



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Flinka floristflickor och betyg
En studie om motivation, bedömning och betyg

Maria Simonsson & Marianne Hultgreen

LAU690

Handledare: Caroline Runesdotter

Examinator: Karin Wass

Rapportnummer: HT07-2611-202

Abstract

Examinationsnivå: Examensarbete 10 poäng

Titel: Flinka floristflickor och betyg

Författare: Maria Simonsson och Marianne Hultgreen

Termin och år: Höstterminen 2007

Institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Caroline Runesdotter

Examinator: Karin Wass

Rapportnummer: HT07-2611-202

Nyckelord: Motivation, Betyg, Prov och Resultat

Syfte

Syftet med vår undersökning är att försöka ta reda på om betyg påverkar floristelevers motivation. Vi vill också veta hur eleverna upplever betyg, och vad de själva finner motiverande. Hur de upplever prov samt vad de tycker är viktigt när det gäller bedömning av sina praktiska arbeten.

När det gäller motivation önskar vi lära oss mer för att bättre kunna motivera eleverna att inte bara plugga för betygens skull. Utan för att de ska få en gedigen utbildning i sitt hantverksämne och även kunna tillämpa sina kunskaper genom den egna bildningen i andra sammanhang än strikt floristiska.

Huvudfråga

Hur påverkar betyg elevers motivation?

Metod och material

Vår undersökning byggdes upp dels kring experimentell design och dels kring en enkätundersökning med efterföljande samtal med eleverna. Vi har också litteraturstudier som belyser ämnet.

Resultat

Vi har kommit fram till att det finns olika kategorier av uppfattningar kring vad som påverkar elevers motivation när det gäller betyg, prov och bedömning och att bedömning som pedagogiskt verktyg ibland används på fel sätt, med tanke på de negativa upplevelser många av eleverna i undersökningen känner kring prov och betyg.

Betydelse för läraryrket

Kunskaper om motivation, betyg och bedömning utgör en stor del av en pedagogs professionalitet, eftersom skolan skall vara en tillväxtzon för elevers utveckling och lärande. Vi har själva utvecklats genom arbetet och ser med andra ögon på vikten av vad som motiverar elever och hur viktigt det är att bedömning som pedagogiskt verktyg inte är statiskt utan kan utvecklas. På grundval av detta anser vi att vår studie är relevant både för oss som nya karaktärsämneslärare och för redan verksamma lärare.

Förord

Vi undervisar båda inom det yrkesförberedande gymnasieprogrammet inriktning florist. Vi är intresserade av betyg och bedömningsproblematiken kring vår inriktning. När vi gjorde vår VFU upptäckte vi svårigheterna kring bedömning av arbeten, samtidigt såg vi även hur mycket betygssnack det fanns hos eleverna kring provsituationer. Vi fick idén att undersöka hur betygen egentligen påverkar elevernas motivation och hur eleverna upplever prov. Vi såg även problematiken kring betyg och betygsättning ställt mot skolans uppdrag, som inte bara handlar om att utbilda utan också om att bilda. Det framgår av läroplanen, att skolan skall bilda genom att förmedla mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. All verksamhet i skolan skall bidra till elevernas allsidiga utveckling (Lpf 94). Det är skolans uppgift att både överföra ett kulturarv, värden, traditioner, språk och kunskaper från en generation till nästa och att förbereda eleverna för att leva och verka i ett framtida samhälle. Det ligger i sig ingen motsättning i detta dubbla uppdrag och det är ett uppdrag som skolan haft länge. (i SOU 1992:94). Den betygsfixering vi mött får Ellen Keys tankar från 1897, att verka skrivna för dagens gymnasieelever:

”Bildningsanlaget kan emellertid – som alla naturens gåfvor – utvecklas eller undertryckas. Det senare sker, i regeln, genom det nu rådande skolsystemet. Den mängd af varandra jagande intryck, som en enda skoldag nu erbjuder, förslöa tankekraften lika väl som känslan och fantasien. Af allt det myckna stoff, som nutidens ofta ypperliga undervisning tillför barnen, är det en ytterligt liten del, hvilken genom innerlighet i tillägnelsen blir deras egendom, eller, med andra ord, för dem varder ett bildningsmedel. Det för den personliga utvecklingen oumbärliga själfarbetet består endast i läxplugg, emedan tiden nästan aldrig räcker till för att läsa böcker, dvs. dricka ur källorna till de kunskaper, dem lärjungarna under femton år av sitt lif i stället intaga som mixturer, i vissa teskedtal om dagen /.../ Hvad denna ungdom framför allt saknar, det är just den äkta bildning, hvilken medför en djup humanitet, ger förmågan att erkänna det goda hos olika tänkande och att förstå det lefvande lifvets mångskiftande företeelser”.

Ellen Key
Skolan och bildningen, 1897 (i SOU 1992:94 s.8).

Vi vill tacka alla elever som deltagit i våra undersökningar samt deras lärare. Vi vill också tacka vår handledare Caroline Runesdotter för din flexibilitet och hjälp.

Innehållsförteckning

Inledning	5
Syfte och problemformulering	7
Teoretiska anknytningar	7
Tidigare forskning	8
Vad säger styrdokumentet om betyg och bedömning?	9
Likvärdigheten i betygsättningen	10
Kursplaner och betygskriterier	10
Motivation	11
Begränsningsdefinition	11
Inre och yttre motivation	12
Belöningar och motivation	12
Beröm och motivation	13
Prestationsmotivation	14
Motivation ur ett pedagogiskt perspektiv	14
Morot och piska	15
Tankens kraft	15
Tillsammans med andra	16
”Learning by doing”	16
Kunskapsbedömning	17
Historiskt perspektiv	17
Det relativa betygssystemet	17
Det målrelaterade betygssystemet	18
Bildningsuppdraget	18
Vetandet, kunnandet och klokheten - tre former av kunskap	20
Faktorer som påverkar bedömningsresultatet och elevers prestation	21
Självbedöma, bedöma eller döma?	21
Metod/design	23
Experimentell design.	23
Forskningsetik – etiska överväganden	23
Tillvägagångssätt, experiment	23
Enkätundersökning	24
Behandling av data vid experiment och enkät	25
Validitet och reliabilitet	25
Resultat	26
Resultat från experimentet.	26
Hypotesprövning gjord i ett tvåsidigt hypotestest.	26
Elevröster vid experimentet.	29
Resultat av enkät	30
Frågor och svar på enkät	31
Vad påverkar inför prov?	31
Analys	31
Hur elever känner inför prov?	32
Analys	32
Om betyg	33

