning (Klapp, 2015).

Kunskapskrav redovisar de kvaliteter för ett visst betyg som elever ska mätas mot. Efter införandet av bedömningssystemet var det upp till lärare att tolka det som stod i kunskapskraven (Klapp, 2015). Medan det tidigare systemet rangordnade elevers kunskaper med syfte att fungera som ett tillförlitligt urvalsinstrument, så kan alla elever enligt det nya systemet få högsta betyg. Dagens bedömningssystem anses likaså fungera som ett urvalsinstrument, men även som ett sätt att informera om elevers kunskaper och motivera elever till att prestera bättre (Klapp, 2015; 2018).

2.1.2 Bedömning och betyg i dagens grundskola

Barn som går i grundskolan ska genom utbildningen inhämta och utveckla kunskaper, normer och värden angivna i skolformens läroplan (SFS 2010:800, 1 kap. 4 §; Skolverket, 2011c). Från årskurs sex ska alla elever få betyg i de ämnen de har haft undervisning i. I slutet av årskurs nio får de ett slutbetyg i alla ämnen som de har haft undervisning i, varav 16 av dem är obligatoriska (SFS 2010:800, 10 kap 15–19§). Att lärare sätter betyg är alltså ett myndighetsutövande och en viktig del av lärares uppdrag (Rinne, 2018). Däremot är det rektorns ansvar att betyg sätts enligt skollagens riktlinjer samt andra författningar (SFS 2010:800, 3 kap 14 §). I och med det bör rektorer bistå lärarna genom att skapa goda förutsättningar för bedömnings- och betygsarbetet på skolan, exempelvis genom rutiner och kompetensutveckling (Skolverket, 2018). I TALIS (Skolverket, 2014), en studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9, påvisas dock att lärarna i studien upplever störst behov av kompetensutveckling gällande tillvägagångssätt vid värdering och bedömning av elevers resultat.

I kursplanen för respektive av grundskolans ämnen finns mål som elever ska arbeta mot (Skolverket, 2011c). Kursplanen innehåller tre delar; syfte, centralt innehåll och kunskapskrav (Skolverket, 2018; 2011c). Syftet redogör för ämnets långsiktiga mål, det centrala innehållet visar på det innehåll som undervisningen måste bearbeta och kunskapskraven beskriver den kvalitet till vilket elever behöver demonstrera sina kunskaper för att nå ett visst betyg. I kunskapskraven finns det vissa värdeord, vilka redovisar progressionen mellan betygen. Progressionen anger kvaliteten som elever behöver uppvisa för ett visst betyg. Kunskapskraven anger inte mål med undervisning och är heller inte menade att självständigt fungera som grund för planering eller genomförande av undervisning, utan snarare som ett verktyg för lärare vid bedömning (Skolverket, 2018). Detta innebär att lärare fortlöpande behöver stämma av med kunskapskraven och granska huruvida bedömningsunderlaget som finns är tillräckligt för en allsidig bedömning av eleven. Elever ska informeras om hur betygsättning fungerar (SFS 2010:8003, kap 15 §, 16§), exempelvis bör lärare ge information om väsentliga kunskaper som ämnet innehåller samt kunskapskrav som ligger till grund för ett betyg (Skolverket, 2018).

Betyg bör upplevas som rättvisa, likvärdiga (Skolverket, 2018) och relevanta (Pettersson, 2018). Detta innebär att de behöver vara representativa för elevens faktiska kunskaper och att alla elever genom undervisning och bedömningssituationer har getts likvärdiga förutsättningar för att utvecklas (Klapp, 2018; Pettersson, 2018). För att vara relevanta så ska de även utgå från styrdokument. Det är inte allt som behandlas i undervisning som ska bedömas, utan lärare gör ett urval kring vilket innehåll som är relevant för bedömning. Den ska spegla kursplanens innehåll och förmågor från alla tre delar, för att således skapa en bredd och variation i bedömningens innehåll (Pettersson, 2018).

Skolverkets allmänna råd om bedömning och betyg (2018) rekommenderar att lärare bör arbeta tillsammans för att bilda en samsyn kring hur de kan bedöma underlag på ett allsidigt sätt. Sambedömning, att lärare bedömer tillsammans, kan exempelvis öka bedömningens

tillförlitlighet (Pettersson, 2018). En bedömning med hög tillförlitlighet innebär alltså att en bedömning är den samma även om den utförs av en annan lärare.

Det är både nödvändigt och ofrånkomligt att lärare bedriver bedömning och för dokumentation i sitt arbete (Hirsch, 2018). Elever ska genom innehållet i undervisningen utvecklas mot målen, vilket leder till att lärare kontinuerligt inhämtar information om varje elev för att granska elevens utveckling. Vid bedömning bör lärare granska elevers kunskaper i förhållande till den undervisning som varit som grund samt syfte, centralt innehåll och kunskapskrav (Skolverket, 2018). Lärare bör erbjuda bedömningssituationer som stödjer elevers kunskapsutveckling, uppmärksammar styrkor och svagheter och ger ett omfattande underlag som grund för betyg (Skolverket, 2018).

Bedömningar kan vara formella eller informella (Skolverket, 2011b). Formella bedömningar syftar till bedömningssituationer som är uttalade, vilket exempelvis kan vara prov, inlämningar eller redovisningar. Informell bedömning handlar om klassrumsaktiviteter varvid läraren pratar med elever, ställer frågor och observerar. Bedömningar kan även ha en formativ eller summativ funktion, vilket kommer beskrivas mer utförligt under nästkommande rubrik (Lundahl, 2014; Skolverket, 2011b; Wiliam, 2014). Oavsett form – informell eller formell, formativ eller summativ – all bedömning ska stämma överens med de mål som finns i styrdokumentet (Skolverket, 2011b). Detta förutsätter att läraren är förtrogen med det som står i styrdokumentet.

2.2 Bedömningens funktion: formativ och summativ

Då lärare summerar elevens kunskapsläge till ett betyg eller ett omdöme har bedömningen en summativ funktion (de Ron & Feldt, 2013; Gustafsson, Cliffordson & Erickson, 2014; Korp, 2011; Skolverket, 2011b; 2018). Ett mål- och kunskapsrelaterat system förutsätter ett värderande moment varvid elevers kunskaper jämförs i förhållande till kunskapskraven (Korp, 2011; Skolverket, 2011b). Denna typ av bedömning är ett vanligt urvalsinstrument, vilket gör att de är betydelsefulla för en persons framtid. Bedömningen vid slutbetyg är exempelvis summativ, likaså vid körkortsprovet och högskoleprovet (Korp, 2011).

Summativa bedömningar kan användas till betygssättning och då behöver dessa säkerställa att underlaget som läraren har är brett, varierat och relevant i förhållande till kursplan för att sedan göra en allsidig bedömning (Hirsch, 2018; Skolverket, 2018). På så vis ska bedömningarna redovisa elevens kunskapsläge och leda till en bedömning som stämmer överens med vad eleven faktiskt kan. Att betyg används som urvalsinstrument ökar betydelsen för att betyg ger en rättvis bild över elevens kunskapsläge (Gustafsson, Cliffordson & Erickson, 2014).

Michael Scriven var först med att använda termen *formativ bedömning* år 1967, varvid han menade att denna kunde användas för att förbättra undervisningen (Wiliam, 2014). Formativ bedömning var långt därefter sällan omtalat. Black och Wiliam gav ut en forskningsöversikt 1998 som enligt Jönsson (2015a) och Swaffield (2011) ledde till att formativ bedömning fick en nyfunnen, framträdande roll internationellt, både inom politik och klassrumspraktik. Black och Wiliams översikt redovisade att det fanns vetenskapligt stöd för att formativ bedömning kan ha framstående, positiva effekter på elevers prestationer. Därtill avslöjade översikten att det var de klassrumsaktiviteter som tar fram information för feedback och sedan justering av undervisning som gav upphov till dessa positiva effekter.

Bedömningar som har en formativ funktion ämnar utveckla elevens kunskaper, men även att anpassa undervisningen baserat på informationen som hämtas in (Jönsson, 2015a; Lundahl, 2014; Wiliam, 2014). Genom att exempelvis uppmärksamma elevens styrkor och svagheter och anpassa undervisningen efter vad elever kan och inte kan, ger den formativa bedömningen eleven kontinuerligt stöd i sin lärandeprocess (de Ron och Feldt, 2013; Gustafsson, Cliffordson & Erickson, 2014; Jönsson, 2015a; Korp 2011; Skolverket, 2018).

Wiliam (2014; 2016) lyfter att vissa forskare har önskat byta namn från *formativ bedömning* till *bedömning för lärande*, och från *summativ bedömning* till *bedömning av lärande*. Wiliam (2014; 2016) beskriver att namnbytet framför allt berodde på att termen formativ bedömning var svårtolkat. Ett namnbyte ansågs förtydliga att konceptet handlar om ett kontinuerligt arbete, inte ett enskilt tillfälle för bedömning som förespråkarna menade att namnet formativ bedömning antydde. Wiliam (2014; 2016) skriver att det inte är namnet som skapar detta dilemma, och att byta namn på det kommer inte göra det enklare att förstå. Istället föreslår Wiliam (2016) att *bedömning för och av lärande* ska vara en term för syftet med bedömningen, medan formativ och summativ bedömning är namnet på bedömningens funktion. Därmed har den föreliggande studien använt denna åtskillnad mellan termerna.

Enligt Hirsh och Lindberg (2015) påverkar existerande ramar och förutsättningar hur lyckad en implementering av formativ bedömning kan bli, och de poängterar att de givna omständigheterna ofta är otillräckliga. Formativ bedömning beskrivs exempelvis som svår att implementera i skolor där summativ bedömning föredras av bland annat föräldrar, elever eller andra av skolans aktörer (Birenbaum, Kimron & Shilton, 2011; Bryant & Carless, 2010; Willis & Adie, 2014). För att formativ bedömning ska bli effektiv är det viktigt att personalen på skolan samarbetar samt har gemensamma mål och visioner (Mak & Lee, 2014; Oscarson & Apelgren, 2011).

Syftet med formativ bedömning beskrivs således vara att elever ska få stöd för att utvecklas. Detta sker dels genom att kontinuerligt bedöma var de befinner sig i sin utveckling, och dels genom att anpassa undervisningen efter den insamlade informationen. Detta var därmed utgångspunkten i den föreliggande studien.

2.3 Modell för formativ bedömning: fem nyckelstrategier

Leahy, Lyon, Thompson och Wiliam (refererad i Wiliam & Leahy, 2016) föreslog fem nyckelstrategier som ett sätt att förtydliga hur teorierna om formativ bedömning kan appliceras i klassrummet. Tre processer finns som utgångspunkt för att undersöka elevens kunskaper i förhållande till målen; '*vart är eleven på väg*', '*var befinner sig eleven nu*' och '*hur ska eleven nå målet*' (Wiliam & Leahy, 2016). Det finns även tre stycken aktörer, nämligen läraren, kamraterna och eleven (se Tabell 1).

Den första strategin handlar om att lärare synliggör de lärandemål, kunskapskvaliteter och kriterier som elever ska nå upp till (Lundahl, 2014; Skolverket, 2011b; Wiliam, 2014; Wiliam & Leahy, 2016). Viktigt är att elever förstår vart de är på väg och att de är delaktiga i arbetet med att sätta mål för sitt eget lärande. Framgångsrik undervisning fordrar att både lärare och elever vet vart de är på väg, för att således även kunna veta när de är framme (de Ron & Feldt, 2017). Wiliam och Leahy (2016) menar att den här strategin kan vara en av de besvärligaste, då det beskrivs som svårt att konstruera bra lärandemål. Vidare påpekar Wiliam och Leahy (2016) att lärare påbörjar en termin eller en lektion med att delge lärandemål, men att dessa sällan återkopplas till. Lärandemål ska användas för att hjälpa elever att lära sig något, och

Lundahl (2014) menar att målen bör handla om vad eleven ska lära sig, inte vad de ska prestera. Matriser är ett exempel på ett sätt att visualisera mål, undervisning och bedömning. Att använda exempel för att visa progression, exempelvis texter som andra elever eller läraren själv har skrivit, är ett annat sätt att förtydliga för elever vad det är de ska göra.

Den andra strategin handlar om att tillämpa aktiviteter i undervisningen som synliggör elevers aktuella kunskapsnivåer som belägg för lärande (Lundahl, 2014; Skolverket, 2011b; Wiliam, 2014; Wiliam & Leahy, 2016). Det handlar alltså om att ta reda på vad eleven kan just nu, för att således kunna anpassa undervisningen därefter. Wiliam och Leahy (2016) menar att det är viktigt att strategi ett följs av och strategi två, eftersom läraren inte kan veta var eleverna befinner sig i förhållande till målen om läraren inte vet vad målet är. Lundahl (2014) nämner att diagnostiska frågor kan användas för att få elever att visa vad de kan, att stämma av huruvida elever har förstått. Han nämner även utvecklande frågor, som kan brukas för att låta elever bistå varandra genom att utbyta idéer och tankar och tillsammans forma ett utvecklat svar (Lundahl, 2014).

Den tredje strategin behandlar effektiv feedback som för elevens lärande framåt, vilket beskrivs som ett viktigt moment gällande elevens utveckling (Lundahl, 2014; Mullet, Butler, Verdin, von Borries, & Marsh, 2014). För att feedback ska öka elevens lärande måste läraren undersöka var eleven befinner sig, strategi två, i förhållande till vart eleven ska, strategi ett (Jönsson, 2015b). Således kan läraren synliggöra glappet däremellan och därigenom utreda hur eleven kan överbrygga detta. Wiliam (2014) menar att inte all feedback är användbar, varav två av fem vetenskapliga studier som han har granskat visar att feedback försämrade elevers prestationer. Wiliam (2014) menar att feedback bör relatera till lärandemål, vilka elever ska känna till, för att den ska vara effektiv. Feedback bör även leda till tänkande hos elever, och den ska leda till mer arbete för eleven än för läraren.

Den fjärde strategin berör elevers kapacitet att stötta sina kamrater i deras och det egna lärandet (Wiliam, 2014; Lundahl, 2014; Skolverket, 2011b). Wiliam (2014) påpekar att när en elev förklarar något för någon annan så ökar deras förståelse avsevärt, både gentemot innehåll och lärandemål. Kamratbedömning är ett exempel på en aktivitet inom denna strategi, vilken kan bistå både den som erhåller bedömningen och den som ger feedback. En förutsättning för effektiv kamratrespons, enligt Wiliam (2014) är att den framhäver vad som behöver förbättras snarare än hur det gick för kamraten.

Den femte strategin avser elevers förmåga att styra och bedöma sitt eget lärande (Lundahl, 2014; Skolverket, 2011b; Wiliam, 2014). Enligt Wiliam (2014) konstruerar lärare miljöer varvid lärande inträffar, men att det är eleverna själva som skapar lärande. Med större kontroll över sitt eget lärande kan elever även lära sig bättre och i dagens samhälle är det överlevnad att "lära sig att lära" (Wiliam & Leahy, 2016, s. 211). För att elever ska utveckla förmågan att kritiskt reflektera över sitt lärande krävs tid och träning (Wiliam, 2014). Ett exempel på att hur elever kan erhålla större ansvarskänsla över sina prestationer är genom möjligheten att revidera arbeten (Lundahl, 2014).

Nedan presenteras dessa fem nyckelstrategier i en tabell (Tabell 1). Processerna som undersöker elevens kunskaper i förhållande till målen, 'vart är eleven på väg', 'var befinner sig eleven nu' och 'hur ska eleven nå målet', finns överst i tabellen (Wiliam & Leahy, 2016). De tre aktörerna, läraren, kamraterna och eleven, finns till vänster i tabellen.

Tabell 1. Fem nyckelstrategier inom formativ bedömning (inspirerad av Lundahl, 2014; Wiliam, 2014; Wiliam & Leahy, 2016).

	Vart är eleven på väg?	Var befinner sig eleven nu?	Hur ska eleven nå målet?
Läraren	Tydliggöra mål och kriterier (1)	Skapa och ta fram belägg för lärande (2)	Ge feedback som för lärandet framåt (3)
Kamraterna	Förstå och dela mål och kriterier (1)	Elever som lärresurser för varandra (4)	
Eleven		Elever som ägare av sitt eget lärande (5)	

Dessa strategier beskrivs som ett sätt för lärare att utveckla sin bedömningspraktik och göra sin undervisning mer effektiv (Wiliam, 2014; Wiliam & Leahy, 2016). Strategierna i sig är inte nya, vissa av dem har lärare använt i kanske flera hundra år (Wiliam, 2014). Vad som är nytt är ramverket som påvisar kopplingen mellan dem samt nyare forskning som redogör för dess positiva effekter på elevprestationer.

Wiliam (2014) menar att det kan vara en nackdel om lärare försöker att implementera alla fem strategier på en gång, då detta snarare kan försämra undervisningspraktiken. Istället rekommenderar han att lärare inledningsvis prövar en till två nyckelstrategier. Skulle dessa visa sig effektiva kan lärare använda sig av dem tills de fungerar och läraren är trygg i användningen av dem. Därefter kan fler strategier implementeras. Skulle de inte visa sig effektiva kan strategin behöva förändras eller så kan läraren testa en annan strategi. Wiliam (2014) menar på att vissa av nyckelstrategierna fungerar bättre för vissa lärare, och att ”ingen av teknikerna passar för alla, men jag tror att alla lärare kan hitta något som fungerar för dem.” (Wiliam, 2014, s. 175).

Dessa nyckelstrategier användes i den föreliggande studien som ett verktyg för att förena teori med klassrumspraktik.