Analys _____	33
Analys av elevernas egna ord _____	33
Diskussion _____	35
Svagheter _____	37
Slutord _____	38
Referenser _____	39
Elektroniska referenser _____	40
BERÖMMETS EFFEKT: FIGUR 1 _____	13
LUSTEN ATT LYCKAS... FIGUR 2 _____	14
KLOKHETEN FIGUR 3 _____	20
DIAGRAM 1	27
1A. DIAGRAM 2.....	27
1B. DIAGRAM 3.....	28
1C. DIAGRAM 4.....	28
TABELL MED VARDERA GRUPP POÄNG PÅ PROVET. TABELL 1	26

Bilagor

Bilaga 1. Prov

Bilaga 2. Enkät

Bilaga 3. Uträkning av signifikansnivån på experiment: betyg/ej betyg

Inledning

Orsaken till det valda ämnet beror på att vi är intresserade av betygsättning, bedömning och motivation. Vi arbetar båda som karaktärsämneslärare¹ på gymnasiet, med inriktning florist och för oss har frågan om bedömning och betyg fått en särskild aktualitet

Vårt ämne floristik har en speciell karaktär, vi arbetar inte bara praktiskt utan eleverna har också en hel del teori. De läser t.ex. botanik där de skall lär sig snittblommor och växters namn på latin och svenska, de läser kultur och stilhistoria, försäljning och service samt bild och form mm, vilket givetvis innebär skriftliga prov, inlämningar och redovisningar. Vissa elever har svårt att förstå varför de skall ha så mycket teori när de skall bli hantverkare och visar mindre intresse och motivation inför de teoretiska ämnena än de praktiska. Vi kan uppleva det svårt att motivera vissa elever att lära.

¹ Inom gymnasieskolan finns f. o. m 1990 – talets reformering två slags lärare, karaktärsämneslärare och kärnämneslärare. Karaktärsämneslärare undervisar i de ämnen som ger varje program sin specifika karaktär. Inom de yrkesförberedande programmen kallades denna grupp tidigare för yrkeslärare, en benämning som fortfarande används i vissa sammanhang. <http://www.skolverket.se/sb/d/634/a/2184>

Vi upplever även att det ibland finns elever som ”knäckt” en slags kod vid vissa prov. Vi har t ex latinska namn som återkommande prov varje vecka. Proven är alltid utformade på samma sätt. Vilket innebär att de elever som har lätt för sig att memorera ord i en viss följd kan utföra provet utan svårigheter.

Här kan vi uppleva att vi inte alltid vet om de svarat ”rätt” utifrån den kunskap de läst in eller för att de är duktiga på att memorera in orden i en viss ordningsföljd. ”...elever kan lära in procedurer mekaniskt, så att de utan någon egentligen förståelse finns...” Madaus& Dwyer 1999 (i Korp s. 127) detta innebär att provresultaten kan bli missvisande.

Är det så att eleverna egentligen lär sig något annat, ett snabbt sätt att lösa uppgifterna på ett prov, än det som provet egentligen var avsett att mäta? Eller kan det vara en sporre som motiverar eleverna? Eftersom de vet hur provet är utformat, behöver de inte vara oroliga eller nervösa inför det, utan kan istället lägga energi på att inrikta sig på svaren.

Under bedömningsprocessen har vi upplevt att flera olika typer av bedömning har vägts in i betyget, dels den teoretiska delen, dels den praktiska. I den praktiska delen är både processen, alltså vägen fram till det färdiga resultatet viktigt, liksom det färdiga resultatet. Eftersom det är en utbildning för blivande florister är alla delarna viktiga, men i det kommande yrkeslivet är det egentligen bara det färdiga resultatet som ses viktigt, det som ska presenteras för kund. Här möts yrkes- och skolkultur, som inte arbetar från samma arena utan har olika villkor, vilket är viktigt att för eleverna klargöra och skapa en förståelse för.

Vi har träffat på många lärare som arbetar konsekvent efter det målrelaterade betygssystemet och utformar prov efter G, VG och MVG -nivå på proven medan andra utformar prov med enbart poäng -frågor som ska visa på elevers kunskap. Det kan ibland bli missvisande eftersom många elever har lätt för att få höga poäng, i en provsituation, utan att kunna analysera och diskutera svårare frågeställningar, som krävs för att uppnå de högre betygen inom det målrelaterade betygssystemet. Dessa frågor finns heller inte alltid representerade på proven troligtvis eftersom de blir svårare att rätta/poängsätta.

Vi vill veta vad som motiverar eleverna, om det är något generellt eller om det finns individuella motivationsprocesser gällande betyg och prestation. Som lärare skall man både vara handledare för eleverna på ett sätt så de utvecklas kunskapsmässigt och samtidigt skall man bedöma deras kunskap. Kan effekterna då bli att man som elev håller inne med vad man är osäker på och inte vill tala om allt för läraren med rädsla för att få ett sämre betyg? Lär man sig som elev att tillfredställa lärarens behov eller är det enbart betygen i sig som motiverar eleverna att göra bra resultat? Kan det finnas andra faktorer som påverkar elevernas motivation?

Syfte och problemformulering

Vi vill i vårt arbete försöka ta reda på vad som påverkar elevers motivation i en provsituation. Vi vill också veta hur eleverna upplever betyg och vad de själva upplever som motiverande och vad de upplever som viktigt i en lärandesituation som prov anses vara. När det gäller motivation önskar vi lära oss mer för att bättre kunna motivera eleverna att inte bara plugga för betygs skull utan för att de ska få en gedigen utbildning i sitt ämne och även kunna tillämpa sina kunskaper i andra sammanhang än strikt floristiska.