2.4 Hem- och konsumentkunskap: från 1800-talet till idag

I avsikt att skapa en förståelse för skolämnet hem- och konsumentkunskap skildras nedan hur skolämnet har utvecklats över tid. Det inleds under 1800-talet, varav uppkomsten av ämnet beskrivs, och avslutas i dagens läroplan: Lgr 11 (Skolverket, 2011c).

2.4.1 Huslig undervisning för flickor: ökad levnadsstandard

Under sent 1800-tal introducerades en tidig föregångare till skolämnet hem- och konsumentkunskap i svenska skolor och kallades då för *huslig utbildning* eller *huslig ekonomi* (Hjälmeskog, 2006; Johansson, 1987). Huslig undervisning ansågs vara en statlig angelägenhet, varav införandet berodde på förändringar i samhället och människors dåliga levnadsförhållanden (de Ron & Feldt, 2013; Hjälmeskog, 2006; Johansson, 1987). Undervisningen riktades endast till flickor (Johansson, 1987), och förklaringen var att kvinnorna saknade kunskaper kring hur de skulle ta hand om hushåll och hem, vilket ansågs leda till att männen drack och att barnen blev brottslingar eller prostituerade (Jubileumsboken, refererad i Hjälmeskog, 2006; Johansson, 1987).

I början av 1900-talet fanns en kortfattad kursplan för huslig undervisning, främst riktad mot det praktiska med visst teoretiskt inslag (Johansson, 1987). Näringsfysiologin hade sitt genombrott under andra halvan av 1800-talet, vilket medförde att det fanns en teoretisk grund i det praktiska arbetet, nämligen matens näringsmässiga sammansättning. Huslig utbildning ansågs förbereda flickorna inför deras ”framtida och naturliga roll som maka, mor och husmoder” (Johansson, 1987, s. 117). Året 1919 fick ämnet ett nytt namn, *hushållsgöromål*, och då utvecklades läroplanen till att innehålla fler anvisningar. Genom att flickor fick lära sig att hushålla, laga god och näringsrik mat samt hålla rent och god ordning i hemmet skulle hela samhällets levnadsstandard förbättrats (Hjälmeskog, 2006; Johansson, 1987; Lindblom, 2016).

2.4.2 Hemkunskap för alla: jämställdhet och resurshållning

Fram till mitten av 1950-talet var ämnet endast avsett för flickor (de Ron & Feldt, 2013; Hjälmeskog, 2006; Lindblom, 2016). Från läsåret 1952/1953 deltog pojkar, dock endast i den teoretiska undervisningen (de Ron & Feldt, 2013; Lindblom, 2016). Först 1962 beslutade Riksdagen att den obligatoriska grundskolan skulle införas och med den blev *hemkunskap*, som ämnet kom att benämnas, obligatorisk för både pojkar och flickor (de Ron & Feldt, 2013; Hjälmeskog et al. 2006).

Aktuellt i samhället var debatter om jämställdhet och avskaffandet av klasskillnader, varav skolan skulle fostra individer som värnade om samhällets demokratiska värderingar (de Ron & Feldt, 2013; Richardson, 2004). Samhällets utveckling och förändringar inom utbildningsväsendet ledde till högre krav på jämställdhet i skolan, varav ämnen såsom hemkunskap skulle vara för både flickor och pojkar (Richardson, 2004). Enligt hemkunskapsämnets kursplan 1962 skulle elever lära sig om och intressera sig för hem, familj, ekonomi och konsumtion (Kungliga Skolöverstyrelsen, 1962). Sambandet mellan miljö, kost och hälsa, samt rationalisering och tidseffektivisering var trender i arbetslivet som även speglas i skolämnet. I 1980 års läroplan (Skolöverstyrelsen, 1980) utvidgas det tidigare lokala perspektivet till ett globalt.

2.4.3 Hem- och konsumentkunskap: familj, hem och kunskap-i-handling

I samband med att det nya mål- och kunskapsrelaterade bedömningssystemet infördes (se avsnitt 3.1) introducerades även en ny läroplan 1994 (Hjälmeskog et al. 2006). Kursplanen skulle hädanefter klargöra de mål som undervisningen skulle arbeta efter, ämnets karaktär samt viktiga begrepp, perspektiv och kunskapsområden (Hjälmeskog et al. 2006; Utbildningsdepartementet, 1994). Den nya läroplanen la mindre fokus på fakta och utantillkunskap och framhävde istället färdighet och förtrogenhet (de Ron & Feldt, 2013). Begrepp som blev framträdande i skolämnet hemkunskap var perspektiven resurshållning och hälsa, och kunskapsområden som formulerades var mat, konsumentekonomi och boende (Prop. 1992/93:220).

Hemkunskap fick en mer påtaglig teoretisk grund när kursplanen reviderades år 2000. Fler kunskapsområden och perspektiv infördes, och ämnet fick ett nytt namn; *hem- och konsumentkunskap* (Hjälmeskog et al. 2006). Skolämnets främsta mål var att ge kunskaper om livet för familj och hem, samt skapa förståelse för hur dessa påverkar människa, samhälle och natur (de Ron & Feldt, 2013). I ämnets kursplan 2000 uppmärksammades ämnets teoretiska och praktiska delar, och hälsa och resurshållning var de främsta perspektiven (Skolverket, 2000).

Framträdande i läroplanen 2000 (Skolverket, 2000), och som finns kvar i den senaste läroplanen 2011 (Skolverket, 2011c), är att eleven förväntas ta ett eget ansvar för hela sin arbetsprocess (de Ron & Feldt, 2013). Synen på teori och praktik förändras, varvid kunskap i handling blir ett nytt arbetssätt som innebär att kunskap appliceras praktiskt i verklighetsnära situationer (de Ron och Feldt, 2013; Molander, 1996). Detta koncept förstärks ytterligare i läroplanen 2011 (Skolverket, 2011c) genom de långsiktiga målen.

I hem- och konsumentkunskap utvecklar elever en förtrogenhetskunskap, en tyst, erfarenhetsbaserad kunskap, gentemot de långsiktiga förmågorna; planera, hantera och värdera (de Ron & Feldt, 2017; Skolverket, 2011c). Därutöver ska elever lära sig att reflektera kring de tre framträdande perspektiven, hälsa, ekonomi och miljö och att ge omdöme kring process och resultat. I skolämnet ska handlingar möta känslor, sinnen och intellekt, i undervisning där elever ska undersöka, jämföra och reflektera kring olika handlingar. Det finns tre mål som eleverna arbetar mot:

- 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. (Skolverket, 2011c, s. 41).

I ämnet ska elever reflektera kring dessa mål samt utveckla en förståelse för när processen börjar och slutar i samband med målen (de Ron & Feldt, 2013; Skolverket, 2011c). De ska även utveckla en förståelse för hur olika val påverkar och har betydelse för de tre perspektiven (hälsa, ekonomi och miljö). Denna förståelse ska vara både på lokal och global nivå. Elever ska ges förutsättningar för att kunna hantera det vardagliga arbetet samt få verktyg till att formas till medvetna konsumenter (Skolverket, 2011a).

Skolan har genomgått stora reformer under en förhållandevis kort tidsperiod (Lindblom, 2016). Detta har även påverkat vilka förutsättningar som hem- och konsumentkunskap har i skolan. Idag har ämnet minst antal timmar, 118 timmar, vilket motsvarar totalt tre veckors heltidsutbildning (Skolverket, u.å.). Samtidigt har ämnet flest centrala innehåll av alla ämnen i grundskolan (Lindblom, 2016). Svensk forskning visar att i skolämnet hem- och konsumentkunskap har elever olika möjlighet att nå målen, beroende på de rådande ramfaktorerna (Lindblom, 2016; Lindblom, Erixon Arreman & Hörnell, 2013). Exempelvis nämns att vissa elever inte kan utveckla skolämnets genomgripande koncept ”kunskap i handling” (Lindblom et al, 2013). Lindblom (2016) menar att skolledare behöver ge lärare goda förutsättningar för att kunna bedriva undervisning som gynnar elever samt erbjuda lärare kompetensutveckling och tid till att planera sin undervisning. Lärare måste även ge elever goda förutsättningar i undervisningen till att nå målen, utifrån de förutsättningar som de har.

2.5 Teoretisk utgångspunkt

Den föreliggande studien har ett fenomenografiskt förhållningssätt som teoretisk utgångspunkt. Fenomenografi är en forskningsmetodisk ansats inom kvalitativ forskning som är beskrivande (Dahlgren & Johansson, 2015; Kroksmark, 2007). Den syftar till att skapa förståelse för människors uppfattningar av den levda världen, och alltså särskiljer hur något är och hur något uppfattas vara (Paulsson, 2008). Begreppet ”uppfattning” är centralt inom fenomenografi, och kan beskrivas som:

Uppfattningar står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör den referensram inom vilken vi samlar våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang (Marton & Svensson, refererad i Kroksmark, 2007, s. 7).

Inom fenomenografi uppmärksammas ett andra ordningens perspektiv; vilket innebär att människors subjektiva erfarenhet av världen undersöks (Kroksmark, 2007; Marton, 1981). Inom första ordningens perspektiv är det forskaren själv som beskriver fenomenet och handlar då ofta om mer objektiva observationer utifrån. Den första ordningens perspektiv beskriver alltså vad något är, medan andra ordningens perspektiv beskriver hur något uppfattas (Paulsson, 2008). Uppfattningarna som undersöks handlar ofta om något underförstått, något som människan inte har reflekterat över.

Fenomenografi studerar ett avgränsat område och bildar kunskap genom levande och vardagsnära beskrivningar av detta område (Kroksmark, 2007). Det handlar inte om hur sant eller riktigt något är, utan det som undersöks är informanternas verklighet – deras egen sanning (Kroksmark, 2007; Marton, 1981). Att använda ett andra ordningens perspektiv är fördelaktigt om en studie önskar fånga upp människors skilda upplevelser, erfarenheter, förståelser, tolkningar, et cetera. Detta skulle inte kunna fångas upp genom ett första ordningens perspektiv, eftersom forskaren inte kan veta eller observera detta.

Detta fenomenografiska förhållningssätt blir således grunden för den föreliggande studien.

3 Metod

Det här avsnittet inleds med en framställning av den föreliggande studiens övergripande design. Därefter beskrivs studiens urvalsstrategi varav det slutliga urvalet presenteras. Därefter förklaras tillvägagångssättet gällande datainsamling och databearbetning, för att sedan tydliggöra hur det empiriska materialet har analyserats. Slutligen skildras vilka etiska överväganden som har gjorts.

3.1 Design

Den föreliggande studien har en kvalitativ design, där betoning ligger på ord och deras betydelse (Bryman, 2016; David & Sutton, 2011). Kvalitativa forskningsmetoder erbjuder en större flexibilitet, söker efter djupare svar från informanterna och ger en större inblick i deras perspektiv och verklighet (Christoffersen & Johannessen, 2015). Detta stämde väl överens med studiens syfte.

Semistrukturerade intervjuer användes som medel för datainsamling, vilket rekommenderas inom fenomenografisk forskningsmetodik (Dahlgren & Johansson, 2015). Semistrukturerade intervjuer har en övergripande intervjuguide (se Bilaga 2) som utgångspunkt under intervjun (Christoffersen & Johannessen, 2015). Frågorna var öppna, vilket innebar att de inte hade några på förhand bestämda svarsalternativ. Genom semistrukturerade intervjuer kunde informanterna få möjlighet att beskriva sina uppfattningar med egna ord och således kunde deras perspektiv, upplevelser och åsikter lyftas i studien (Bryman, 2016; Christoffersen & Johannessen, 2015).

I enlighet med studiens fenomenografiska utgångspunkt så har studien en beskrivande, också kallad deskriptiv ansats (Kroksmark, 2007; Kvale & Brinkmann, 2014). Beskrivande studier söker att skildra så exakt som möjligt hur informanterna tänker, agerar, upplever och uppfattar något. I den föreliggande studien beskrevs således informanternas uppfattningar kring bedömning, formativ bedömning, de fem nyckelstrategierna samt stöd i bedömningsarbetet.

I nedanstående delar presenteras studiens urval, datainsamling och databearbetning. Slutligen presenteras de etiska överväganden som gjorts.

3.2 Urval

Studien utfördes på sju olika skolor i Västsverige som låg nära eller i en större stad. Urvalet genomfördes genom ett kriteriebaserat urval, vilket innebar att informanter som uppfyllde vissa förutbestämda kriterier valdes ut (Christoffersen & Johannessen 2015). Målgruppen var verksamma och legitimerade lärare i skolämnet hem- och konsumentkunskap och därmed var dessa kriterier ett krav för vilket urval som var möjligt. Nedan redovisas de valda kriterier som behövde tillgodoses, varav alla behövde uppfyllas för ett möjligt deltagande.

Inklusionskriterier

- Verksamma lärare i hem- och konsumentkunskap
- Legitimerade lärare i hem- och konsumentkunskap
- Lärare som undervisar i en eller flera av årskurserna 7–9
- Inom ett förutbestämt geografiskt område i Västsverige.

Baserat på studiens fokusområde behövde lärarna vara legitimerade, då de behövde vara insatta i styrdokument. Lärarna skulle undervisa i minst en av årskurserna 7–9, eftersom hem- och konsumentkunskap har flest undervisningstimmar i årskurserna 7–9 (Skolverket, u.å.). Om lärare även undervisade i årskurserna 4–6 togs även det med i resultatet, men det var inget kriterium för att delta. Fokus lades vid grundskolan, eftersom timplanerna skiljer sig mellan grund-, grundsär-, special- och sameskolan (SFS 2011:185). Genom att fokusera på grundskolan kunde studiens resultat således lättare jämföras. Slutligen avgränsades området geografiskt, eftersom det hade blivit för omfattande om studien hade täckt in exempelvis hela Sverige.

För att hitta verksamma och legitimerade lärare i skolämnet hem- och konsumentkunskap togs listor fram över skolor genom fyra olika kommuners hemsidor. Därefter kontaktades dessa skolor genom e-mail (se Bilaga 1 för missivbrev) för att få kontakt med lärare som föll in under valda inklusionskriterier. E-mail skickades i första hand till administrationen, fanns det ingen e-mailadress dit skickades det till skolans rektor. Totalt 99 e-mail skickades ut. För att nå ut till fler skrevs inlägg i sex grupper på Facebook, vilka innehöll samma information som e-mailen.

Alla kontaktade verksamma och legitimerade hem- och konsumentkunskapslärare fick erbjudandet att delta i studien. De som var intresserade och hade möjlighet att delta blev det slutliga urvalet, nämligen sju stycken. Nedan presenteras informanterna kortfattat i en tabell. Alla deltagare har getts fiktiva namn i studien och redovisas i bokstavsordning i tabellen. Hur många år som respektive informant har arbetat i skolämnet hem- och konsumentkunskap (förkortas som HKK i tabellen) har lagts inom ett femårsintervall för att säkerställa att läraren förblir anonym. Samtliga lärare arbetar på olika skolor i tre olika kommuner i Västsverige, i eller nära en större stad. De kommer att presenteras närmare i resultatet.

Tabell 2. Översikt, informanter.

Fiktivt namn	År som HKK ¹ -lärare	Undervisar i årskurserna	Typ av skola	Elever på skolan	HKK-lärare på skolan
Elsa	20–25 år	6, 8, 9	Friskola, F-9	Ca 900	1
Olivia	20–25 år	6, 8, 9	Kommunal, F-9	Ca 700	2
Ronja	30–35	6, 8, 9	Kommunal, F-9	Ca 500	1
Tova	10–15	7, 9	Kommunal, 7–9	Ca 400	3
Wilma	25–30	8, 9	Kommunal, F-9	Ca 750	2
Ylva	0–5 år	6, 8, 9	Kommunal, F-9	Ca 550	1
Åsa	0–5 år	5, 6, 7, 8, 9	Kommunal, F-9	Ca 450	1

3.3 Datainsamling och databearbetning

I detta avsnitt kommer först studiens datainsamling att beskrivas, vilket gjordes genom semistrukturerade intervjuer med sju stycken lärare. Därefter skildras hur bearbetningen av den insamlade datan har gått till.

¹ Hem- och konsumentkunskap

3.3.1 Datainsamling

Insamling av studiens empiriska underlag gjordes genom intervjuer med lärare som uppfyllde valda urvalskriterier. Tid och plats bestämdes efter överenskommelse och alla intervjuer trädde rum under loppet av sju arbetsdagar. Lärarna fick själva besluta var de ville ses, varav alla önskade ses på sin arbetsplats, antingen i lärarnas arbetsrum, ett konferensrum eller i hem- och konsumentkunskapssalen. Tidsåtgången för respektive intervju var mellan 50–80 minuter. Detta resulterade i cirka sju och en halv timme inspelat material.

I början av respektive intervju upplystes informanten om studiens syfte, vad informationen skulle användas till och att allt var anonymt. Därefter tillfrågades informanten om denna fortfarande ville delta. Slutligen tillfrågades informanten om de var bekväma med inspelning av samtalet. Alla intervjuer spelades in med hjälp av röstinspelningsfunktionen på mobiltelefon.

Intervjuerna följde en semistrukturerad intervjuguide (se Bilaga 2) som skapats i förväg. Struktur syftar till hur stor grad frågorna är identiska i de olika intervjuerna (David & Sutton, 2011). Om frågorna är samma till utseende och ordning är reliabiliteten hög och det finns stor möjlighet att upprepa studiens insamling av empiri. Däremot kan en ostrukturerad intervju ge en hög djupvaliditet, det vill säga att informanten ges möjlighet att berätta sin egen historia och styra över konversationens flöde. Att intervjuerna var semistrukturerade innebar att de hade en viss struktur då de utgick från samma intervjuguide, medan frågorna kunde ställas på olika sätt eller i annan ordning för att låta informanten styra konversationen. Intervjuguiden bestod av ostandardiserade frågor, vilket innebar att det var öppna svarsalternativ. Öppna frågor, som rekommenderas inom fenomenografisk design (Alexandersson 1994), erbjöd djupare och mer detaljerad data från informanten (David & Sutton, 2011).