Vi vill utvecklas inom vårt ämne så vi kan utöva vårt yrke på ett sätt som kan hjälpa elever med deras bildning och utveckling under gymnasietiden. Vår förhoppning är att vi kan få hjälp att förstå hur elever på floristutbildningen motiveras och hur de upplever prov och betyg.

Frågeställningar;

- *Hur påverkar betyg elevers motivation?*
- *Hur upplever eleverna prov?*

Hypotes

- *Vetskap om betygsättning påverkar provresultat*

Vårt syfte är dels att med experimentundersökningen se hur eller på vilket sätt betyg påverkar elevers motivation inför en provsituation, och dels om de inre eller yttre motivationsfaktorerna påverkar eleverna vid inläring. Vidare vill vi också undersöka elevers uppfattning av vad som är viktigt gällande bedömning av deras hantverk, processen under arbetets gång eller enbart det färdiga resultatet.

Vi vill undersöka vad som påverkar motivationen och med provsituationen som utgångspunkt vill vi undersöka hur floristelevernas;

*Provresultat påverkas av vetskapen om att provet kommer att betygsättas?
I jämförelse med de provresultat där eleverna får veta att de inte kommer att betygsättas?*

Teoretiska anknytningar

Här vill vi försöka belysa våra frågor kring ämnet och har sökt i litteratur om motivation - och pedagogiska teorier samt i styrdokument som läroplaner, skollagen samt publikationer utgivna av skolverket och andra myndigheter. Vi har också läst specifik litteratur kring bedömning och betyg och sökt i utgivna forskarrapporter, artiklar och publicerade vetenskapliga artiklar kring ämnet. Vi upplever att betygsmomentet har många bottnar och vi vill försöka belysa dessa utifrån pedagogiska - och motivationsteorier.

Tidigare forskning

Efter litteraturgenomgång har vi funnit att det finns lite skrivet om just kombinationen motivation, bedömning och betyg, speciellt när det gäller bedömning allena.

Helena Korp har skrivit boken *Kunskapsbedömning* (2003) och hon menar att om man ser till antalet studier som har publicerats inom ämnet i Sverige och Norden, så kan man konstatera att det vetenskapliga intresset för bedömning har varit relativt svalt i jämförelse med det internationella. Det finns alltså ett stort behov av såväl svenska hand- och översiktsböcker som empiriska studier av svensk bedömningspraktik (Korp 2003).

Det finns däremot en mängd tidigare litteratur kring kombinationen bedömning/betyg och samt om motivation. Helena Tsagalidis har skrivit *Yrkeskunnandets kinesiska ask* (i Pedagogisk Bedömning 2005), där hon ställer frågan om vilka kunskapskvaliteter betygen ger i karaktärsämnen på gymnasiet? Fokus ligger på vad som bedöms inom karaktärsämnet och vad eleverna tror att lärarna bedömer. Hon tar också upp problematiken med att karaktärsämneslärare representerar två yrkeskårer, dels den yrkeskår eleverna utbildas för och dels lärarkåren. I bedömningsituationer innebär detta att de bedömningsgrunder som finns inom yrket, t.ex. värderingar om vad som är gott yrkesmannaskap, och skolkulturens bedömningsprinciper används. En yrkeselev behöver kunna relevanta fakta och förstå innebörden av dem. Likväl behöver eleven veta vad man skall göra med det man vet och kunna visa sin kunskap i lämpliga handlingar i rätta situationer och sammanhang.

Vi har också läst Joanna Giotas artikel *Självbedöma, bedöma eller döma?* (i Pedagogisk forskning i Sverige 2006), där hon bland annat tar upp svårigheterna med att definiera och bedöma begreppet elevens motivation att lära i skolan.

Floristyrket är kvinnodominerat, så också hantverksutbildningarna inom florist. Vi har bara flickor i våra respektive klasser och i vår undersökning ingår följaktligen också bara flickor. Margreth Hill har skrivit en artikel *Coola killar pluggar inte* (i Ord och Bild 2006). Artikeln handlar om pojkar på industriprogrammet, vilket är ett mansdominerat yrkesförberedande gymnasieprogram. Pojkarna Hill intervjuat känner sig pressade att studera och finner det omotiverat att läsa t.ex. kärnämnen, vilka de upplever som repetition av årskurs nio. Hill tar också upp att skolan är en arena för de sociala processer som formar en godtagbar identitet som kvinna eller man. För de industripojkar som Hill skriver om, hör i regel böcker och ”pluggande” ihop med femininitet.

Professor William R. Miller nämnde första gången för 25 år sedan om Motivational Interviewing en artikel och sedan dess har utvecklingen för Motiverande samtal introducerats i olika sammanhang. Ursprungligen arbetade man med denna metod inom missbrukarvården, hos personer med alkoholproblem.

Antagandet var att om man talar om för den som dricker vilken skada det gör, både för dem själva och familjen, så skulle motivationen uppstå till att ta itu med dryckesvanorna. I verkligheten gick den som angreps till försvar. Miller visste (eftersom han hade en socialpsykologisk kunskap) att ”folk i större utsträckning lyssnar på och påverkas av det som de själva säger än vad andra talar om för dem”. Att konfrontera någon skapar motstånd vilket undergräver och raserar motivation menar Miller. Under ett motiverande samtal riktar man sig istället mot patientens egna tankar och känslor.

Det riktas också mot de negativa konsekvenser ett beteendemönster kan ge. Patienten lockas till att ”övertala” sig själv för att skapa en önskvärd och nödvändig förändring.

Lundgren & Lökholm presenterar Motiverande Samtal i ett nytt sammanhang, i skolan, där även läraren hamnar i konfliktsituationer vad gäller beteende som inte är önskvärda eller ändamålsenliga i skolan. De önskar att lärare ska avsätta tid, investera, för motivationsarbete eftersom det ger långsiktiga vinster. Lyckas man med att ge de elever som bäst behöver en inre motivation skapar det en situation där **alla** i klassrummet vinner på det. Lundgren & Lökholm menar att det är fullt möjligt att med hjälp av samtal påverka en annan människas framtida val.