Intervjuguiden konstruerades baserat på Christoffersen och Johannessens (2015) riktlinjer för hur en intervjuguide kan se ut (se Bilaga 2). Frågor utgick i första hand från studiens syfte och frågeställningar. Inledningsvis ställdes faktafrågor, exempelvis hur länge informanten hade arbetat som lärare i hem- och konsumentkunskap. Därefter ställdes mer öppna frågor, som syftade till att leda in informanten på temat bedömning. Detta följdes av frågor som behandlade hur informanten upplevde stöd. Därpå ställdes frågor om informantens uppfattning av formativ bedömning och slutligen de fem nyckelstrategierna². Intervjun rundades av med att informanten fick möjlighet att tillägga, ändra, ta upp något nytt eller ställa frågor.

3.3.2 Databearbetning

Inspelningarna från intervjuerna transkriberades allteftersom insamlingen fortskred. Eftersom transkribering är ett krävande och tidsödande arbete var det ett aktivt val att inte vänta med detta tills alla intervjuerna var klara (Bryman, 2016). Transkriberingen underlättades även genom att spela upp inspelningen i ett långsammare tempo. Allt transkriberades förutom sådant som inte var av relevans för studien, såsom kommentarer eller frågor som handlade om något annat. Skratt, suckar, olika typer av ljud, pauser et cetera valdes att tas med då dessa kunde tillföra information om informantens inställning.

² 1. Tydliggöra, förstå och dela mål och kriterier. 2. Skapa och ta fram belegg för lärande. 3. Ge feedback som för lärandet framåt. 4. Elever som lärarresurser för varandra. 5 Elever som ägare av sitt eget lärande (se avsnitt 3.3).

Transkriberingen gjordes i programmet NVivo, vilket är ett program avsett för kvalitativ analys (Bryman, 2016). I programmet kunde ord, meningar eller stycken placeras parallellt med olika segment av ljudfilen som transkriberades. Detta gjorde att det var lätt att hitta olika delar av intervju, dessutom var det lätt att lyssna på ett visst segment igen om detta ansågs nödvändigt. Alla intervjuer har således lyssnats igenom flera gånger, inledningsvis hela intervjun, för att därefter lyssna på kortare segment. När intervjun var transkriberad lyssnades den igenom från början för att kontrollera att transkriberingen stämde och slutligen analyserades materialet. Särskilt utskickande citat från intervjuerna presenteras i resultatet, där viss justering har gjorts från talspråk till skriftspråk för att det ska bli lättare för läsaren att läsa.

I den föreliggande studien gjordes en fenomenografisk analys (Dahlgren & Johansson, 2015; Paulsson, 2008) med hjälp av programmet NVivo. Fenomenografisk analysmetod är lämplig vid kvalitativ forskning då en studie syftar till att uppmärksamma människors uppfattningar om ett fenomen och när det empiriska materialet är insamlat genom semistrukturerade intervjuer (Dahlgren & Johansson, 2015). Enligt Dahlgren och Johansson (2015) börjar analysen med att bekanta sig med materialet (Dahlgren & Johansson, 2015). I den här studien skedde detta dels då ljudinspelningarna lyssnades igenom och transkriberades, men även då alla transkriberingar lästes igenom när de var klara.

Därefter skapades Noder i programmet NVivo, som kan beskrivas som mappar kopplat till ett visst innehåll (Bryman, 2016). De inledande åtta Noderna som skapades i början av analysen baserades på studiens syfte och frågeställningar och rubricerades som uppfattningar kring respektive av de fem nyckelstrategierna³, bedömning, formativ bedömning samt stöd. Dessa initiala Noder kommer hädanefter att kallas för beskrivningskategorier (Paulsson, 2008). Beskrivningskategorier innehåller inom fenomenografi uppfattningar som relaterar till samma innehåll. Enligt Paulssons (2008) och Dahlgren och Johanssons (2015) exempel på fenomenografisk analys skapas beskrivningskategorier mot slutet av analysen. I den här studien skedde detta tidigare eftersom intervjuguiden konstruerades baserat på dessa beskrivningskategorier. Således har de även präglat intervjuerna och med detta blev dessa utgångspunkten även vid skapandet av beskrivningskategorier i analysen.

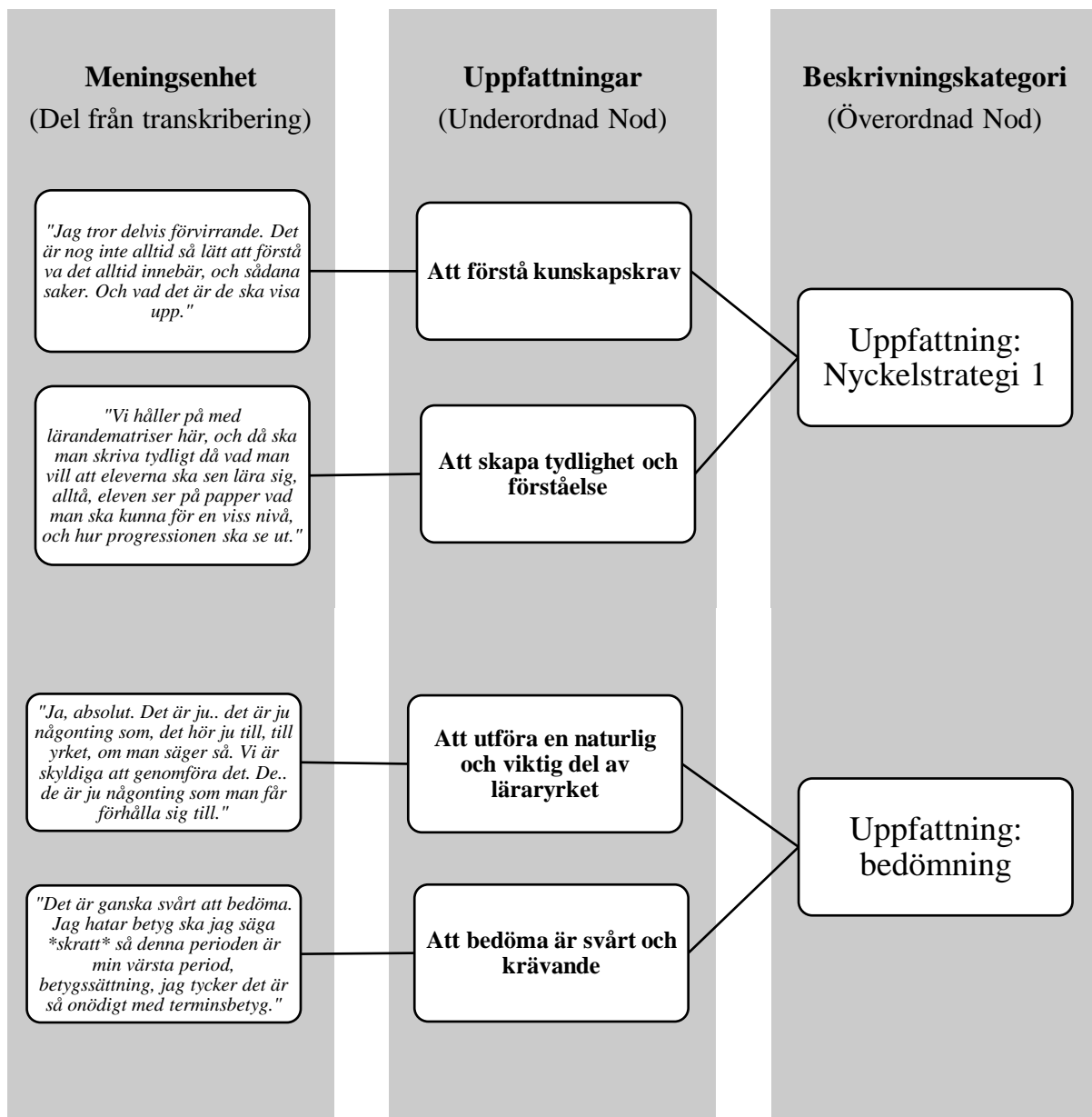
Efter att beskrivningskategorierna hade bildats granskades transkriberingarna återigen för att särskilja de meningsenheter som var relevanta för studien (Dahlgren & Johansson, 2015; Paulsson, 2008). Meningsenheter kan beskrivas som ord, meningar eller stycken från transkriberingarna som är meningsbärande (Lundman och Hällgren Graneheim, 2008). De meningsenheter som var av relevans för studien placerades i den beskrivningskategori som den berörde (Dahlgren & Johansson, 2015). Under exempelvis beskrivningskategorin *Uppfattningar kring bedömning* placerades alla meningsenheter som handlade om detta.

Under nästa steg av analysen jämfördes de meningsenheter som plockats ut för att finna likheter och skillnader inom respektive beskrivningskategori (Dahlgren & Johansson, 2015). Likheter som upptäcktes grupperades sedan utifrån deras karaktäristiska drag och i NVivo kunde meningsenheter som grupperats samlas i en ny Nod inom beskrivningskategorin. Således kunde de underordnade Noderna representera skilda uppfattningar inom en beskrivningskategori. Under nästkommande del av analysen jämfördes uppfattningarna inom en beskrivningskategori, för att se om några av dessa kunde sammanläggas. Slutligen granskades

³ 1. Tydliggöra, förstå och dela mål och kriterier. 2. Skapa ta fram belegg för lärande. 3. Ge feedback som för lärandet framåt. 4. Elever som lärarresurser för varandra. 5 Elever som ägare av sitt eget lärande (se avsnitt 3.3).

alla meningsenheter inom respektive uppfattning ytterligare en gång, för att undersöka om någon meningsenhet kunde associeras med mer än en uppfattning. De slutgiltiga uppfattningarna bildar sedan det som kallas för utfallsrummet enligt en fenomenografisk analys (Dahlgren & Johansson, 2015; Paulsson, 2008). Exempelvis fanns det tre uppfattningar som tillhörde beskrivningskategorin *Uppfattningar kring nyckelstrategi 1*, nämligen; *att förstå kunskapskrav*, *att motivera elever* samt *att skapa tydlighet och förståelse*.

Nedan ges ett exempel på hur meningsenheter relaterade till uppfattningar och hur dessa i sin tur relaterade till en beskrivningskategori.



Figur 2. Exempel på meningsenheter, uppfattningar och beskrivningskategorier från analys.

3.4 Etiska överväganden

Studien har genomgripande följt de forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet (2002).

De fyra övergripande huvudkraven är

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 6).

Genom att alla informanter fick information om syftet med studiet och varför den utfördes följdes informationskravet. Samtyckeskravet har tillgodosetts genom att de som deltog i studien själva fick bestämma om de ville vara med eller inte, vilket gjordes skriftligt i inledande kontakt samt i samband med att intervjun utfördes. Utöver detta informerades respektive informant om att de när som helst kunde dra sig ur samt att de kunde välja att inte svara på en eller flera frågor.

Det tredje kravet, konfidentialitetskravet, följs då alla som deltar i studien anonymiseras. Om något sägs under intervjun som kan vara av känslig karaktär, exempelvis namn på skolor, platser eller kollegor, så har det tagits bort eller ändrats. Hur många år som respektive informant har arbetat i skolämnet hem- och konsumentkunskap har lagts inom ett femårsintervall för att säkerställa att läraren förblir anonym. Nyttjandekravet tillgodoses då det insamlade materialet endast används i den aktuella studien. Detta fick även deltagarna information om.

4 Resultat

I den här delen redovisas resultatet av intervjuerna. Resultatet inleds med en beskrivning av alla informanter för att ge en inblick i vilka dessa är (se Tabell 2, avsnitt 3.2 för en översikt). Deltagarna presenteras nedan i bokstavsordning baserat på deras givna fiktiva namn. Vid citat indikerar ord inom hakparentes ”[]” sådana ord som ändrats eller lagts till för att antingen anonymisera eller förtydliga något. Punkter inom hakparentes ”[...]” indikerar att vissa ord som ej varit relevanta för studien har tagits bort. Viss justering från talspråk till skriftspråk har gjorts vid citering.

4.1 Beskrivning av informanter

Samtliga informanter arbetar på skolor i Västsverige, i eller nära en större stad.

Elsa har arbetat som lärare i hem- och konsumentkunskap i 20–25 år. I skolämnet undervisar hon i årskurserna 6, 8 och 9 och är ensam hem- och konsumentkunskapslärare på en friskola med cirka 900 elever i årskurserna F-9. Undervisning i hem- och konsumentkunskap sker i halvklass, varav respektive halva har lektioner under en termin, där lektionerna är 120 minuter. Elsa älskar skolämnet hem- och konsumentkunskap och berättar att det är ett jätteroligt ämne att undervisa i. Enligt Elsa har eleverna ett behov av att göra något praktiskt och hon tycker att det är synd att skolämnet har teoretiserats. Lärare i skolämnet axlar ett stort ansvar, menar hon, då det innehåller många viktiga delar som handlar om resten av elevernas liv. Elsa känner att kraven på hem- och konsumentkunskapslärare är enorma eftersom det är mycket viktigt som ska hinnas med på lite tid och hon beskriver timplanen som barock.

Olivia har undervisat i hem- och konsumentkunskap i 20–25 år, och arbetar på en kommunal F-9-skola med cirka 700 elever. Hon har hem- och konsumentkunskap i årskurserna 6, 8 och 9. Årskurs 6 och årskurs 8 har lektioner i halvklass. Årskurs 6 har 110 minuter långa lektioner, en termin, och årskurs 8 har 90 minuter långa lektioner, hela läsåret. Årskurs 9 har 50 minuter teori i helklass under en termin och i en halv termin har de 95 minuter praktiskt arbete i halvklass. På skolan finns en annan hem- och konsumentkunskapslärare som undervisar i särskolan. Olivia tycker att hem- och konsumentkunskap är ett jätteroligt ämne att undervisa i. Hon känner att lärare i ämnet har ett ansvar, då mycket av ämnets innehåll inte förmedlas någon annanstans. Olivia beskriver läraren i detta ämne som en viktig normgivare gällande mat och framhäver att några av de viktigare delarna av ämnet är att lära elever att vara sparsam med resurser och att de lär sig om konsumentekonomi.

Ronja har undervisat i hem- och konsumentkunskap i ca 25–30 år. Skolan där Ronja undervisar har cirka 500 elever och är en kommunal F-9-skola. Ronja har en ämneskollega och på skolan har eleverna skolämnet i halvklass och i årskurs 6, 8 och 9. Lektionerna i årskurs 6 är 120 minuter långa och sker under en termin. Årskurs 8 har undervisning i 100 minuter hela läsåret och årskurs 9 har 100 minuter en termin. Ronja tycker att hem- och konsumentkunskap är inspirerande och beskriver att synen på skolämnet har lyfts tack vare aktuella samhälls- och miljöfrågor. Ronja tycker att det praktiska i ämnet är viktigt, men också att teori och praktik sammanflätas. Hon menar att en utökad timplan som medför längre lektionstid hade lett till att lärare kunde genomföra det som står i läroplanen fullt ut.

Tova har undervisat i hem- och konsumentkunskap i 10–15 år och har på sin nuvarande skola undervisning i årskurs 7 och årskurs 9. Skolan är en kommunal 7–9-skola och har cirka 400 elever, och på skolan arbetar tre lärare i hem- och konsumentkunskap varav eleverna har undervisning i årskurserna 7, 8 och 9. Alla årskurser har undervisning i halvklass, i 100 minuter, en termin vardera. Tova tycker att hem- och konsumentkunskap är väldigt kul och en rolig utmaning. Hon beskriver att ämnet kan vara tungt, då den innehåller många delar som eleverna ska lära sig samtidigt som ämnet kräver mycket planering och inköp. Hon känner att mycket ska hinnas med på väldigt kort tid. Tova berättar att det är viktigt att eleverna lär sig i att bli självsäkra i köket samt medvetna konsumenter.

Wilma har arbetat som lärare i hem- och konsumentkunskap i 25–30 år. Skolan där hon undervisar är en kommunal F-9-skola med cirka 750 elever. I skolämnet har eleverna undervisning i halvklass och i årskurserna 6, 8 och 9, varav Wilma undervisar i årskurserna 8 och 9 och en kollega undervisar årskurs 6. Årskurs 8 har lektion i 100 minuter, hela läsåret och årskurs 9 har 80 minuter lektionstid, en termin. Wilma tycker att det är väldigt roligt att undervisa i hem- och konsumentkunskap. Hon beskriver att matlagningen samt miljö och hälsa är det viktigaste med ämnet och hon önskar att timplanen hade utökats, då eleverna skulle gagnas av att få mer tid till den praktiska färdighetsträningen.

Ylva har arbetat i 0–5 år som lärare i hem- och konsumentkunskap. Hon undervisar i årskurserna 6, 8 och 9 i skolämnet hem- och konsumentkunskap och är ensam hem- och konsumentkunskapslärare på en kommunal F-9-skola, där det går cirka 550 elever. Undervisning sker i halvklass, där årskurs 8 och årskurs 9 har lektion i 100 minuter, en termin per årskurs. Årskurs 6 har 100 minuter, varannan vecka, hela läsåret. Ylva tycker att hem- och konsumentkunskap är kul att undervisa i och beskriver det som det bästa ämnet. Hon tycker att ämnet innehåller en stor variation, vilket hon uppskattar. Ylva tycker att allt i ämnet är viktigt, men uppmärksammar delarna om konsumenträtt och privatekonomi, då eleverna inte får denna information någon annanstans. Hon berättar att hon önskade att skolämnets timplan hade haft fler timmar och känner att det är sjukt att ett så viktigt ämne är skolans minsta.

Åsa har arbetat som lärare i hem- och konsumentkunskap i 0–5 år. Hon undervisar i årskurserna 5, 6, 7, 8 och 9 och är ensam lärare i hem- och konsumentkunskap på skolan, som är en kommunal F-9-skola med ca 450 elever. Eleverna har hem- och konsumentkunskap under hela läsåret och har undervisning i halvklass varav respektive halva har lektion varannan vecka. Årskurs 5 och årskurs 6 har 60 minuters lektionstid, årskurs 7 och årskurs 8 har 90 minuter och årskurs 9 har 100 minuter. Åsa tycker att hem- och konsumentkunskap är det roligaste ämnet att undervisa i och att hon tycker att det är spännande eftersom att hon aldrig vet vad som kommer att hända. Hon upplever att skolämnet handlar om bildning och att det ger kunskaper som ska ligga till grund för resten av livet, på ett annat sätt än vad andra ämnen gör. För henne är det viktigt att eleverna lär sig att arbeta på ett säkert och funktionellt sätt i köket för att i framtiden kunna laga mat till sig själv eller sin familj. Hon tycker även att det är viktigt att eleverna känner att det är roligt att laga mat och att de känner skaparglädje.

4.2 Bedömning och stöd i bedömningsarbetet

Nedan presenteras informanternas uppfattningar angående bedömning samt stöd gällande bedömningsarbetet.

4.2.1 Viktigt, men komplicerat

Bedömningsarbetet beskrivs av lärarna i studien som ett myndighetsutövande, något som de är ålagda att utföra, och som en naturlig del av lärares arbete. En lärare framhäver att det gäller att förhålla sig professionellt till det, även om det kan finnas aspekter som hon hade velat förändra. Ett par lärare menar att bedömning är ett stort ansvar, att ett betyg kan vara det som hjälper eller stjälper en elev till vidare studier, och att det därför är viktigt att ett betyg är korrekt. Majoriteten menar att de är trygga i att bedöma och sätta betyg och några delger att de har hållit på med det en längre tid och funnit rutiner som fungerar.

Bedömning upplevs som en praktik som bistår elever med att nå längre i sin utveckling och något som görs för rättvisa betyg. En lärare menar att bedömningssituationer kan ha en positiv effekt på elever, då de skärper sig och försöker sitt bästa under ett sådant tillfälle. Däremot uppfattar majoriteten bedömning som något svårt och tidskrävande. Dokumentation beskrivs som nödvändigt och ett krav för rättssäkerhet, varv en lärare påpekar att bristfällig dokumentation kan skapa stora svårigheter vid betygssättning.

I skolämnet hem- och konsumentkunskap upplevs vissa aspekter som försvårar bedömning. Några lärare berättar att läraren i ämnet oftast undervisar och bedömer väldigt många elever, och flertalet lärare nämner begränsad tid som ett konstant problem. Gällande praktiskt arbete upplever några att andra praktisk-estetiska ämnen kan behålla en slutprodukt, vilket sällan går i hem- och konsumentkunskap. Att vara objektiv vid bedömning anses vara en annan problematik i skolämnet, då flera i studien beskriver att bedömning av det praktiska ofta handlar om en känsla, som då kan vara subjektiv. I sin tur beskrivs detta skapa problem då betyg eller bedömning ska kommuniceras med elever. En deltagare menar att både lärare och elever kan vara besvärade när det kommer till bedömning av praktiska arbete, såsom matlagning, då det kan upplevas som känsligt och personligt. Vidare upplever vissa att kraven för de högre betygen är för höga och att elever måste ha väldigt goda teoretiska kunskaper för att nå dessa. Lärarna hade velat att det praktiska fick mer plats eftersom vissa elever är praktiskt lagda men inte når upp till de teoretiska kraven för ett högre betyg.

4.2.2 Skiftande stöd på arbetsplatser

Alla lärare berättar att de på ett eller annat sätt upplever stöd på sin arbetsplats. Ett flertal nämner att det finns arbete på skolan då de arbetar med bedömning och betyg, vilket exempelvis har varit fortbildning eller betygskonferens. Ett fåtal berättar att de får avlagd tid till bland annat kollegial utvecklingstid, samplanering och sambedömning, medan flera uttrycker att de saknar sådant arbete. En lärare beskriver hur skolans förstelärare arbetar med att införa arbete som stöttar övriga lärare på skolan, vilket kan vara föreläsningar eller olika övningar och diskussioner. Däremot upplever flera att de inte talar särskilt ofta om bedömning, att det oftast kommer på tal när läraren frågar en kollega. De flesta känner att de hade önskat mer arbete gällande bedömning tillsammans med alla lärare på skolan, varav en lärare påpekar att det är upp till rektorerna om sådant arbete sker. En lärare berättar att när de talar om bedömning så handlar det mest om vilket betyg som olika elever får. Tid för arbete kopplat till bedömning beskrivs som ett stöd som flertalet lärare saknar.

Flera talar om att skolan har arbete kring bedömning exempelvis under vissa temadagar eller möten. Några berättar om ämnesmöten, konferens-tid, arbetslagsmöten eller ämneskonferenser där bedömning och betyg ibland behandlas. Vanligt under ämnesmöten är att ensamma lärare i ämnet hem- och konsumentkunskap får diskutera med lärare som har andra praktiskt-estetiska ämnen, såsom slöjd. En lärare delger att de hade ett gemensamt arbete i början av terminen där de bestämde hur de skulle ha uppstart och avslut. Detta skulle medföra att alla lektioner var uppbyggda på liknande sätt. Ett par lärare talar om temadagar då de behandlar likvärdig bedömning, för att alla lärare ska ha ett gemensamt synsätt vid bedömning. Flera pratar om att de talar mer generellt om bedömning och sällan kopplat till sina olika ämnen.

Flera upplever stöd från kollegor som har andra ämnen än hem- och konsumentkunskap, och det upplevs överlag som viktigt att kollegor på skolan kan stötta och samtala med varandra.

Vi stöttar varandra här, pratar mycket och så, det är ju väldig variation också i arbetslaget och i skolan i allmänhet. Vissa som har jobbat här jättelänge, och andra som är som nya [...] så att det finns mycket information, så man kan alltid fråga varandra om det är något. – Ylva

Så där har man alltid ett stöd, vilket jag tycker är jätteviktigt. Jag skulle aldrig vilja jobba på en arbetsplats där jag inte känner att jag har mina kollegors stöd liksom. - Åsa

Majoriteten berättar att de pratar med kollegorna om de behöver hjälp med något och en lärare nämner att hon söker stöd hos specialpedagoger emellanåt. Att samarbeta med ett annat ämne är det några som nämner, där exempelvis uppgifter som har gjorts i ett annat ämne kan bedömas även i hem- och konsumentkunskap. En lärare berättar att detta är förmånligt eftersom varken läraren eller elever behöver lägga tid på en liknande uppgift.

Flera framhäver att ledningen på skolan är viktig i arbetet med bedömning. Att de behöver coacha personalen så att arbetet med bedömning och betygssättning fungerar och går rätt till. Några i studien talar om stöd som de får av rektor, exempelvis är det vissa som får avsatt tid för betygssättning. En lärare berättar att rektorn kan planera in träffar som behandlar bedömning och betyg, men att det är allt. En annan beskriver att hon kan gå till rektorn för att få direktiv och stöd i sitt arbete. En tredje lärare berättar att stödet som hon får från sin rektor är väldigt värdefullt, då skolämnet hem- och konsumentkunskap är ett udda ämne med ett annorlunda upplägg jämfört med andra ämnen. En fjärde delger hur hon bad rektorn om extra tid till att planera vårterminen, varav hon fick en hel arbetsdag till att sitta med det.

Samtliga talar om känslan att vara ensam lärare i skolämnet hem- och konsumentkunskap, varav några är det i sin nuvarande tjänst och några har varit det i en tidigare. Ett fåtal av de som är ensamma lärare i skolämnet hem- och konsumentkunskap berättar att de upplever det som en fördel. Uppfattningen är att det är skönt att få bestämma helt själv och att ingen annan har en åsikt om vad som ska göras på lektionerna. En lärare berättar att hon gärna är själv, men att det hade fungerat att ha en ämneskollega om denna var lik henne. Däremot upplever majoriteten av lärare det som något jobbigt att vara ensam i ämnet. Främst då de saknar någon att prata med och vissa upplever även att de saknar stöd även från sina övriga kollegor. När lärare tillfrågades om de upplevde stöd, kunde svaret vara ”från vem skulle jag få stöd av menar du?”.

Flera lärare delger att de pratar om bedömning och betygssättning med övriga kollegor, men att det inte är samma sak som att tala med en kollega i ämnet. Övriga kollegor kan ha en attityd till skolämnet hem- och konsumentkunskap som vissa i studien upplever som besvärlig.

Men också bedömningsmässigt. Just för att här, man är så själv i ämnet, jag är den enda som är utbildad i ämnet, vem ska jag diskutera med? För nånstans, kolleger omkring en, de kan, de förstår inte vad hem- och konsumentkunskap är. Det är ju det generella liksom 'ah men vad bakar ni idag'. Man bara 'inte du också' liksom alltså. Så att man blir ju ensam för man är den enda som kan ens egen kursplan liksom. – Åsa

Uppfattningen är att det känns väldigt ensamt och tomt, samt att mycket arbete sker på egen hand, utan något stöd från någon annan. Lärare känner att det handlar mycket om eget ansvar, att de får ta reda på mycket själv eftersom de inte får mycket stöd från skolan. En lärare berättar att det finns en närliggande skola, varav ett samarbete med läraren i hem- och konsumentkunskap på den skolan inte borde vara särskilt svårt att ordna. Flera lärare uppmärksammar att de hade önskat ha en ämneskollega på skolan att prata och diskutera med.

Jag har ofta varit mycket ensam, så jag har inte haft mycket stöd. [...] Det här med att vara två som bedömer, samstämmighet, det känns ju bra. Då får man verkligen respons. 'Vi bedömde det här likadant, men okej, då är min bedömning inte ute i det blå. Och det känns väldigt skönt, faktiskt'. Det hade man ju önskat att man kunde vara här också, två som tittade och ser om man hade samma synsätt. – Wilma

Ett fåtal i studien har en ämneskollega som undervisar enligt en annan läro- eller kursplan, dock upplever de sällan stöd från dessa ämneskollegor. En lärare har en ämneskollega som undervisar enligt samma kursplan, dock känner hon att hon inte får stöd av kollegan.

Jag får inte stöd av någon annan, absolut inte. Jag har ingen annan att prata med. Och de har jag aldrig haft, över huvud taget. Den andra kollegan, hon har bara särskolan, så vi har inte alls samma... Nå jag har aldrig haft någon egentligen att diskutera betyg med, nästan aldrig faktiskt. – Olivia

Ett par lärare delger däremot att de upplever stöd från sina ämneskollegor. De beskriver att de träffas för att diskutera exempelvis terminsupplägg, undervisning och bedömningssituationer. Det uppfattas som givande och viktigt att kunna prata med någon som är insatt i skolämnet.

Då sitter jag och [min ämneskollega] så kan vi sitta och läsa arbetet, vad tycker du, om man tycker att det är jättebra, eller är det ens E. Så är det skönt att fråga [ämneskollegan] först, så kan man ha en diskussion kring det då. Så det är nog viktigt som HK-lärare absolut. Det är jätteviktigt tror jag. - Tova

Flera upplever att elever och målsmän uppfattar skolan som viktig, varav flera berättar att elever och målsmän tycker att skolämnet hem- och konsumentkunskap är viktigt. Att elever är motiverade och/eller högpresterande upplevs av några gagna hem- och konsumentkunskapen och även något som förenklar bedömningsarbetet. En lärare berättar att elevgrupperna är ganska lätta, då de alltid gör sitt bästa, gör sina läxor och pluggar inför prov. Detta medför att hon inte behöver pressa eleverna särskilt hårt. En annan lärare berättar hur eleverna känner en stolthet över att klara av hem- och konsumentkunskap.

4.2.3 Söker stöd utanför skolan

Flera berättar att de på egen hand har sökt eller skapat nätverk utanför skolan. Vissa har fått inbjudan till träffar där hem- och konsumentkunskapslärare inom kommunen ses. På så vis har de kunnat samtala med andra lärare i hem- och konsumentkunskap från andra skolor, och det beskrivs som gynnande att kunna vara flera stycken och diskutera frågor kopplat till bedömning.

Jättetrevligt och sådär, när vi träffas på det sättet, alltså. Då gör vi mer praktiska saker så, då skulle man egentligen vilja ha en pedagogisk diskussion. Men det har man ju inte. Och det, så det kan jag sakna. - Olivia

De flesta upplever att det är bra och trevligt att ses, varav några känner att de sällan pratar om bedömning och andra beskriver hur de hjälps åt att tolka exempelvis kunskapskrav. En uppfattning bland flera är att de önskar ha ett gemensamt arbete mellan skolor inom kommunen, men även över hela landet, för en mer likvärdig bedömning. En lärare berättar att ämneslärare från olika skolor i området ibland träffas på studiedagar. Då har lärare i hem- och konsumentkunskap träffats, dock är det sällan bedömning som kommer på tal. Läraren i fråga berättar att det kan vara svårt att exempelvis be andra lärare som inte har varit med i undervisningen att hjälpa till med bedömningen av den.

Flera har sökt stöd i forum på internet, exempelvis i speciella grupper för lärare i hem- och konsumentkunskap. Dessa grupper upplevs som ett positivt stöd, varvid vissa i studien själva skriver för att få hjälp medan andra endast läser vad andra skriver. Det fungerar som källa för inspiration, ställe att finna uppgifter och övningar samt en plats där lärare kan få svar på frågor.

De som jag tycker är ett bra nätverk, ja det är ju det som är på grupper på [hemsida] och sådant, som jag är en del med i och kollar, diskussioner och sånt, inlägg där. Där diskuteras ju en del, och det kan vara väldigt bra inspiration, och så. Sen får man ju ta det för vad det är, liksom. Det är ju var och en vad den tycker. - Wilma

Vissa berättar att de kan finna stöd och hjälp i olika dokument på Skolverkets hemsida. Allmänna råd nämns exempelvis, vilka upplevs ha fått en större roll och innebörd i lärares bedömningsarbete, enligt ett par lärare i studien. En lärare beskriver att det känns positivt att det finns råd kring bedömning och betygssättning, då lärare kan behöva mer direktiv för att bedömning ska bli mer likvärdig. Andra dokument som lärare i studien går till för stöd är kursplan, kommentarmaterial och bedömningsstöd i hem- och konsumentkunskap. Bedömningsstöden upplevs som ett positivt stöd av vissa, dock känner några att de är förlegade och således behöver uppdateras eller att nya borde konstrueras.

4.3 Formativ bedömning – en självklarhet

Överlag är alla deltagare i studien positivt inställda till formativ bedömning. Ett par lärare upplever att formativ bedömning i princip är en nödvändighet i hem- och konsumentkunskap för att undervisningen ska nå upp till skolämnets syfte. Några beskriver det som en naturlig del av ämnet, varav en lärare känner att formativ bedömning ligger i professionaliteten, att hon inte kan föreställa sig att någon kan arbeta på något annat sätt. Däremot är det flera som berättar att de sällan reflekterar över eller pratar om formativ bedömning.

Några menar att det finns skilda synsätt kring vad formativ bedömning är för något. Vissa berättar att det kan användas som inspiration och de delar som upplevs fungera i undervisning kan således användas, medan andra delar väljs bort.

Alla i studien känner att formativ bedömning handlar om att hjälpa elever att utvecklas och det beskrivs av några som ett sätt att ge elever verktyg till att lyckas. Genom att resonera tillsammans med elever om sina kunskaper eller betyg beskrivs elever få en förståelse för vad de redan kan och vad de kan utveckla.

För mig är de formativt, att eleven är med i bedömningen hela tiden, att de har förståelse över vad jag ser, och vad dom kan och vad de behöver utveckla. – Tova

Att elever är delaktiga i bedömningen och att de förstår varför de får ett betyg beskrivs som viktigt av ett flertal lärare. Flera deltagare tycker även att formativ bedömning handlar om ett socialt arbetssätt, att elever lär sig av varandra och utvecklas tillsammans. Enligt några lärare behövs små grupper, investering av tid och ett gemensamt arbete på skolan angående formativ bedömning för att formativ bedömning ska fungera. Deltagarna beskriver deras kunskaper inom formativ bedömning som antingen 'bra' eller 'ganska goda' och alla upplever att formativ bedömning finns i deras arbete, även om flertalet berättar att de inte aktivt tänker på det.

4.4 Strategi 1: Tydliggöra, förstå och dela mål och kriterier

4.4.1 Elevers förståelse av kursplanen

Samtliga lärare anser att kursplanen är viktig i deras arbete och flera menar att de alltid utgår från kursplanen i sin praktik. Den används som ett medel dels för att få elever att förstå vad som förväntas av dem och dels då läraren ska planera sitt arbete. En del informanter berättar att de ofta eller alltid inleder en lektion med att skriva upp på tavlan vad de ska göra under lektionen och varför, kopplat till kursplanen. En lärare poängterar att tydligt skrivna direktiv tydligt på tavlan leder till att elever faktiskt tar till sig informationen, medan det som sägs upplevs falla bort. Å ena sidan känner vissa lärare att kursplanen är till för lärare och att elever inte gagnas av att läsa den, därför är det bättre att sätta egna ord på det. Å andra sidan menar några lärare att det är positivt att prata med elever om kunskapskravens ord och utformning och vad som förväntas av dem.