Vad säger styrdokumentet om betyg och bedömning?

I Lpf 94's kapitel 2.5 om bedömning och betyg står det;

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

I mål att sträva mot i samma kapitel som ovan står det;

Skolan skall sträva mot att varje elev

- tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat och
- kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna.”

(Lpf 94 s. 15).

Läraren skall också fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna samt redovisa för eleverna på vilka grunder betygsättning sker. Läraren skall vid betygsättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och beakta även sådana kunskaper som en elev tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen. Läraren skall vidare beakta såväl muntliga som skriftliga bevis på kunskaper och göra en allsidig bedömning av kunskaperna och därvid beakta hela kursen.

Både läroplanen för grundskolan och den gymnasiala utbildningen betonar vikten av att allsidigt utvärdera elevernas kunskaper och kunskapsutveckling (Lpf 94).

Av läroplanerna och betygsriterierna framgår klart att det inte bara kan vara resultat på skriftliga prov som ska utgöra grund för betygsättningen. Det ställs numera mycket större krav på läraren att kunna motivera sin betygsättning jämfört med situationen i det tidigare systemet.

I det relativa systemet uppfylldes likvärdigheten genom att provresultaten samlades in i efterhand för att normeras med hjälp av normalfördelningskurvan. I vårt nuvarande betygssystem ska eleverna inte längre jämföras med varandra utan elevens kunskap ska relateras till mål och kriterier. När vi nu sätter kravgränser i förväg vad kan då i det nuvarande systemet garantera likvärdighet? Bedömningen ska ske utifrån kvaliteter i kunnandet. En sådan kvalitativ bedömning måste ske med sakliga och logiska resonemang, där grunden är läroplanens kunskapssyn, där huvuduppgiften för de frivilliga skolformerna är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig och utveckla kunskaper.

Utbildningen skall främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet. Det skall också tas hänsyn till kursplanernas ämnessyn och betygskriterierna. Men för att uppnå likvärdigheten i bedömning av elevers kvalitativa kunnande måste bedömningen argumenteras för och motiveras (Skolverket 2007).

Likvärdigheten i betygsättningen

Läroplaner, kursplaner och betygskriterier är inte bara ett sätt att stödja lärares planering utan också ett sätt att bidra till likvärdig betygsättning.

Betygen kan ha avgörande betydelse för den enskilda eleven. Det finns därför olika bestämmelser för betygsättningen och det är viktigt att bestämmelserna tillämpas på ett likvärdigt och rättssäkert sätt. Här finns bestämmelser om betygsättning:

- skollagen
- kursplaner
- läroplaner
- förordningar för respektive skolform
- Skolverkets föreskrifter
- Skolverkets allmänna råd

Kursplaner och betygskriterier

Kursplanerna kompletterar läroplanen och anger målen för undervisningen i varje enskilt ämne. Kursplanerna ska visa hur ett ämne eller en kurs kan bidra till att eleverna utvecklas i enlighet med de värden och mål som anges i läroplanen. Kursplanerna är utformade så att de lämnar stort utrymme för en lokal och professionell tolkning. Dessutom finns betygskriterier som anger vilken kunskapsnivå som eleven ska uppnå för betygen Godkänt, Väl godkänt och Mycket väl godkänt (Skolverket 2007).

Vad säger styrdokumentet om prov?

Prov är enligt Betygsättningen Nationella kvalitetsgranskningar 2000 (rapport nr. 190) mycket vanliga som underlag för betygsättningen, även om provanvändningen varierar från ämne till ämne och från lärare till lärare. Vad som ska utgöra underlag för bedömning och betygsättning ska bestämmas i samråd med eleverna. Det är viktigt att flera olika typer av underlag används. Det finns en överbetoning av skriftliga prov men i dagens multimediala samhälle kan kunnande visas på många olika sätt, förutom genom tal och skrift kan det ske med hjälp av tecknade bilder, fotografier, datoranimationer, bildspel, videoinspelningar m.m.

När det gäller själva bedömningen av elevens kunnande är det dock läraren som avgör om eleven uppfyller de betygskriterier som gäller för ett visst betyg.

Bedömningen av en elevs kunskaper ska vara allsidig. Att i bedömningen endast utgå från skriftliga prov stämmer inte överens med kravet på en allsidig bedömning. En elev ska få tillfälle att visa sina kunskaper på olika sätt. Detta betonas särskilt starkt i läroplanen för gymnasieskolan. Där står att läraren ska beakta såväl muntliga som skriftliga bevis på kunskaper. Dessutom ska läraren även beakta sådana kunskaper som en elev tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen (Lpf 94).

Motivation

Få begrepp har blivit definierade på så många olika sätt som just motivation. Idag betraktas motivation som ett komplext och multidimensionellt fenomen som refererar till en mängd olika begrepp såsom drift, behov, intresse, inre och yttre motivation, lärande- och prestationsmål, förväntningar, värden och attityder (Giota 2006).

Begreppsdefinition

I Nationalencyklopedin (2007) kan vi läsa:

”Sammanfattande psykologiska term för de processer som sätter igång, upprätthåller och riktar beteende. Teorier om motivation förklarar varför vi överhuvudtaget handlar och varför vi gör vissa saker snarare än andra. De behövs för att vi skall förstå det faktum att organismer konsekvent strävar mot bestämda mål med hjälp av flexibla beteenden. Motivationskällan kan antingen förläggas inom personen/.../ inre drivkrafter som startar och ger energi åt handlandet/.../ eller i yttrevärlden/.../ handlandet dras mot eftersträvansvärda målobjekt i omvärlden”.

Arne Öhman (NE 2007) menar att ”Ofta ligger tyngdpunkten i teorier för sekundär motivation på målobjekt i omvärlden snarare än på inre drivkrafter och behov”.

En annan definition av motivation enligt Lundgren & Lökhholm lyder: ”de inre processer som aktiverar, guidar och bibehåller beteenden”. Som en metafor för detta liknar de motivation, vid vad som får en bil att färdas framåt. ”Startnyckeln måste vridas om för att ”aktivera” färdan. Ratten måste vridas för att ”guida” bilen i önskad riktning. Slutligen måste vi trycka ned gaspedalen för att bibehålla farten” (Lundgren & Lökhholm 2006).

Gunn Imsen som forskat kring motivation definierar det så här: Motivation definieras gärna till det som ger upphov till aktivitet hos individen, det som håller aktiviteten igång och ger den mål och mening (Elevens värld 2006).

Därför blir motivation ett nyckelbegrepp för oss lärare eftersom det är en mycket viktig komponent i all inläring. Motivation kan ge oss en förklaring på varför vissa elever tycker om skolan i allmänhet och varför de gör sitt bästa för att lära och prestera väl. Motivation kan också förklara de elever som är omotiverade, som hatar skolan och avstår eller undviker att anstränga sig för att visa vad de kan prestera.

Motivation kan ses som en komplicerad psykologisk process. Det kan finnas såväl personlighetsmässiga och situationsbetingade orsaker till elevernas motivation/O-motivation. De personlighetsmässiga orsakerna ser motivationen som ett mer eller mindre stabilt personlighetsdrag.

Det situationsbetingade orsakerna förklaras i Pedagogisk uppslagsbok (1996 s.) vilka betraktar motivation som en psykologisk process där personlighetsdrag (t ex behov, motiv och förmågor) samverkar med upplevelsen av olika förhållanden i den omgivande miljön. I denna sista teori bör man, om man vill kunna förstå och hjälpa omotiverade elever, lära känna drag hos eleven såväl som i dennes miljö om man ska kunna komma till att påverka motivationen (Pedagogisk uppslagsbok 1996).

Inre och yttre motivation

När man talar om motivation, talar man ofta om inre och yttre motivation. Den inre motivationen hämtar sin näring på ett mer känslomässigt plan vilket innebär att vi helt enkelt gör saker för att vi tycker om det. En typ av inre motivation är att vara nyfiken och det är förmodligen den vanligaste typen av inre motivation för att lära sig och kunna behärska olika kunskaper.

I skolans värld kan det innebära att inläring och prestation är mål i sig, eller behovet av att behärska en uppgift, att känna sig kompetent. Andra typer av inre motivation är behovet av att nå framgångar och försöka undvika misslyckande. Kan också vara ett behov av att kunna kontrollera omgivningen och resultatet av sina handlingar. Avsaknaden av sådan kontroll kan leda till bristande motivation.

Lundgren & Lökhholm (2006) menar att yttre motivation är det tryck utifrån som kan påverka våra inre processer. Detta tryck kan påverkas av andra personers påtryckningar i form av ”goda råd”, vädjar eller till och med hot.

Mycket av det vi gör är för att få någon slags yttre belöning eller för att slippa negativa följder. Att prestera väl endast för att få ett bra betyg är ett typiskt fall av yttre motivation i skolan (Pedagogisk uppslagsbok, 1996).

Belöningar och motivation

Det finns ett förhållande mellan yttre och inre motivation, vilket är viktigt att känna till och ta hänsyn till i motivationsarbetet innan man delar ut ”morötter” för att kunna påverka andras motivation. Faran med att införa belöningsystem i samband med betyg är att den yttre motivationen hela tiden måste hållas vid liv av ständiga belöningar. Dessa belöningar kan så småningom göra en hobby till ett arbete. Det inte ovanligt, skriver Lundgren & Lökhholm (2006) att man i skolan med hjälp av bestraffning försöker skapa motivation hos eleverna. När bestraffningen upphör brukar eleven oftast gå tillbaka till sitt tidigare beteende. Det är inte heller ovanligt att införa belöningsystem.

Föräldrar som inför denna typ av system, t ex belöning för varje gång de gör läxan eller kan uppvisa höga terminsbetyg, höjs högst sannolikt motivationen. Problemet är att den inre motivationen (att det är kul att lära) ersätts av yttre motivation (belöning). Vilket leder till att det i längden riktar läxläsningen, från att förhoppningsvis vara intressant och lärorik för eleven till att kännas som ett ”arbete”, den inre motivationen slocknar och eleven drivs till slut av enbart yttre motivation. Läxläsningens fokus har förskjutits.

I en studie visade Boggiano och Main (1986) att den inre motivationen ökar om man använder en aktivitet som belöning. Om barnen utförde aktivitet A så fick de lov att utföra aktivitet B. Då minskade den inre motivationen för aktivitet A medan den inre motivationen för aktivitet B ökade.

Belöningar kan leda till att engagemanget inriktar sig på vad det andra kan ge i utbyte istället för den inre lusten. Intresset riktas utåt, inte åt insidan (Lundgren, Lökhholm 2006).

Belöningar som inte är syns eller hörs praktiseras också. Det kan vara blickar och gillande nickar från läraren som stärker elevernas motivation. Vissa elever är mer synliga för läraren. De vill synas mer och placerar sig i klassrummet där de vet att de kan få kontakt med läraren. Får eleverna kontakt upplever vi att de oftast får svara mer eftersom läraren ser eleverna mer. Till skillnad från andra elever som istället gör sig osynliga och undviker kontakt och mer sällan får frågan. För att inte denna form av belöning ska komma att bli snedfördelad och bara gälla de elever som aktivt söker kontakt kan man se till att alla elever regelbundet byter sina sittplatser i klassrummet.

Beröm och motivation

Lundgren & Lökholm (2006) säger att ”Den allmänna uppfattningen präglas generellt av att beröm är motivationshöjande”. Berömmet ses som en belöning i syfte att stärka motivationen för att eleven ska fortsätta att prestera det som är önskvärt. En annan anledning kan vara att öka eller stärka elevens självkänsla. Det har visat sig enligt forskning att beröm ska ges på rätt sätt och vid rätt tillfälle för att åstadkomma önskad effekt. Brophy (1981) studerade lärares beröm i klassrummet och fann ingen koppling mellan lärares beröm och elevers prestation. Det visade sig att lärare vanligtvis berömmar högfrekvent, utan att berömmet är kontingent eller specifikt och utan att vara övertygande i sin uppriktighet. Ju mer generellt berömmet är ju mindre är chansen att berömmet upplevs att stämma överrens med de specifika egenskaper som ingår i självuppfattningen. Det är viktigt att hålla sig till genuint ärligt och specifikt beröm. Beröm har visat sig ha en positiv effekt på motivationen om det innehåller viktig information för att kunna lösa en aktuell uppgift. Eftersom lärare använder beröm både för att kunna påverka elevers beteende och för att uttrycka belåtenhet, är det viktigt att förstå vilken effekt beröm kan få och att det även är beroende på hur och när det uttrycks (Lundgren & Lökholm 2006).