Alla som deltog i studien pratar med elever kring kursplanens innehåll vid något tillfälle, och att elever ska förstå vad de ska kunna påpekas som väldigt viktigt. Progressionen framhävs av några som en av de viktigare delarna i kursplanen, varav elever behöver förstå innebörden av dessa för att således veta vad de behöver kunna. Flertalet påpekar emellertid att kunskapskraven och värdeordens progression är svåra för elever att förstå. Ett par menar att elever inte förstår dem alls. Flera i studien poängterar att kursplanen innehåller svåra ord och några lärare menar att vissa förmågor i kunskapskraven kan vara svåra för vissa elever att förstå och utveckla. Exempelvis menar en lärare att resonemang kan vara svårt eftersom det kräver en viss mognad. Ett par deltagare upplever att det som står i kursplanen är abstrakt, vilket gör den svårt att förstå.

Jag tror inte eleverna förstår den [progressionen], de är inte så lätta, och det är inte så himla lätt att förklara dem heller riktigt. - Olivia

Majoriteten av lärarna i studien känner att exempel, såsom modelltexter, är ett bra och tydligt sätt att få elever att förstå kunskapskrav och progression. Oavsett om exempel ges muntligt, skriftligt eller i film uppfattar lärarna att detta visar elever vad som krävs, och att de får en bättre förståelse för vad de behöver göra.

Och då tycker jag, med texterna blir liksom tydliga, att dom förstår vad liksom resonemanget är. [...] Även om de ändå inte tänker själva i progression så kan de ju ändå se att, 'jo men de är en skillnad på den här E-texten och på C, för de fick ju med... Jag skrev ju bara kolhydrater, men här står det ju vad kolhydraterna var bra för' Och så vidare. Så att det liksom blir lite tydligt, så tydligt det kan bli. - Elsa

Det är inget fel med att ge ett facit, så, för de ska ändå skriva något annat, så jag, jag kan ge dem en text jag skrivit om [...] säg typ något miljöargument om en specifik vara. Och liksom visa då ungefär hur det skulle se på E, C, A-nivå, och så pratar vi utifrån det. Att göra det, faktiskt ge dem någonting som är mindre abstrakt, att såhär, det här kan det vara. Och så ger man dem sen något annat att diskutera kring. – Åsa

Flera lärare berättar att vissa förmågor kan finnas i fler skolämnen än hem- och konsumentkunskap, såsom att resonera. De tycker att ett sätt att få elever att förstå vad detta innebär är genom att koppla det till eller samarbeta med andra skolämnen. Samarbete eller koppling till andra ämnen upplevs av lärare som en stor fördel, då det dels hjälper elever att förstå vad som förväntas av dem men också då detta kan leda till att de själva inte behöver lägga lika mycket tid på det i sin egen undervisning. En lärare berättar att det kan räcka att nämna att eleverna ska utveckla sina resonemang för att ska förstå vad de behöver göra, eftersom flera ämnen arbetar med hur det går till.

Särskilt de här orden, vi försöker ju också se på vilka förmågor som finns återkommande i alla ämnen, vilka ämnen som har de här förmågorna, och just när det kommer till att liksom diskutera, och göra liksom välutvecklade, och så vidare, det återkommer ju i andra ämnen, och då kan vi samarbeta lite med det. Hur ser det ut då, om man ger modelltexter och sådana där saker. – Åsa

När man hamnar i ett arbetslag där alla har det här tänket och jobbar med de här orden, eller försöker att förklara för eleven, då drar ju ja nytta av alla andra. Och då kommer det ju av sig självt även här, så då behöver inte jag liksom stå här och försöka få dom att förstå, 'hur får du ett mer utvecklat resonemang' till exempel, utan det är någonting som alla jobbar för. – Ronja

4.4.2 Tydlighet och skyldighet

Matriser används av näst intill alla deltagare. Flera använder en matris på en lärplattform som alla lärare på skolan är ålagda att använda, några använder matriser som de har konstruerat själva, och ett par använder både och. En lärare beskriver sin matris som formativ och kallar den för en lärandematrix som innehåller delar av kunskapskraven samt exempel på hur dessa kan nås. Hon upplever att matriser bidrar till att eleverna vet vad som förväntas av dem, vad de behöver kunna, på vilket sätt, och att de tar ett eget ansvar. En annan lärare berättar om en liknande matris som hon använder.

Även om flertalet lärare inte kopplar detta arbete till ett formativt arbetssätt uppfattas matriser skapa tydlighet för elever gällande vad som förväntas av dem. Några går igenom vad som ska hända under terminen första dagen på terminen, då vissa även går igenom sina matriser med elever. Vissa markerar i sin matris vilka delar som kommer användas under en termin, och någon har skapat delmatriser som innehåller olika uppgifter eller delar från kunskapskraven. Genomgången upplevs hjälpa elever att förstå vad som ska göras och vad som förväntas av dem. Ett par använder matriser främst vid terminsslutet och under terminen kan bockar de av för att se till att allting tas med. Vissa återkopplar till sin matris ett fåtal gånger under terminens gång, medan andra jobbar med dem kontinuerligt.

Vissa lärare väljer att klistra in det eller de kunskapskrav som ska bearbetas i en uppgift eller ett prov, medan vissa väljer att omarbeta dem med egna ord. Att skriva i uppgifter eller prov varför den ska göras, med koppling till kunskapskrav och/eller centralt innehåll, upplevs av ett flertal lärare som viktigt.

Jag är noga med... att när de har en uppgift, att skriva varför de gör den, syfte och innehåll, den biten. Och betygskriterierna, alltid. - Olivia

Några väljer att endast delge delar ur det centrala innehållet i en uppgift eller ett prov, och någon delger endast förmågor ur kunskapskraven. Lärare känner att elever blir mer motiverade till att utföra exempelvis en uppgift när läraren hänvisar till kursplanen. Genom att elever kopplar en uppgift eller ett prov till exempelvis kunskapskraven så förstår de att det handlar om deras betyg, och blir därmed mer motiverade till att utföra den.

Ett flertal upplever att elever ifrågasätter varför något ska göras eller bearbetas. Då är det flera i studien som förklarar för sina elever att detta är något som måste göras, eftersom det står i kursplanen. Exempelvis upplevs konsumenträtten möta motstånd hos elever, varvid lärare förklarar att de har en skyldighet att berätta det för dem. Om kunskapskraven används som mål och hänvisas till som grund för exempelvis en uppgift, så ifrågasätter elever inte varför en uppgift ska göras, menar flera lärare.

4.5 Strategi 2: Skapa och ta fram belägg för lärande

4.5.1 Praktiska förmågor observeras och prövas

Ett flertal lärare berättar att de vid praktiskt arbete observerar vad elever gör och eventuellt för anteckningar. De upplever att de bedömer vad elever gör, främst för att se om det är något som behöver pratas om eller om något behöver följas upp under nästa tillfälle. Det framställs som fördelaktigt att prata med elever medan de arbetar, då detta kan ge lärare en uppfattning kring hur elever tänker och således kunna bedöma deras kunskaper. En deltagare berättar att detta inte upplevs som ett test, utan som ett formativt arbete där lärare får förståelse kring vad elever kan. Några känner att det är felaktigt att bedöma elever varje tillfälle, men att det är svårt att blunda för saker som händer i klassrummet. En svårighet upplevs vara att hinna observera eller prata med alla elever, dels på grund av korta lektioner, och dels då det i flera fall är stora grupper och elever jobbar oftast i par eller grupp.

Majoriteten berättar att de har praktiskt prov med elever för att bedöma vad de kan. Vanligtvis har elever fått träna på något ett par gånger för att därefter ha ett provtillfälle då eleverna får göra något mer självständigt. Praktiska prov uppfattas som bra, då lärare dels kan bedöma vad elever kan, och dels då elever pressas till att skärpa sig och prestera bättre. En lärare menar att elever är dåliga på att ta till sig information, varav prov kan bidra till att de engagerar sig mer. Att elever ska få möjlighet att testa sina praktiska förmågor flera gånger innan ett praktiskt provtillfälle är det flera i studien som poängterar, dock är det några som menar att det bästa som eleven presterar är det som gäller, oavsett om de har haft ett praktiskt prov eller inte.

Några berättar att de försöker genomföra arbete där elever får planera ett praktiskt moment i köket, genomföra det för att sedan reflektera kring hur det gick.

Jag tycker det bästa är att de lagar någon mat, alltså det här typiska i vårt ämne som de ska göra, alltså de planerar först sin måltid, [...] de reflekterar kring, varför väljer jag morot, för det är bra för hälsa, miljö, ekonomi, och så vidare. Sen så får de göra maten, och så får de reflektera efteråt kring hur det blev. Då är det en helhetsgrej man bedömer. [...] Jag tycker också att jag får en bra koppling till den praktiska grejen de gör här om man gör en helhetsgrej av det, det blir inte någon slags vattentäta skott, 'nu gör vi teori här, och vi gör praktik där', det tycker inte jag, det är inte vårt ämne, för vårt ämne är att de ska flätas in i varandra. – Wilma

Vissa lärare berättar att detta är vad hem- och konsumentkunskap handlar om, då det kombinerar både teoretiska och praktiska förmågor och kunskaper. En lärare känner att detta arbetssätt delger mycket om vad eleverna kan, då den inkorporerar flera moment, medan det kan vara svårt att ens veta hur eleverna har producerat en inlämning som de skrivit hemma. Vissa känner att de inte hinner med att göra alla delar under en lektion och att arbetet får delas upp på flera lektioner eller att vissa delar får väljas bort. Detta upplevs som sorgligt, då den tydliga kopplingen mellan de olika momenten fallerar.

4.5.2 Utvärdera undervisning och kunskaper

Samtliga berättar att de använder sig av teoretiska uppgifter för att bedöma elevers kunskaper och/eller utvärdera en lektion. Vissa har mindre sådana uppgifter lite mer frekvent, vilket de kallar för exit ticket eller utvärdering. Ett flertal berättar att prov och inlämningar, som inte sker lika ofta och beskrivs som större uppgifter, används för att undersöka vad eleverna har lärt sig.

Utvärderingarna ger en liten sådan hint om vad de behöver lära sig mer. Alltså typ om jag ser att det är väldigt många som inte förstår en viss del, eller som har svårt för att se sin egen, ja men sitt eget arbete, och tänka på det, så har vi pratat om det. Men typ som en del av uppstart liksom. Ja, men så kan jag anpassa lite. - Ylva

Utvärderande uppgifter berör exempelvis lektionsinnehåll eller vad elever har lärt sig och flera lärare upplever det som värdefullt att veta vad elever tar med sig från en lektion. Arbetet uppfattas som gynnande för både elever och lärare, då elever får repetition och lärare kan få reda på vad elever har lärt sig, för att därefter veta om något behöver gås igenom igen eller utvecklas. Utvärderande uppgifter görs muntligt, skriftligt eller både och. Flera upplever att det är viktigt att ha olika typer av uppgifter och bedömningsformer eftersom alla elever är olika. En lärare poängterar att ingenting måste göras skriftligt, då detta inte står i några krav, vilket gör att elever kan visa sina kunskaper på olika sätt.

Det finns väldigt mycket kunskaper hos fler än de som pratar hela tiden, och jag märker också att alla gillar ju inte att prata, utan en del föredrar att skriva istället [...] För vissa är ju väldigt verbala, och vissa inte alls, och sen har vi då dom som har kanske har dyslexi, som har extremt svårt att uttrycka sig skriftligt, som får då chans att göra de muntligt. Det är väl att se alla, och på olika sätt liksom, så ofta som möjligt. Så det är därför jag försöker liksom alternera de olika formerna för att det ska passa så många som möjligt. - Elsa

Ett flertal uppfattar att de utvärderar kunskaper medan elever arbetar med praktiska eller teoretiska uppgifter, då de ställer frågor och pratar med elever. Skriftliga uppgifter beskrivs som fördelaktiga eftersom dessa går att spara och gå igenom i efterhand, sådant som görs muntligt kan inte sparas och glöms lätt bort. Att inte hinna med att testa elevers kunskaper beskrivs som ett problem och något som flera lärare i studien brottas med. Ett hinder kan vara att elever är färdiga olika snabbt, vilket leder till att vissa elever arbetar med en tidigare uppgift medan vissa är redo för en ny. Några uppfattar det som fördelaktigt att testa förmågor muntligt genom diskussioner, då det är tidssparande och blir en naturlig del av lektionen.

Det kommer ju alltid upp konversationer här, och vi lyssnar på musik tillsammans, och pratar, och det blir mycket liksom matkulturprat och liksom. Man får hitta andra sätt att kanske bedöma, och hitta tiden, och för att inte ta det för seriöst, alltså såhär, allting måste inte... en elev måste inte sätta sig och skriva ihop ett prov om matkultur och berätta om din matkultur för dig för att du ska kunna kolla av det kunskapskravet liksom på något sätt, utan såhär, det kan vara en vanlig konversation här liksom. För de kanske har kunskaper på ett annat sätt än vad du tänker att de ska ha. - Åsa

Ett flertal framhäver att tiden inte räcker till när det kommer till att repetera moment, förmågor eller kunskaper. Detta beskrivs påverka elevers utveckling negativt, exempelvis nämns att elever saknar praktiska färdigheter. Trots att lärare upplever att de hinner med allt de borde, så är det repetitionen som brister. Flera lärare påpekar att de hade önskat mer tid till detta, just för att elever ska få möjlighet att exempelvis testa på något flera gånger innan ett bedömningstillfälle.

Hur jag än försöker trola, så får jag inte riktigt till det. Så ibland känner jag att jag bedömer, jag kan inte vara formativ i min bedömning där på det sättet, för de har inte fått möjligheten att pröva om, eller pröva de, utan de blir bedömda direkt. – Ronja

4.5.3 Förberedande men missvisande

Nästan alla deltagare har en större läxa någon gång per läsår och några mindre läxor lite oftare. Vissa delger att läxor kan vara att elever kollar på en film eller läser en kortare text, vilket upplevs skapa förförståelse för något som kommer tas upp under lektionen. En lärare berättar att sådana läxor är frivilliga, men att elever väljer att göra dem. Det uppfattas som viktigt att läxor ligger till grund för det fortsatta arbetet och att elever har användning av dem. Vidare upplevs läxor vara ett verktyg som får elever att förbereda sig för något som de annars kan ha struntat i.

Att prov kan sparas och granskas inför betygssättning upplevs av ett par lärare som fördelaktigt. Några beskriver att prov även pressar elever till att förbereda sig, och det beskrivs av ett par stycken som viktigt att prov finns eftersom vissa elever föredrar denna bedömningsform. Däremot finns det vissa lärare som väljer bort prov helt eller har endast något enstaka, och vissa föredrar inlämningsuppgifter framför prov. En uppfattning är att det är svårt att konstruera prov som visar det som efterfrågas samt ställa tydliga och välformulerade frågor. Prov beskrivs gynna de elever som är duktiga på att studera in och memorera någonting och kan därför vara missvisande vad gäller elevers faktiska kunskaper. Att ha prov som räknar poäng är det ett flertal lärare som ogillar, då de känner att ett betyg inte borde handla om hur många poäng du får på ett prov. Ett par lärare upplever att även läxor och inlämningsuppgifter är svåra att bedöma. Dels eftersom vissa elever får stöd hemifrån och andra inte, och dels då läraren inte vet om någon har gjort uppgiften åt eleven.

4.6 Strategi 3: Ge feedback som för lärandet framåt

4.6.1 Främja elevers utveckling

Överlag är samtliga positivt inställda till feedback, exempelvis beskriver flera det som 'viktigt'. Feedback som medel för att få elever att utvecklas talar nästintill alla informanter om. Vissa menar att detta är syftet med feedback, medan vissa menar att syftet med formativ bedömning är att ge respons som leder till utveckling hos eleven. En lärare skildrar hur elever får revidera sina arbeten de lämnar in tills de är nöjda med hjälp av responsen som de får. Resterande lärare menar att elever får använda responsen under nästa uppgift. Majoriteten upplever att respons ska behandla vad elever har gjort bra och vad de behöver utveckla.

Till exempel det här praktiska provet de hade, där jag beskriver liksom, vad de har gjort bra, och vad de kan göra bättre. Och även de som har fått A har jag skrivit vad de kan göra bättre, för att... även om de har uppfyllt allting så tycker jag att det är viktigt att de ändå kan sträva efter nånting. - Ylva

Flera menar att det är betydelsefullt att beakta hur respons ges. Det uppfattas som fördelaktigt att elever får uppmuntrande och positiv feedback och inte bara informera om vad som är fel eller bristande. Ett par lärare känner att det är viktigt att vara konkret samt hänvisa till kunskapskraven, vilket en lärare menar är ett professionellt förhållningssätt. Att berömma elever och stärka dem i arbetet framhävs som betydelsefullt.

Flertalet delger att de ger elever skriftlig respons på prov, inlämningar eller uppgifter. Några berättar att de emellanåt ger respons i form av betyg, ibland kombinerat med kommentarer, medan vissa endast ger respons i form av betyg vid terminsslut. Formativ feedback i form av skriftliga kommentarer upplevs av några som den bästa responsen. Betyg som respons uppfattas av vissa som negativt, då de inte ger information om elevens fortsatta utveckling. Några känner att eleven måste förstå varför den får ett visst betyg och respons ges i form av betyg.

Samtliga deltagare berättar att de ger feedback till elever muntligt, och flertalet menar att detta sker då elever arbetar praktiskt i köken, varav elever får feedback kring arbetet som pågår.

Eller så gör man det muntligt ute i köket, direkt, i samband med ett arbete. Med just de här frågorna som gör att det leder... de leder eleven vidare, att de förstår. - Ronja

Flera pratar om att det är vanligt att ge feedback om något händer under praktiskt arbete, exempelvis om något inte går som det är tänkt. De beskriver att de då kan ha en diskussion med eleven/eleverna som det berör eller gemensamt med alla närvarande elever. Detta uppfattas som ett sätt för elever att lära sig av sina misstag och beskrivs som ett "lärtillfälle". Att prata med elever upplevs av flertalet lärare som viktigt, då de inte hinner se allt under en praktisk lektion. Muntlig och omedelbar feedback vid praktiskt arbete beskrivs av vissa som fördelaktigt, eftersom de då kan prata med elever i anslutning till vad de gäller.

Lärare uppfattar att feedback i form av frågor, muntligt såväl som skriftligt, hjälper elever att utvecklas. Dessa frågor kan exempelvis vara 'varför', 'hur tänkte du där', 'på vilket sätt' och 'vad hände nu'.

Jag kommer med kommentarer, 'hur tänkte du där', ifall de vill utveckla sina kunskaper, vill de inte det så, nä men absolut. Och så har vi diskussion kring det som va. 'men om jag sätter slutbetyg här och nu så får du det här, är du nöjd med det?'. Så får de liksom välja själva om de vill utvecklas eller inte. - Tova

Ett par lärare känner att feedback skapar tydlighet, då elever kan följa sin utveckling. En lärare känner att elever uppskattar att veta hur de ligger till i sin utveckling mot målen, och att de kontinuerligt kollar sina matriser på lärplattformen. En annan lärare känner att det är svårt för elever att förstå var de ligger i sin utveckling när det kommer till det praktiska arbetet. Därmed känner läraren att det är värdefullt för elever att få respons kring detta, för att således förstå vad de behöver arbeta vidare med och vad de redan kan.

4.6.2 Svårt att anamma och minnas för elever

En uppfattning som flera lärare ger uttryck för är att formen för feedback ibland kan vara abstrakt och därför svår för elever att förstå. Vissa anser att betyg är konkret och tydligt för eleven medan formativa kommentarer är abstrakta och svåra. Andra menar att betyg inte ger eleven någon information och att de därför kan vara svåra att förstå.

Jag kan se en frustration hos eleven, att de, speciellt de yngre eleverna har ju svårt att förhålla sig till, 'var ligger jag, vad är detta?'. Liksom. För att det blir väldigt, väldigt abstrakt. Det summativa är ju väldigt konkret – Elsa

Det säger ingenting med en bokstav, utan det viktiga är ju vad jag säger och förmedlar, det formativa då, för då förstår de. – Tova

Flera upplever en problematik kring hur de ska formulera formativ feedback som elever förstår och tar till sig. En lärare berättar hur alla lärare på skolan arbetade med att ge samtliga elever utförliga, skriftliga omdömen i respektive ämne i mitten av terminen. Detta resulterade i att varje elev fick väldigt mycket information, som ingen orkade läsa. Läraren beskriver det som ett meningslöst, tidskrävande jobb till ingen nytta. En annan lärare menar att vissa elever som behöver utveckla exempelvis sina resonemang kan ha svårt för det på grund av sin ålder och mognad. Hennes uppfattning är att mycket av det som krävs i skolämnet hem- och konsumentkunskap kräver ett vuxet tänk, och att det därför kan vara svårt att ta emot feedback.

Det är ju något vuxet tycker jag fortfarande i de här kunskapskraven, att kunna resonera, och dra slutsatser och... jämföra, så det krävs enormt mycket kunskap och faktastoff, att kunna göra de och de krävs också en, en väldig liksom mognad fysiskt hos ett... de är ju barn här. - Elsa

Ett par lärare ger generell feedback till hela gruppen, då många elever får samma respons. Dock upplevs generell feedback som svår för elever att ta till sig, medan de i större omfattning anammar den individuella responsen. Elever kan i efterhand efterfråga feedback, exempelvis angående vad de behöver göra för att höja sig, trots att läraren har delgett generell feedback under en genomgång. Vissa känner att elever föredrar muntlig feedback framför skriftlig, då de kan ställa frågor och diskutera det tillsammans med läraren. En annan uppfattning är att elever glömmer bort muntlig respons, vilket gör att lärare ger samma feedback flera gånger till samma elev.

4.6.3 Tidskrävande för läraren

En uppfattning som majoriteten av deltagarna ger uttryck för är att feedback är tidskrävande. Flertalet menar att det ibland kan vara svårt att hinna med det, varav några menar att lektionerna är för korta och några framhäver att timplanen är för liten. En strategi under praktiskt arbete kan vara att fokusera på några få elever att observera och ge feedback till. Detta kan dock bli problematiskt under nästa tillfälle om några andra elever ska observeras och det inte finns tid att följa upp med de elever som fick feedback tidigare lektion. Att ge generell respons till hela eller en mindre grupp är en annan strategi för att spara tid, dock, som tidigare lyfts, har elever svårt att ta till sig denna respons.

Jag önskar ju att jag hade haft tid varje gång kanske att prata med dem, hur gick det idag. Det hade ju varit drömmen liksom, men det finns inte om du har... ah, jag vet inte, nian, man har 80 minuter och du ska göra något, det finns inte en chans. - Wilma

Flertalet ger skriftlig feedback till elever med hjälp av matriser, både de som har matriser på en lärplattform och de som skapar egna. Flera berättar att deras matris markerar när ett betyg är uppnått, nästan uppnått, icke uppnått eller att det inte har behandlats. Vissa markerar endast i sin matris mot slutet av en termin, medan vissa fyller på kontinuerligt. Flera skriver kommentarer i sin matris för att ge mer information till eleven, dock upplevs detta som tidskrävande, varav det inte alltid hinns med. Lärare menar att de behöver skriva det på ett sätt som eleven förstår, vilket är det som gör kommentarer överlag mer tidskrävande än betyg.

En lärare poängterar att en ensam lärare i hem- och konsumentkunskap kan ha totalt 225–250 elever per läsår, och menar att feedback är ett stort och tidskrävande arbete. Flera lärare önskar ge elever feedback som hjälper och stöttar, men ibland får elever feedback i form av en markering i en matris eller en kort kommentar för att det alltså inte finns tid att göra mer.

4.7 Strategi 4: Elever som lärarresurser för varandra

4.7.1 Kamratligt lärande

Nästintill alla talar om att elever lär sig av varandra när de arbetar tillsammans, både vid praktiskt och teoretiskt arbete.

På något sätt så kommer det in automatiskt, för det är ju deras erfarenheter som de har med sig hemifrån, matkultur kan ju vara ett sådant exempel. Där är ju, finns de ju ofta elever som liksom, de kan ju mer än vad jag kan om sitt hemlands mat eller sådär. Då blir det ju nästan de som lär mig eller sina kamrater. Och där tror jag nog att det kommer in automatiskt i det praktiska arbetet, den teoretiska delen kanske jag, där blir det mer muntligt, att man lär av varandra när vi diskuterar frågor. – Ronja

Ingen beskriver detta som ett formativt arbetssätt, däremot talar flera i början av intervjun om en social kontext inom formativ bedömning. Några känner att kamratligt lärande sker naturligt i hem- och konsumentkunskap och praktiskt grupparbete plockas upp som ett typiskt tillfälle där elever ger varandra respons. En lärare berättar att när en elev gör något på ett bra sätt kan hon be övriga elever att be denna visa hur de ska göra om de är osäkra. En uppfattning är att elever och lärare är där för varandras skull, för att stötta och hjälpa varandra.

Jag tycker det är jättebra, för då ser jag kunskaperna, jättetydligt. Och de hjälper varandra, de lyfter upp sig själva, de visar respekt för varandra, kamratskapet blir bättre i gruppen, det blir en tillit, trygghet, jag ser en massa fördelar med det. Men jag är väldigt noga med att det ska vara under trygga förutsättningar, att ingen ska känna sig uttittad och så. – Tova

Under en genomgång är det några lärare som ber elever att berätta vad de vet, varav andra elever kan fylla på med information så att det byggs på hela tiden för att lära av varandra. Vissa har speciella uppgifter eller moment i undervisningen då elever ska diskutera med varandra, varav EPA som metod plockas upp av ett par lärare. EPA står för 'enskilt', 'par' och 'alla', och innebär att elever får exempelvis ett par frågor att fundera över enskilt, för att sedan diskutera det i par och till sist i grupp eller helklass. Arbetssättet upplevs uppmuntra elever till att dela med sig av sina kunskaper samt lära sig av sina kamrater.

4.7.2 Kamratbedömning är bra, men svårt

Två lärare berättar att de använder sig av kamratbedömning. Båda berättar att de har använt det vid praktiskt arbete. De upplever att de är noga med att ge elever direktiv och att det är viktigt att vara tydlig kring vad elever ska titta på. Den ena läraren berättar att hon ber eleverna att endast titta på ett litet moment, såsom stekning, och att de får ett par punkter som de ska titta på. Efter momentet får de skriva några rader som respons där de antecknar vad kamraten ska tänka på till nästa gång. Läraren upplever att det fungerar bra och att de inte tar särskilt lång tid, dock kan hon inte lägga tid på det varje lektion. Den andra har låtit elever utvärdera hur det gick för kamraten som de arbetade med, istället för att utvärdera det egna arbetet. Läraren känner att hon är osäker kring hur hon ska arbeta med det, men att hon testat att låta elever bedöma sina kamrater emellanåt.

Majoriteten uppfattar kamratbedömning som svårt och tiden upplevs hindra sådant arbete. Lärare känner att den tid som finns behöver tas tillvara på och det upplevs som synd att spendera tid på att lära elever att bedöma sina kamrater. Ett par berättar att de använder kamratbedömning i andra ämnen, men att det inte upplevs fungera i hem- och konsumentkunskap. Kamratbedömning beskrivs som något krävande, då elever behöver lära sig hur de ska göra och vad de ska titta på, för att de inte ska ge elakartad respons. Vet elever inte vad de ska titta på eller hur de ska göra så erfar lärare att responsen inte blir hjälpsam. En lärare berättar att elever behöver arbeta med det från att de börjar läsa hem- och konsumentkunskap, för att de ska lära sig att göra det på ett bra sätt. De flesta berättar att de vill använda sig av kamratbedömning, men att nämnda hinder förhindrar att det implementeras.

4.8 Strategi 5: Elever som ägare av sitt eget lärande

4.8.1 Reflektionsuppgifter

Majoriteten berättar om reflekterande uppgifter som elever får göra, vilket kallas för självbedömning, självskattning, dokumentation eller utvärdering. En lärare framställer detta arbete som ett formativt arbete. Vissa har en tydlig koppling till ett eller flera kunskapskrav i uppgiften, medan de flesta inte har det. En lärare känner att elever upplever ordet 'bedömning' eller 'självskattning' som skrämmande, och att 'utvärdering' därför är ett bättre ord. En annan upplever reflekterande uppgifter som en storts självbedömning, men att det hade varit ett större självbedömande om elever hade en större förståelse för kunskapskraven.

Flertalet ger elever en eller flera frågor att besvara, oftast kopplat till praktiskt arbete. Dessa frågor kan exempelvis beröra vad som gick bra, vad som gick sämre, vad som kan göras annorlunda eller vad eleven önskar lära sig mer. Genom reflekterande uppgifter ska elever få möjlighet att reflektera kring sitt arbete och sitt lärande, för att således kunna utvecklas vidare.

Det är väl det de gör i sin dokumentation, ser till sig själv vad man är bra på och inte bra på, och då är jag mer ute efter vad man borde utveckla. Så inte att man 'ah jag är så kass' utan 'ah men jag behöver träna mer på' eller 'jag är nyfiken på att lära mig'. [...] Självskattning är ju en bra grej för att de ska förstå vad de gör och varför, och vad de kan, och vad de behöver bli bättre på. – Tova

Då har jag nog kopplat till något kunskapskrav, och då är det i så fall något praktiskt, vi har övat att baka med jäst till exempel, där de får skriva liksom 'ah men hur gick det idag, vad var det som blev bra, och vad var det som inte liksom funkade'. [...] man har resonerat att man verkligen har lärt sig nånting, och man förstår varför det eller det hände. – Elsa

Vissa gör en form av reflektion efter varje lektion, varav vissa kan vara större än andra. Tid upplever flera lärare som en som en hämmande faktor, varav en lärare beskriver att eleverna får lägga mindre tid på det praktiska arbetet i köken för att en reflekterande uppgift ska hinnas med. En lärare berättar att elever får göra reflekterande uppgifter ibland, men att hon känner att det är synd att göra det för ofta då det är svårt att finna tid till att ge eleverna respons på varje uppgift. Hon berättar att hon oftare samtalar med eleverna direkt medan de arbetar i köket, varvid hon kan ställa frågor som eleverna får reflektera kring. Att samtala med elever är det flera som tar upp och det sker vanligtvis då elever arbetar praktiskt i köken. Ett fåtal lärare nämner att de ställer frågor till elever muntligt när elever arbetar med teoretiskt arbete och en lärare använder muntliga reflektioner i par när det inte finns tid till individuellt skrivande.

4.8.2 Själbedömning är bra, men svårt

Flertalet lärare delger att de är positivt inställda till självbedömning. Flera av de som berättar att de använder självbedömning känner att det fungerar bra och att elever är duktiga på att reflektera kring sitt lärande. En lärare jämför kamratbedömning och självbedömning:

Det [själbedömning] tycker jag kan vara annorlunda, för att då relaterar de ju mer till sig själva, det tycker jag de är duktiga på, att liksom se, de vet ju liksom, det är därför det inte liksom blir så mycket diskussioner i bedömningen över huvud taget, för de har en ganska god självbild vad de kan, och inte, och vad de bidrar med och ... hur de har förberett sig och sådär. Så att, så den dialogen tycker jag är lättare att ha. Att de bedömer sig själva än andra. - Elsa

De flesta upplever det som viktigt att elever arbetar med att reflektera kring sitt lärande. En uppfattning bland några är att självbedömning ger elever en förståelse för vad läraren bedömer. Det skildras även att det blir tydligare för elever att det inte är det färdiga resultatet som ska bedömas, utan vägen dit, vilket beskrivs som en viktig insikt. Reflektioner upplevs leda till självinsikt hos elever som hjälper dem att utvecklas. Några framför att deras elever är engagerade i arbetet med reflektioner och att de tar det på stort allvar.

Några upplever att det finns vissa svårigheter vid självbedömning. Frågorna som ställs kan exempelvis påverka vad elever skriver, varav en lärare menar att frågorna behöver vara tydliga och formulerade på ett klokt sätt för att elever ska kunna komma vidare. Elever behöver även få tydliga direktiv och stöttning under själva arbetet för att bättre förstå vad de förväntas skriva. Å ena sidan upplever en lärare att elever sällan vågar vara självkritiska och att de har svårt att fundera över vad som eventuellt gick snett och varför. De vill främst berättar hur bra allting gick, vilket är en problematik som flera informanter nämner. Å andra sidan tycker en annan lärare att elever ofta skriver sådant de inte är bra på, varav läraren försöker få elever att skriva om vad de vill eller borde utveckla för att komma ifrån det negativa. Att använda kunskapskraven i detta arbete framhålls av vissa som svårt, varav språket i dokumentet framhävs som för komplext för att elever ska kunna utgå från det vid en självbedömning.

5 Diskussion

Under nedanstående avsnitt diskuteras studiens delar. Inledningsvis diskuteras studiens metod, varvid studiens styrkor och svagheter granskas. Därefter diskuteras centrala delar ur studiens resultat.

5.1 Metoddiskussion

En nackdel med kvalitativa studier är att de är svåra att reproducera och generalisera (Bryman, 2016). Valet av kvalitativ metod i den här studien tillät däremot att syftet och frågeställningar kunde besvaras. Vidare är inte syftet med kvalitativa studier att mäta något eller generalisera sitt resultat (Bryman, 2016), utan det handlar snarare om att fånga ett djup än en bredd, vilket var fallet med den här studien. Studien hade en kvalitativ och fenomenografisk ansats och uppmärksammade något subjektivt i den mänskliga verkligheten, nämligen lärares uppfattningar. Den fenomenografiska ansatsen var även en fördel för studien på så vis att den skapade en tydlig riktning och röd tråd genom studiens arbete.

Inom kvalitativ forskning är den grad till vilket data stämmer överens med de studerades verklighet en viktig sådan, och benämns som trovärdighet (Bryman, 2016; David & Sutton, 2011). Genom att ta hänsyn till Vetenskapsrådets riktlinjer (2002) samt genom att deltagarna fick ta del av studiens resultat ökade studiens trovärdighet (Bryman, 2016). Intervjuer som metod för datainsamling är en av studien styrkor. Dels eftersom det bidrog till att studiens syfte kunde besvaras och dels eftersom intervjuer uppmärksammade uppfattningar i enlighet med studiens fenomenografiska ansats. Därmed anses datainsamlingsmetoden bidra till studiens trovärdighet. En annan metod än intervjuer, till exempel enkäter, hade gjort det svårare att undersöka uppfattningar.

Semistrukturerade intervjuer kan upplevas som ett samtal, vilket gör att informanten slappnar av och kan känna sig bekväm med att dela med sig av sina tankar, känslor och upplevelser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Intervjuformen erbjuder en öppnare och friare dialog med informanten, där denna i högre grad kan styra samtalet. En strukturerad intervju kan leda till desto klarare jämförelser, dock hade intervjun inte öppnat upp för informanternas förhållningssätt (David & Sutton, 2011). En semistrukturerad intervjuguide tillät dessutom att liknande frågor ställdes till alla informanter, varvid resultatet kunde bli mer jämförbart. Intervjuguiden användes även som ett första steg att skapa beskrivningskategorier inför analys, exempelvis med hjälp av de fem nyckelstrategierna i formativ bedömning. Detta gjorde att transkriberingen blev effektiv och enkel att bearbeta.