Berömmets effekt: Figur 1

M I N S K A D I N R E M O T I V A T I O N	Maladaptiva attributioner	Attribution	Adaptiva attributioner	Ö K A D I N R E M O T I V A T I O N
	← Beröm för enkla uppgifter eller som endast fokuserar på förmåga		Beröm som är inriktat på processen eller hanterbara delar av prestationen →	
	Minskad autonomi	Autonomi	Ökad autonomi	
	← Beröm som är överdrivet eller kontrollerande		Beröm som ökar känslan av inre kontroll →	
	Minskad självförmåga	Självförmåga	Ökad självförmåga	
	← Beröm som fokuserar på kompetens genom social jämförelse		Beröm som ger positiv information om den individuella förmågan →	
	Låga eller orealistiska förväntningar	Förväntning	Höga och realistiska förväntningar	
	← Beröm som signalerar låga eller orimligt höga förväntningar		Beröm som är beskrivande i syfte att vägleda →	

I denna figur sammanfattar Lundgren & Lökholm de viktigaste iakttagelserna vad gäller berömmets innehåll och effekter vad gäller inre motivation (fritt efter Henderlong & Lepper 2002).

Prestationsmotivation

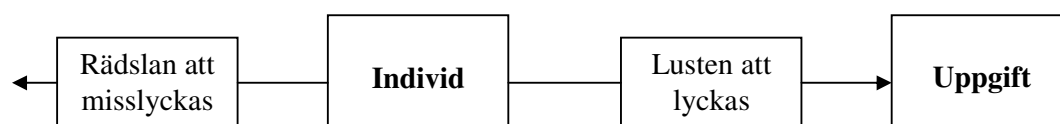
Vad är prestandsmotivation? Från tidigare forskning kan vi se att begreppet kan ha olika betydelser för olika forskare. Imsen presenterar från "Elevens värld" (2006) "En person som är starkt motiverad att prestera vill lyckas med utmaningar, inte bara för egen vinning eller status utan helt enkelt för att göra bra ifrån sig". Maslow skriver att "En person med hög prestandsmotivation försöker göra sitt bästa oavsett belöning".

Men i praktiken kan det innebära, enligt John W. Atkinson, att en elev är uthållig och koncentrerad, arbetar självständigt efter skolans mål därför att det även är hennes egna. För att nå långsiktiga mål tar hon små steg i rätt riktning för att nå dessa mål även om det skulle vara tråkigt. Hon tar aldrig längre steg än att de skulle vara uthärdliga. En annan elev kan verka nervös eller visa tecken på osäkerhet, kan ha svårt att komma igång med skolarbetet, läxorna blir inte gjorda osv. Kan tolkas som en rädsla för att ta itu med skolarbetet eller brist på framåtanda och målmedvetenhet.

Två grundläggande tendenser i prestandsmotivationen är två motstridiga impulser, se bild i figur 2.

Figuren presenterar de motstridiga krafterna i prestandsmotivation: lusten att lyckas och rädslan för att misslyckas.

Lusten att lyckas... Figur 2



(Fritt efter Imsen 2006).

Om rädslan är större än impulsen att lyckas kommer eleven att vägra ta itu med uppgiften. Man gör allt för att slingra sig. Om impulsen att lyckas är starkare kommer eleven att ta sig an uppgiften, men kommer att ändå känna sig mer eller mindre bromsad på grund av rädslan. Vad är det som ökar lusten att lyckas?

”...ett resultat av tre förhållanden:

1. ett grundläggande framgångsmotiv,
2. personens subjektiva bedömning av sannolikheten att lyckas, och
3. personens subjektiva bedömning av värdet av att lyckas”.

För att ett framgångsmotiv ska ge utslag i en motivation som är stark, måste uppgifterna som personen ställs inför inte vara för lätta eller för svåra. Så lagom svåra uppgifter ger den optimala motivationen. Om personen inte ser ett värde i att lyckas med uppgiften blir motivationen låg (Imsen 2006).

Motivation ur ett pedagogiskt perspektiv

Ungdomar i gymnasieskolan står i dag inför mängder av val vilket kan leda till villrådighet och inre konflikt. Gymnasieskolan är ett typiskt slagfält för denna konflikt, ungdomarna hamnar på gymnasiet därför att det är deras enda möjlighet och inte minst finns här en arena att träffa andra ungdomar med samma behov och problem.

Själva ämnena, undervisningen och betygen är för många bara ett nödvändigt ont som man inte kan använda till särskilt mycket. Lärarna försöker både inför sig själva och andra att upprätthålla bilden av att det som försiggår trots allt är meningsfullt och viktigt, eleverna ställs inför kravet att "ta ansvar för sitt eget lärande". Men vem vill ta ansvar för något som man inte har inflytande över? (Illeris 2005).

Illeris (2005), menar att identitetsprocessen för de flesta ungdomar långt viktigare än själva valet av utbildning och eftersom skolan samt utbildningssystemet i första hand utvecklats för att tillvarata ett ämnesmässigt lärande, reagerar ungdomarna motsträvigt på de ämneskrav som till stor del uppfattas som otidsenliga och påtvingade av eleverna. Samtidigt skall systemets representanter, alltså vi lärare, försvara och hålla fast vid just kunskapskraven, som vi har utbildats till och är förpliktigade att genomföra.