Ett öppet och fördomsfritt förhållningssätt vid intervjuer beskrivs som viktigt för att inte påverka informanternas svar (Kvale & Brinkmann, 2014). Det är samtidigt viktigt att varje informant är bekväm och att intervjun inte upplevs som ett förhör. Under själva intervjun försökte ledande frågor minimeras och jag försökte ha ett neutralt och avslappnat förhållningssätt. Samtidigt är det väsentligt vid fenomenografiska studier att intervjuaren visar ett intresse och ställer följdfrågor som uppmuntrar informanten till utförliga svar (Dahlgren & Johansson, 2015). Alla intervjuer inträdde på deltagarnas arbetsplats, vilket kan leda till att informanten är obekvämt med vissa frågor och inte besvarar dem ärligt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Däremot kan det vara värdefullt att låta informanten bestämma vilken plats som denna är mest bekväm med, vilket kan vara arbetsplatsen. En annan plats kanske inte heller hade varit möjligt att lösa för informanten.

En svårighet kan vara att nå individer som vill och kan delta (Christoffersen & Johannessen, 2012). Alla som kontaktades antogs inte kunna delta, därmed var det aktivt val att skicka e-mail till förhållandevis många skolor, 99 stycken, samt skriva i forum på nätet. Således säkerställdes att antal deltagare för studien skulle tillgodoseas. Vidare avgränsade urvalskriterierna i den här studien vilka deltagare som hade möjlighet att delta. Fördelaktigt vid fenomenografiska ansatser är variation bland deltagarna, samtidigt som relevanta deltagare för studien behöver beaktas (Dahlgren & Johansson, 2015; Paulsson, 2008). I och med det ansågs ett kriteriebaserat urval som en lämplig strategi. Färre kriterier hade kunnat ge en större variation bland deltagarna, däremot hade exempelvis lärare utan legitimation eventuellt saknat en förståelse för styrdokument samt bedömning och betyg. Urvalet hade trots kriterier viss variation, bland annat arbetade alla informanter på olika skolor, i tre olika kommuner och hade olika lång erfarenhet.

Christoffersen och Johannessen (2012) menar att ett vanligt urvalsantal för en mindre intervjustudie är mellan 10–15 informanter, men att ett självständigt arbete på lärarprogrammen kan behöva färre än tio. Detta då det behöver vara praktiskt genomförbart. Därmed kan de sju stycken lärare som deltog i den här studien anses vara ett tillräckligt urval. Ett väl valt och förhållandevis litet urval kan vara bättre än ett stort och illa valt (David & Sutton, 2011). De sju som deltog i studien var positiva till att dela med sig av sina uppfattningar, vilket gjorde insamlingen av data förhållandevis enkel. Däremot hade det varit intressant att veta av vilken anledning övriga lärare inte önskade delta samt vilka upplevelser och uppfattningar de hade kunnat dela med sig av.

Den största svårigheten då det kommer till databearbetningen var transkriberingen. Bryman (2016) påpekar att en timme inspelat material tar mellan fem till sex timmar att transkribera. Den här studien baseras på intervjuer från sju stycken informanter, varvid intervjuerna var mellan 50–80 långa, vilket blev cirka sju och en halv timme material. Det var ett tidskrävande arbete, men det behövde ta tid för att transkriberingen skulle vara korrekt och av god kvalitet (Bryman, 2016).

Att använda programmet NVivo medförde att den stora mängden datan blev mer hanterbar. Vid transkribering kunde ljudfilen bland annat saktas ner efter behov och således kunde transkriberingen ske mer effektivt. Dessutom fanns ljudfiler, transkribering och kodning på ett och samma ställe. I programmet kunde exempelvis noder, som representerar koder och kategorier, granskas enkelt och effektivt granskas för att således jämföra dem och se kopplingar, likheter och skillnader. Vidare behövde materialet inte skrivas ut, då allting kunde bearbetas direkt i programmet. En nackdel skulle kunna vara att det var nödvändigt att lära sig hur programmet fungerade, vilken tog tid, dock gick arbetet mer effektivt allt eftersom.

Metodens olika moment har försökt beskrivas så transparent som möjligt för att således öka studiens pålitlighet (Bryman, 2016). Pålitligheten anses öka ytterligare då handledare kontinuerligt har följt och granskat arbetet. Likaså har informanterna och deras kontext samt resultatet beskrivits så utförligt som anses möjligt, och belysts med citat. Detta gjordes för att ge en förståelse över vilka informanterna är och i vilken kontext deras praktik äger rum (Bryman, 2016). Jag försökte på detta sätt ge en rättvis bild av de uppfattningar som studien ämnade att beskriva, varvid läsaren får möjlighet att själv avgöra studiens överförbarhet till en annan miljö (Bryman, 2016).

5.2 Resultatdiskussion

5.2.1 Ramfaktorer i hem- och konsumentkunskap påverkar

Bedömningspraktiken upplevs som ett ofrånkomligt krav och i skolämnet hem- och konsumentkunskap beskrivs praktiken som svår och krävande. Rådande ramfaktorer beskrivs påverka vilka möjligheter som lärare har och att de kan försvåra lärares arbete (Lindblom, 2016).

Ämnet har totalt 118 timmar till sitt förfogande under hela ordinarie grundskolan (SFS 2011:185). Skolinspektionen (2018) menar att ämnets innehåll har utvecklats över tid, vilket även går att läsa i den här studiens bakgrund (se exempelvis Hjalmeskog, 2006; Hjalmeskog et al. 2006; Johansson, 1987). Ämnets innehåll har utökats utan att timplanen har följt samma utveckling, exempelvis har ämnet haft 118 timmar sedan 1994 (Lindblom, 2016). Detta dilemma återfinns bland lärare i studien, som talar om ett stort och viktigt ämnesinnehåll med begränsad undervisningstid. Enligt Lindblom (2016) har skolämnet flest centrala innehåll, men minst antal timmar. Lärarna i studien hinner exempelvis inte repetera vissa moment och får stundtals bedöma något under samma lektion som det introduceras, varav vissa upplever att elevers förmågor och färdigheter därmed blir lidande. Detta går att finna även i Lindbloms (2016) avhandling, som framhäver att rådande ramfaktorer i hem- och konsumentkunskap påverkar elevers möjlighet till att utvecklas och nå mål.

Att samarbeta med andra ämnen är en strategi som uppmärksammar i den här studien, varvid lärare upplever att det gynnar elever och är tidssparande. Lindblom (2016) påpekar även i sin avhandling att ämnesövergripande arbete har fördelar likt dessa. För att det ska fungera behöver skolornas ledare skapa förutsättningar för lärare att kunna utöva ämnesövergripande arbete (Lindblom, 2016). Tid för planering är det dock flera i studien som saknar, och avsatt tid för exempelvis bedömning, samplanering och sambedömning är det ytterst få som upplever.

Lärare i studien menar att de bara hinner observera några elever per lektion vid praktiskt arbete, vilket kan vara en konsekvens av stora elevgrupper och begränsad lektionstid. Det individuella stödet och utvecklingsarbetet i klassrummet beskrivs likaså som bristande, varvid vissa nämner att detta beror på att de inte hinner med. Att elever arbetar i grupp beskrivs av vissa deltagande lärare samt i Lindbloms (2016) avhandling som en nödvändighet i skolämnet. Det beskrivs som fördelaktigt när elever pratar med varandra och ger varandra hjälp. Däremot upptäckte Lindblom (2016) att flertalet gruppkonstellationer inte leder till lärande. Elever som arbetar med en kamrat som tar över arbetet beskrivs exempelvis ha sämre möjlighet till att utveckla kreativitet och initiativtagande. I vissa fall kan en elev exempelvis ta över i en grupp eller ett par, varvid gruppmedlemmar inte får möjlighet att utveckla självständighet eller kreativitet.

Lindblom (2016) menar att i skolämnet hem- och konsumentkunskap kan elever väldigt sällan återuppta ett arbete från tidigare lektion, vilket gör att tiden för ämnet blir väldigt viktig. Detta återfinns som ett dilemma även i den här studien, varvid lärare exempelvis talar om planering-genomförande-utvärdering, då momenten delas upp eller vissa tas bort eftersom allt inte hinns med under en lektion. Vidare upplever lärare i studien att dokumentation av exempelvis praktiskt arbete kan vara problematiskt, då slutprodukten sällan finns kvar efter lektionens slut.

5.2.2 Formativa bedömningens dualism

Utifrån studiens resultat kan en viss dualism urskiljas. Uppfattningarna är ofta blandade; det finns en positiv och en negativ sida av flera aspekter och på flera håll tyder det på att lärare har en sorts ambivalens huruvida formativ bedömning är bra eller dåligt. Inledningsvis talade lärare om formativ bedömning som något positivt och som en självklarhet i skolämnet. Däremot, efter att intervjuerna fortskred, tillkom viss kritik mot metodernas praktiska svårigheter.

I studien menar vissa att kursplanen främst är till för lärare, medan andra menar att elever behöver förstå den. Å ena sidan upplevs kursplanen förtydliga för elever vad de ska kunna och som ett sätt att motivera elever till att prestera. Å andra sidan upplevs kursplanen innehålla svåra ord, varav kunskapskraven och progressionen är något som elever inte kan förstå sig på. Oavsett så anser samtliga lärare att kursplanen är viktig och utgår från den på ett eller annat sätt när det kommer till att tydliggöra mål och ge feedback. Att elever förstår kunskapskraven beskriver Jönsson (2015b) som en aspekt som kan göra elever mer mottagliga gentemot feedback. Däremot menar Lundahl (2014) att kursplaner och kunskapskrav är abstrakta och ofta formulerade utanför skolans faktiska verksamhet. I och med detta bör matriser som utgår från dessa kombineras med exempel (Lundahl, 2014). Flertalet lärare berättar hur de använder sig av exempel, såsom modelltexter, för att illustrera vilken kvalitet som krävs för ett visst betyg. Progressionen beskrivs som en av de viktigaste men svåraste delarna i kursplanen och något som elever behöver förstå. I studien används ofta matriser som finns på respektive skolas lärplattform. Dessa har kunskapskrav uppdelade i förhållande till betygen E, C och A, vilket beskrivs av lärarna som ett sätt att förmedla till elever vart de ska och var de är i sin utveckling. Å ena sidan upplevs matriserna som positiva i deras arbete och som ett sätt att göra det tydligt för dem själva och elever. Å andra sidan upplevs utformningen som svår i ett ämne som hem- och konsumentkunskap, där vissa önskar dela upp kunskapskraven i mindre delar.

I studien upplever lärare feedback som viktigt, varav majoriteten beskriver att den behöver vara utvecklande, tydlig och förståelig för elever. Däremot uppträder ett flertal problem gällande elevers mottagande av responsen som ges. Stora elevgrupper beskrivs som problematiskt, då lärare på egen hand ger feedback till över 200 elever. Feedback beskrivs dessutom som abstrakt för elever, varav lärare berättar hur de delger elever formativ feedback, men att elever inte tar till sig eller glömmer responsen som de får. Lärarna upplever således arbetet som de gör som onödigt och förgäves.

Enligt Wiliam och Leahy (2016) spelar det ingen roll hur väl en lärare ger feedback, så länge som elever inte agerar utifrån den. Även formen på feedback är oväsentlig, då den mest effektiva är den som elever tar tillvara på, inte formen på den. Lärarna i studien har olika uppfattningar kring vilken feedback som är den mest effektiva. Det finns de som föredrar skriftlig och de som föredrar en muntlig och omedelbar feedback. Mullet et al (2014) granskade vilken effekt omedelbar feedback har gentemot feedback som ingenjörstudenter får en vecka senare. De upptäckte att den senare responsen hade en större effekt på elevers lärande, medan elever föredrog omedelbar feedback. Jönsson (2015b) menar att elever behöver känna att de får användning av feedback, annars tar de inte tillvara på den. Att få revidera sin uppgift och lämna in igen menar han gör att elever använder sin feedback, vilket är något som endast en i studien berättar att hon gör. Resterande lärare beskriver hur responsen som elever får är något som de har användning av under nästa uppgift. Jönsson (2015b) menar att då behöver uppgiften vara lik den förra, men med annat ämnesinnehåll.

Gällande kamratbedömning och självbedömning uppfattas även där en dualism. Å ena sidan finns uppfattningen att respektive av dessa övningar är bra, något som gör elever medvetna om

vad de bedöms på. Å andra sidan upplevs dessa som svåra och krävande, speciellt kamratbedömning. Lärarna är mer positivt inställda till självbedömning, dock var vissa något kritiska till namnet och ville hellre kalla det för reflektion eller liknande. Lärare uttrycker att de vill använda sig av kamratbedömning, men att det är för mycket arbete med att få elever att förstå vad de ska göra. Kamratbedömning tros leda till positiva effekter, men de negativa aspekterna väger över. Timplanen och lektionstimmar återkommer exempelvis som något som försvårar användandet av uppgifter som kamrat- och självbedömning.

Under intervjuerna var det i de flesta fall intervjuaren själv som fick fråga lärarna om de använde dessa studentledda bedömningsmetoder, då de annars inte kom på tal. Detta är något som Oscarson och Apelgren (2011) likaså upptäcker, varvid de intervjuade i deras studie menar att de då använde dem men att de inte visste riktigt vad de innebar. I den här studien var det flera lärare som talade om utvärderingar i form av att elever reflekterade i slutet av lektionen, dock kallade ingen det för en form av självbedömning, någon ville till och med ta avstånd till detta namn på uppgiften. Att elever lär sig av varandra var en annan aspekt som inledningsvis kopplades till formativ bedömning, dock inte till aspekten kamratbedömning. Lärare såg själv- och kamratbedömning som svåra, medan elevers utvärderingar och det kamratliga lärandet var fungerande och effektiva övningar.

5.2.3 Stöd finns – på vissa skolor, i vissa sammanhang

Om en lärare ska kunna utveckla sin undervisningspraktik till en mer formativ sådan behövs dels ansvarstagande och dels stöd (Wiliam & Leahy, 2016). Wiliam och Leahy (2016) markerar att lärare inte saknar kunskap gällande exempelvis de fem strategierna, utan det lärarna saknar är stöd kring hur dessa kan integreras i deras undervisningspraktik. Stödet som de deltagande lärarna upplever skiftar. Överlag upplever de att det finns stöd gällande bedömningsarbete, dock är det flera som menar att de väldigt sällan pratar om bedömning.

I en studie av Birenbaum et al. (2011) beskriver en lärare hur bristande stöd från kollegor kan påverka dennes välmående negativt och leda till stress. Läraren i studien berättar att det känns ensamt och upplever en avsaknad av samarbete. I den här studien är det få som nämner gemensamt arbete gällande bedömning eller sambedömning. När lärare tillfrågades om de upplevde stöd kunde vissa reagera häpet och frågande; de förstod inte vem som skulle kunna tänkas ge dem stöd. Till viss del upplevs det vara lärarens eget ansvar om denna önskar utveckla eller få hjälp med sitt bedömningsarbete. Tid uppmärksammas av de deltagande lärarna om igen som ett stöd som saknas, vilket beskrivs vara en viktig förutsättning för att ett formativt utvecklingsarbete ska kunna äga rum (Mak & Lee, 2014).

Ensamheten bland lärarna i studien upplevs vara kopplad till att vara lärare i skolämnet hem- och konsumentkunskap. Detta är något som både lärare som är ensamma i ämnet och de som har ämneskollegor nämner, varav en lärare talar om hur det upplevdes att vara ensam på en tidigare arbetsplats. Vissa känner att rektor och kollegor alltid stöttar upp och hjälper till i arbetet med bedömning. Däremot saknar flera stöd i form av tid och gemensamt arbete på skolan gällande bedömning. Några väljer att söka stöd genom bland annat forum på nätet eller genom ett nätverk utanför skolan, vilket upplevs som ett värdefullt stöd. Till viss del upplever de deltagande lärarna att det är svårt att samtala med andra lärare, främst eftersom de inte förstår vad skolämnet hem- och konsumentkunskap handlar om. Detta leder till att det är svårt att diskutera exempelvis bedömning och betyg kopplat till hem- och konsumentkunskap med lärare i andra ämnen.

Att samarbeta ämnesövergripande är det ett fåtal som försöker sig på, varav de som gör det upplever det som fördelaktigt för både dem själva och elever. Detta kan kopplas till en studie av Lindblom et al (2014), varvid deras respondenter svarar att ämnesövergripande arbete mellan hem- och konsumentkunskap och andra ämnen sker sällan. Lindblom et al (2014) påpekar att detta kan bero på placeringen av hem- och konsumentkunskapssalen; då denna många gånger har en isolerad och avskild plats på skolan. I vissa fall kan till och med salen vara i en separat byggnad, och lärare i ämnet kan då ha sitt kontor i närheten av salen. Lindblom et al (2014) drar slutsatsen att detta kan påverka huruvida ämnesövergripande ens är möjligt.

Enligt TALIS 2013 (Skolverket, 2014) upplever 33 procent av de svenska lärarna som undervisar i årskurserna 7–9 att de aldrig får någon feedback gällande undervisning. Att få bekräftelse gällande sitt bedömningsarbete är det flertalet i den här studien som framhåller som önskvärt. Ett par upplever att det finns, men majoriteten menar att det saknas. I Skolverket (2014) uppger de svenska lärarna att feedback ses som en positiv bekräftelse och ökar deras självkänsla, arbetstillfredsställelse samt arbetsmotivation. TALIS (Skolverket, 2014) visar även att 24 procent av de svenska lärarna ansåg att feedback ledde till positiva förändringar i deras kompetensutveckling. 48 procent menar att feedback ledde till att de förändrade sin undervisningspraktik och kompetensutveckling beskrivs som ett sätt att stödja lärare i deras arbete. I den här studien menar lärare att det existerar kompetensutveckling, men att det sällan handlar om bedömningsarbetet. Flertalet ger dessutom uttryck för att de önskar ha mer kompetensutveckling samt mer gemensamt arbete på skolan gällande bedömning. Detta återfinns likaså i TALIS (Skolverket, 2014), som påvisar att lärarna i studien upplever störst behov av kompetensutveckling gällande tillvägagångssätt vid värdering och bedömning av elevers resultat.

5.3 Slutsats och implikationer

Studiens resultat visar att det finns en dualism gällande hem- och konsumentkunskapslärares uppfattningar beträffande bedömningsarbetet. I flera fall existerar bland annat ett motsatsförhållande huruvida en praktik är gynnsam eller inte.

Den pedagogiska verksamhet i skolämnet hem- och konsumentkunskap stöter på vissa faktorer som försvårar, exempelvis att behöva bedöma många elever, en stor ämnesplan samt för lite tid. Å ena sidan framhävs bedömning som viktigt, nödvändigt och ett verktyg för rättvisa betyg, å andra sidan upplevs det som svårt, tidskrävande och känsligt. Subjektiv bedömning vid praktiskt arbete upplevs ofrånkomligt i vissa fall, vilket leder till problem när det kommer till betygssättning och att kommunicera anledningen till ett betyg med elever. En positiv påverkansfaktor upplevs vara att elever och ibland även föräldrar uppfattar skolan och skolämnet hem- och konsumentkunskap som viktig. Detta beskrivs göra bedömningsarbetet lättare, då elever är positiva till ämnet och vill få höga betyg.

Hem- och konsumentkunskapslärarna i studien uppfattar idén om formativ bedömning som positiv. Det uppfattas som något självklart och förmånligt, främst då det upplevs leda till att elever utvecklas. Däremot uppdagas flertalet kritiska aspekter gällande dess praktikalitet i klassrummet i hem- och konsumentkunskap. En stor svårighet som lärarna upplever är tiden. Tidsbristen upplevs leda till att formativa metoder ibland inte hinns med. Dessutom upplever lärarna att det inte finns tillräckligt med tid för att de ska kunna utveckla metoderna som de använder eller implementera nya. Att använda kursplanen som medel för att tydliggöra vad elever ska kunna upplevs leda till att elever förstår och blir motiverade. Däremot uppfattas

kunskapskraven och deras progression vara något som elever inte kan förstå sig på. Feedback beskrivs som viktig och utvecklande, men samtidigt uppfattar lärare att feedback inte anammas av elever. Feedback upplevs således som tidskrävande och som ett onödigt arbete, även om lärarna utövar det och i teorin uppfattar det som viktigt och värdefullt för elever.

Stödet upplevs som skiftande; vissa menar att det finns och andra inte. Ett par nämner fördelar med att vara ensam lärare, dock nämner samtliga att det kan upplevas som ensamt. Vissa menar att stöd i form av tid är något som saknas och berättar att de exempelvis hade önskat mer tid till bedömningsarbetet och ett större gemensamt arbete på skolan gällande bedömning. Att inte hinna med att implementera och utveckla formativa bedömningsmetoder kan således härleda från att lärarna inte erbjuds tid till det i schemat. Vidare kan avsaknad av gemensamt arbete på skolan vara en anledning till att lärare inte upplever att det finns stöd.

Sammanfattningsvis tyder resultatet i den här studien på att lärare i hem- och konsumentkunskap stöter på vissa hinder gällande bedömningsarbetet. Detta kan leda till att utveckling av rådande och implementering av nya metoder blir lidande.

Vidare forskning behövs gällande bedömningspraktikernas effekt på elevers lärande i hem- och konsumentkunskap, för att bättre förstå hur dessa fungerar i praktiken. Elevers måluppfyllelse bör granskas i relation till de bedömningspraktiker som råder. Därutöver behöver vidare forskning beakta huruvida lärare faktiskt får det stöd som de behöver, och hur det stöd som finns påverkar deras praktiker. Vad blir konsekvensen av att lärare i hem- och konsumentkunskap saknar eller upplever stöd i sitt arbete?

6 Referenser

- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G, Svensson (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111–136). Lund: Studentlitteratur.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment "for" learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48.
- Bohm, I. (2016). "We're made of meat, so why should we eat vegetables?" – *Food Discourses in the School Subject Home and Consumer Studies* (Doktorsavhandling, Department of food and nutrition). Umeå: Umeå Universitet.
- Bryant, D. A., & Carless, D. R. (2010). Peer assessment in a test-dominated setting: Empowering, boring or facilitating examination preparation? *Educational Research for Policy and Practice*, 9(1), 3-15. doi: 10.1007/s10671-009-9077-2
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder* (upplaga 3). Stockholm: Liber.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, O. D., & Johansson K. (2015). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (red), *Handbok i kvalitativ analys* (upplaga 2) (s. 162–175). Stockholm: Liber.
- David, M., & Sutton, C. D. (2011). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- de Ron, L., & Feldt, M. (2013). *Lära och bedöma i hem- och konsumentkunskap Lgr 11. Att utveckla och synliggöra förmågor i undervisningen*. Riga: Vulkan.se.
- de Ron, L., & Feldt, M. (2017). *Lära och bedöma i hem- och konsumentkunskap. Handboken. Den systematiskt planerande läraren*. Riga: Vulkan.se.
- Gisslevik, E. (2018). *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies*. (Doktorsavhandling, Food and nutrition at the Department of Food and Nutrition, and Sport Science). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Granberg, A. (2018). *Koka sjuda steka. Ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan* (Doktorsavhandling, Departement of Food, Nutrition and Dietetics, 1652-9030). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Gustafsson, J-E., Cliffordson, C., & Erickson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS Förlag.
- Hirsh, Å. (2018). *Dokumentation i enlighet med lärares pedagogiska uppdrag och juridiska skyldigheter*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a277f3/1537272172990/hirsh_7-9-gy-vux.pdf
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hjälmeskog, K. (2006). Inledning. I K. Hjälmeskog (red). *Lärarprofession i förändring. Från "skolkök" till hem- och konsumentkunskap*. (s. 7-13). Uppsala: Föreningen svensk undervisningshistoria.
- Hjälmeskog, K., Cullbrand, I., & Petersson, M. (2006). Huslig utbildning i Sverige under ett halvt sekel. I K. Hjälmeskog (red.), *Lärarprofession i förändring. Från "skolkök"*

- till hem- och konsumentkunskap. (s. 14-47). Uppsala: Föreningen svensk undervisningshistoria.
- Höjjer, K. (2013). *Contested Food: The Construction of Home and Consumer Studies as a Cultural Space* (Doktorsavhandling, Department of Food, Nutrition and Dietetics). Uppsala: Uppsala universitet.
- Johansson, U. (1987). *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling* (Pedagogiska institutionen). Umeå: Umeå universitet.
- Lärarnas Riksförbund. (2019). *Skolans styrdokument*. Lärarnas riksförbund. Hämtad 2019-01-08 från:
<https://www.lr.se/yrketsforutsattningar/skolansstyrdokument.4.3cb716391262c05111b800075.html>
- Jönsson, A. (2015a). Formativ bedömning för elevernas skull. I L. Vestlin (Red.). *Bedömning som utvecklar: Möjligheter och utmaningar i ett formativt förhållningssätt* (s. 6–18). Stockholm: Lärarförlaget.
- Jönsson, A. (2015b). *Lärande bedömning* (upplaga 3). Malmö: Gleerups utbildning.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande* (upplaga 1:3). Lund: Studentlitteratur.
- Klapp, A. (2018). *Betyg – deras funktioner och vad de mäter*. Stockholm: Skolverket.
 Tillgänglig:
https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a277f4/153727223334/klapp_7-9-gy-vux.pdf
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning - vad hur och varför*. Hämtad 2018-12-5 från:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>
- Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, 17(2 – 3), 1-50. Jönköping University Press Tillgänglig:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwivnOStrPLfAhUEbVAKHeYiAcQQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.tomaskrokmark.se%2FFenomenografiskdidaktik%25202007.pdf&usg=AOvVaw3iqwiabuG889IhDXnZOy_O
- Kungliga Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsen.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (upplaga 3:3). Lund: Studentlitteratur.
- Lange, M. (2017). *Food safety learning in Home and Consumer studies: teachers and students perspectives* (Doktorsavhandling, the Faculty of Social Sciences, 139). Uppsala: Uppsala universitet.
- Lindblom, C. (2016). *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet: förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse* (Doktorsavhandling, Institutionen för kostvetenskap). Umeå: Umeå universitet.
- Lindblom, C., Erixon Arreman, I., & Hörnell, A. (2013). Practical conditions for home and consumer studies in Swedish compulsory education: a survey study. *International Journal of Consumer Studies*, 37(5), 556-563.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande* (upplaga 2). Lund: Studentlitteratur.

- Lundman, B., & Hällgren Graneheim, U. (2008). Kvalitativ innehållsanalys. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen, (red.) *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. (s. 159-172). Lund: Studentlitteratur.
- Mak, P., & Lee, I. (2014). Implementing assessment for learning in L2 learning: An activity theory perspective. *System*, 47, 73–87.
- Marton, F. (1981). Phenomenography ? Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200. <http://dx.doi.org/10.1007/bf00132516>
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Diadalos.
- Mullet, H. G., Butler, A. C., Verdin, B., von Borries, R., & Marsh, E. J. (2014). Delaying feedback promotes transfer of knowledge despite student preferences to receive feedback immediately. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3(3), 222-229. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jarmac.2014.05.001>
- Oscarson, M., & Apelgren, B. M. (2011). Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading: A two-stage empirical inquiry. *System*, 39(1), 2–16.
- Paulsson, G. (2008). Fenomenografi. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen, (red.). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. (s. 73-84). Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, A. (2018). *Vad bedöms och vad bedöms inte?* Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a277f7/1537272188857/pettersson_7-9-gy-vux.pdf
- Prop. 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*. Tillgänglig: <https://data.riksdagen.se/fil/104C3D36-1002-43B2-AB1C-F13DCAE2717E>
- Richardson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. (upplaga 7). Lund: Studentlitteratur.
- Rinne, I. (2018). *Betygsättning – en mångdimensionell aktivitet i lärares yrkesutövning*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a277f8/1537272209833/rinne_7-9-gy-vux.pdf
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, Calif.: Sage
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2018). *Hem- och konsumentkunskap*. Hämtad 2018-11-14 från: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Skolinspektionen-granskar-kvaliteten/hem--och-konsumentkunska/>
- Skolverket. (2000). *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier. Kommentarer*. Stockholm: Statens Skolverk.
- Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i hem och konsumentkunskap*. Hämtad 2018-11-13 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2588>
- Skolverket. (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Hämtad 2018-11-15 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>

- Skolverket. (2011c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2018-11-13 från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3813>
- Skolverket. (2014). *TALIS 2013. En studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9*. Rapport 408.
- Skolverket. (2018). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Betyg och betygssättning*. Hämtad 2018-11-13 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2588>
- Skolverket. (u.å). *Timplan för grundskolan*. Hämtad 2018-11-14 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/loroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan>
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system* (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik). Borås: Högskolan i Borås.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wiliam, D. (2014). *Att följa lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiliam, D. (2016). *Att leda lärares lärande. Formativ bedömning för skolledare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2016). *Handbok i formativ bedömning. Strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Willis, J., & Adie, L. (2014). Teachers using annotations to engage students in assessment conversations: Recontextualising knowledge. *The Curriculum Journal*, 25(4), 495-515.

7 Bilagor

Bilaga 1: Missivbrev.

Bilaga 2: Intervjuguide som användes till intervjuerna.

Missivbrev

Hej!

Mitt namn är Linnea Ulvenstål. Jag läser för närvarande min sista termin på ämneslärarprogrammet på Göteborgs Universitet, där jag läser till lärare i hem- och konsumentkunskap, engelska och svenska som andraspråk. Jag skriver just nu mitt sista examensarbete som handlar om formativ bedömning i hem- och konsumentkunskap ur ett lärarperspektiv. Till detta arbete söker jag lärare som kan tänka sig att delta i intervjuer. Lärarna som deltar behöver vara legitimerade i skolämnet hem- och konsumentkunskap samt undervisa i en eller flera av grundskolans årskurser 7-9.

Det som kommer ske är att vi kommer att träffas och diskutera bedömning, formativ bedömning och vilka upplevelser och åsikter som kan finnas kring detta arbete. Tid och plats för intervjuerna kan bestämmas i samråd med respektive deltagare, dock behöver intervjuerna ske mellan xx/xx-xx/xx.

Om inget annat bestäms kommer jag att spela in samtalen och föra anteckna, men ingen videofilmning kommer att ske. Den information som jag får in kommer endast användas för detta examensarbete och i examensarbetets syfte. Jag kommer inte att dela insamlad information med någon annan person och de som deltar kommer att vara anonyma i största möjliga mån, vilket innebär att de som deltar kommer få fiktiva namn i transkribering och studie.

Om du är:

- Legitimerad i skolämnet hem- och konsumentkunskap,
- Undervisar i hem- och konsumentkunskap i grundskolans årskurser 7-9,
- Arbetar på en skola i [område] eller i en angränsande kommun,
- Önskar att delta i studien,

var vänlig kontakta mig via mail snarast.

Med vänliga hälsningar,
Linnea Ulvenstål

Mail: xxxxxxx@student.gu.se

Intervjuguide som användes till intervjuerna.

Vill du berätta lite om dig själv?

Exempel på följdfrågor:

Ungefär hur länge har du arbetat som HKK⁴-lärare?

Är du behörig i några andra ämnen?

Kan du beskriva hur upplägget med hem- och konsumentkunskap ser ut på din skola? Vad tycker du om upplägget?

Exempel på följdfrågor:

I vilka årskurser har eleverna HKK? Vilka årskurser undervisar du i?

Hur många terminer i resp. årskurs? Har eleverna lektion varje eller varannan vecka?

Hur stora grupper är det? Hur långa är lektionerna?

Är du ensam HKK-lärare på skolan?

Vill du berätta hur du tycker att det är att undervisa i hem- och konsumentkunskap?

Exempel på följdfrågor:

Vad gillar du med HKK? Finns det något du inte tycker om?

Hur ser du på ämnets kursplan och timplan?

Hur känner du kring bedömning?

Exempel på följdfrågor:

Vad innebär bedömning för dig? Vad är syftet?

Hur ser du på ditt ansvar att sätta betyg och utföra bedömningar av elevernas förmågor/kunskaper?

Känner du dig trygg/bekväm med att bedöma och sätta betyg? På vilket sätt?

Känner du att du får stöd i ditt arbete med att bedöma och sätta betyg?

Exempel på följdfrågor:

Av vem? På vilket sätt? / Varför inte? Finns det något stöd som du saknar?

Har ni något övergripande och gemensamt sätt att arbeta med bedömning på skolan? Hur fungerar det?

Känner du att rektorn/ledningen/kommunen/huvudmannen stöder er i arbetet med bedömning och betygssättning?

Får ni möjlighet att utveckla era kunskaper?

Hur skulle du beskriva att du arbetar med dina kollegor med bedömning och betygssättning?

Kan du berätta hur du gör om du vill hitta information eller få hjälp i ditt arbete med att bedöma och sätta betyg?

Hur upplever du att eleverna ser på bedömning och betyg? På ämnet HKK? Har de förtroende för dig som lärare?

Hur upplever du att målsmän ser på betyg och bedömning? På ämnet HKK? Har de förtroende för dig som lärare?

Hur skulle du beskriva ”formativ bedömning”?

Exempel på följdfrågor:

Vad är syftet med det, tycker du? Kan du ge något exempel?

Hur skulle du beskriva dina kunskaper om formativ bedömning?

Vad tror du behövs för att formativ bedömning ska fungera i undervisning?

Vad tycker du om formativ bedömning?

Exempel på följdfrågor:

Tycker du att formativ bedömning är viktigt? Bra? Dåligt?

Är formativ bedömning något du vill lära dig mer om?

Är formativ bedömning något som du använder i din undervisning? Varför? Varför inte?

Hur upplever du att det fungerar?

⁴ Hem- och konsumentkunskap

Hur känner du kring att använda HKKs kursplan i ditt arbete?

Exempel på följdfrågor:

Hur gör du? Vilket syfte har det?

Använder du den främst vid något speciellt tillfälle?

Pratar du om kursplanen med eleverna? På vilket sätt?

Hur upplever du att det fungerar?

När du vill ta reda på/testa vad eleverna kan just nu (vad de har lärt sig), hur gör du då?

Exempel på följdfrågor:

Har du något skriftligt? Muntligt? Hur ofta? I vilka sammanhang?

Arbetar eleverna individuellt/par/grupp? Hur ofta? I vilka sammanhang?

Vilket syfte har det? Hur upplever du att det fungerar?

Hur känner du kring feedback/respons?

Exempel på följdfrågor:

På vilket sätt ger du eleverna respons? I vilka sammanhang?

Vilket syfte har det? Hur upplever du att det fungerar?

Hur känner du kring att använda eleverna som läranderesurser till varandra?

Exempel på följdfrågor:

Är det något du upplever finns i din undervisning? På vilket sätt? I vilka sammanhang?

Kamratbedömning? Hur lär sig eleverna att ge respons/feedback?

Vilket syfte har det? Hur upplever du att det fungerar?

Hur känner du kring att lära elever att bedöma sitt eget lärande?

Exempel på följdfrågor:

Är det något du upplever finns i din undervisning? På vilket sätt? I vilka sammanhang?

Självbedömning? Hur lär sig eleverna att bedöma sin egen förmåga?

Vilket syfte har det? Hur upplever du att det fungerar?