Morot och piska

Den behavioristiska synen på utveckling bygger på de så kallade stimuli-respons (SR) teorierna. Alla beteenden ses som inlärd SR-kopplingar, arvets eventuella inverkan är ointressant. Människan ses som en *passiv* varelse som blir till det hon formas till och tankar, känslor och andra inre beteenden är inte intressant. Lärandet ses som linjärt och sekventiellt och eleven ses som en tom tavla "tabula rasa" och studenten anses lära sig bäst ju mer läraren fyller tavlan med intryck. John B. Watson (1878-1958) ansåg att belöning genom stimuli leder till respons eller förändring i beteendet. Även om behaviorismen som rent pedagogiskt verktyg har spelat ut sin roll, ser vi tydligt i den skoltradition vi har idag att behaviorismen har inslag med positiv respons genom betyg och beröm när eleven presterar det vi förväntar oss. (Korp 2003).

Vi upplever att vissa elever vill ha färdiga mallar att arbeta efter, de blir osäkra om de skall göra något helt själva. Gör vi tillexempel en mall för hur ett arbete **kan** se ut, finns det alltid elever som kopierar rakt av.

Tankens kraft

Konstruktivismen med sin förgrundsfigur Jean Piaget lade stor vikt vid barns tänkande i olika åldrar samt hur kunskap och insikt utvecklas, eleven lär sig genom att självständigt försöka lösa problem. Piaget såg människan som nyfiken och *aktiv* och det är människans naturliga potential som styr utvecklingen. Det är en strävan efter jämvikt som utgör "motorn" eller motivationen i Piagets modell. Behovet av kognitiv aktivitet fungerar som en inre drivkraft hos människan. Det är viktigt att motivationen kommer inifrån individen själv.

Tillfredsställelsen över att ha löst problemet eller att ha organiserat om sin kunskap på ett nytt sätt, är belöning nog. Yttre motivation är inte nödvändig. Undervisning som utgår från kognitiv inlärningsteori är att elever istället för att betraktas som tomma tavlor som skall fyllas av läraren, skall ses som "noviser" eller lärjungar som av naturen är aktivt sökande (Korp 2003).

Phye (1997) påpekar vikten av att läraren lär eleven metoden att utveckla effektiva strategier för sitt lärande, så kallade "kognitiva strategier", Phye (1997) nämner fyra kognitiva strategier; Analys, jämförelse, slutledning och värdering, där inte bara själva inläringen står i centrum utan också att reflektera, utvärdera och förbättra de kognitiva strategierna över sitt tänkande och det egna lärandet. Elever som har en historia av svaga prestationer i skolan och som fått hjälp att utveckla sina kognitiva strategier har gjort snabba framsteg.

Dessa strategier över lärandet finner vi också i den yngsta av inlärningsteorierna, fenomenografi. Här finns tydliga tankar om att organisera tänkandet i så kallade taxonomier vilka är hierarkiska, klassificerings scheman över lärandet (Claesson 2006).

Benjamin Bloom, pedagogisk psykolog vid universitetet i Chicago, konstruerade på 40-talet Blooms taxonomi, han ville hjälpa elever att utveckla sina förmågor att skaffa, behandla och utvärdera information. Enligt Bloom arbetar man efter följande schema; jämföra, göra sammandrag, observationer och klassificering av egna och tidigare idéer. Vidare att utvärdera, dra slutsatser och använda fantasibilder samt fantisera kring sin ide. I slutfasen av schemat ingår att samla in och organisera information presentera en hypotes, tillämpa fakta och principer i den nya situationen. Utifrån detta kan man fatta beslut, kontrollera variabler, generalisera, forska och planera.

Att arbeta utifrån ett taxonomischema innebär lite fokus på det färdiga resultatet, utan det är vägen fram, processen som främst står i fokus (Claesson 2006).

Tillsammans med andra

Inom det sociokulturella perspektivet menade Lev Vygotsky att lärarens uppgift är att identifiera var eleven befinner sig kunskapsmässigt och hur eleven skall kunna klara av att utvecklas från det läget. Utrymmet mellan vad någon kan göra utan hjälp, respektive med hjälp från andra, kallar Vygotsky för ”proximala utvecklingszoner”, eleven lär sig i samspel med andra och i det sammanhang han eller hon befinner sig i. På många sätt liknar de sociokulturella teorierna de tankarna som fanns hos Piaget men det utmärkande i det sociokulturella perspektivet är just intresset för lärandets sociala karaktär och sammanhang. Det är också viktigt att motivationen kommer inifrån individen själv, men man kan få stöd att motiveras genom andra yttre faktorer, t. ex. genom grupparbete. I fråga om Vygotskys proximala utvecklingszoner, är det mer intressant att veta vad en elev kan klara av att göra under optimala förhållanden, än vilken som är hans eller hennes mest typiska prestation. Det är rimligare att läraren i en provsituation hjälper eleven att prestera sitt bästa, än att undanhålla hjälp för att eleven skall prestera sitt mest typiska (Vygotsky i Korp 2003).

”Learning by doing”

Knutet till det sociokulturella perspektivet finns progressivismen och John Dewey med sitt myntade begrepp ”learning by doing”. Det handlar om att låta eleverna själva prova sig fram och låta de få göra fel. Inlärningssituationen skall vara beskaffad så att det finns aktivitet för den lärande. Såväl progressivismen som den sociokulturella rörelsen betonar vikten av elevens möjlighet att aktivt undersöka och handla (Claesson 2006).

Eftersom vi undervisar i hantverksämnet florist är aktivitet det centrala i undervisningen och att eleverna får prova sig fram ser vi som viktigt, framförallt att göra fel och se konsekvenserna av det.

Att förstå att det krävs en viss teknik för att göra en brudbukett och den lär man sig genom att; med den teori man har i bagaget tillsammans med handens verk utföra arbetet. Det är just här vår bedömningssituation kommer in i bilden, har eleven tagit till sig teori? Har hon varit närvarande på de praktiska hantverkslektionerna för att kunna pröva sig fram? Det är inte bara teoretiska prov som fäller avgörandet för betyg, utan ges inte möjligheten att få pröva och testa rent praktiskt finns det ingen möjlighet att bli en duktig florist.

Kunskapsbedömning

Här vill vi visa ett historiskt perspektiv över betyg och bedömning, vidare vill vi belysa vilka faktorer som påverkar motivation och ...

Det ligger makt i bedömningsakten- makt över människors identitet, självkänsla och framtidsutsikter, men också över vilka perspektiv och erfarenheter som skall värderas i samhället. Varje beslut gällande bedömning av elevers kunskaper inbegriper främst ställningstagandet; kan jämförelser mellan elever bli rättvisa? (Korp 2003).

Historiskt perspektiv

Redan i 200-talets Kina började man använda sig av formella examinationer i meningen skriftliga, offentliga, konkurrensinriktade prov. Proven användes vid urval av sökande till högre anställningar inom stat och militär förvaltning. I Europa har institutionaliserade former av kunskapsbedömning existerat sedan 1100-talet, då universiteten i Paris och Bologna var de lärosäten som introducerade examinationer i vår mening, vid samma tid infördes hantverksskrånas gesällprov som en form av institutionaliserad bedömning.

I Sveriges folkskola förblev bedömningen av elever lärarens ansvar, det var bara realskola, flickskola och läroverk som hade centralt utformade examinationer. Det reste dock en skolinspektör land och rike runt för att kontrollera undervisningens och skolornas kvalitet. Denne inspektör hade muntliga förhör med eleverna och dessa förhör låg så småningom till grund för nationella prov (Korp 2003).

I och med 1820 års skolordning kom föreskrifter att betyg skulle ges i alla ämnen efter en fyrgradig skala (A, B, C, D) och man skulle dessutom ge eleverna betyg i uppförande och flit (Skolverket 2007).

Det relativa betygssystemet

1957 års skolberedning (SOU 1961:30) utredde hur den nya skolformen grundskolan och dess betygssystem skulle utformas. Grundskolan innebar att man förde samman de föregående skolsystemen upp till gymnasiet till ett enda system. I utredningen framgick också motiveringar till varför grundskolan skulle ha betyg och sedan kom ett förslag på införandet av en niogradig relativ sifferskala. Skolberedningen tog också upp att betygssättningens omfattning har lett till att;

”lärarna känt sig tvungna att ha ett relativt stort antal prov varje termin för att kunna erhålla en någorlunda säker grund för betygssättningen. /.../ Inriktningen på betygssättning har också gjort att andra och minst lika viktiga syften med provgivning i skolan har kommit i bakgrunden. Så t.ex. har prov med rent diagnostisk inriktning använts i ganska ringa utsträckning. En inskränkning i betygssättningens omfattning torde kunna leda till en minskning av antalet prov med rent betygssättnings syfte och ge utökad utrymme för prov med för undervisningen och elevernas förkovran viktigaste syften.” (SOU 1961:30 s. 586)

1962 kom en läroplan för grundskolan (Lgr 62) och i och med den, infördes det relativa betygssystemet.

Det relativa betygssystemet byggde på den matematiska teorin om normalfördelning och hade som främsta syfte att på ett systematiskt och tillförlitligt sätt rangordna eleverna sinsemellan för att därigenom garantera ett rättvist urval till studier vid gymnasium eller vid universitet och högskola. Betyg skulle fördelas enligt en femgradig skala där det framgår hur många procent av alla elever som skulle ha ett visst betyg.

1969 kom ytterligare en ny läroplan (Lgr 69) antalet terminer där betyg sattes minskades. Betyg skulle ges på vårterminerna i årskurserna 3, 6, 7, 8 och 9 samt på höstterminerna i årskurserna 8 och 9 (Skolverket 2007).

De relativa betygen omformades något i Lgr 80, betyg skulle endast sättas i årskurserna 8 och 9, både på höst- och vårtermin. Betygskalan skulle fortfarande vara femgradig med medelbetyget tre, men ingen procentsats för de olika betygsgraderna gavs. De riktlinjer som man gav var att *”Normalt skall dock antalet fyror och tvåor i en klass vara fler än antalet femmor respektive ettor.”* (Lgr 80, 1980 s. 39).

Det målrelaterade betygssystemet

1994 fick vi en ny läroplan Lpf 94 och med den ett nytt tregradigt betygssystem, G, VG och MVG, gällande från och med årskurs 8, till och med årskurs 3 på gymnasiet och det är här vi befinner oss i dagsläget.

Enligt Lpf 94 skall betyget uttrycka i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterierna.

I det målrelaterade system vi nu tillämpar måste elevernas kunskaper bedömas i relation till specificerade kunskapskvaliteter i form av mål och kriterier. Kursplanernas mål för ett ämne eller en kurs anger vilka kunskaper eleverna skall utveckla. Betygskriterierna beskriver och preciserar de kunskapskvaliteter som gäller för respektive betyg (Skolverket 2007).

Bildningsuppdraget

Vi har gått från en regel- till målstyrd skola vilket innebär att förändringen flyttats från en ganska direkt styrning till en mer indirekt. Det är inte längre så att skolan vet *hur* verksamheten ska utformas utan staten talar istället om *vad* målen för verksamheten är och vilka resultat som förväntas uppfyllas. Så i praktiken kan lärarna i olika skolor utforma sin verksamhet på olika sätt men den ska följa eller möjliggöra en utveckling enligt de föreskrivna målen. Det är inte bara uppdraget som förändrats utan också innehållet, från ett utbildnings- till ett *bildningsuppdrag*. Tidigare lärde eleverna sig kunskap genom skolan som man sedan ”har” för att kunna använda sig av i det tidigare industrisamhället. Nu ser samhället annorlunda ut, vi säger att vi lever i ett postindustriellt eller kunskapsamhälle. Vi tillhandahåller dagligen mängder av information. Skolans uppgift behöver inte längre vara att ge information i första hand utan ”snarare att utveckla redskap och kompetenser för att kunna hantera och värdera information” (Carlgren, Marton 2000).

I *Mål för skolan* redogör Skolverket för hur Skolans Kunskapsuppdrag har förändrats. Ämnen, ska man inte läsa för att ta till sig vissa fakta och begrepp, utan betoningen ska vara att läsa sig förstå och använda dessa. Då kan man tillägna sig "särskilda sätt att erfara och förhålla sig till världen som utvecklats inom de kunskapstraditioner som enskilda ämnen eller ämnesgrupper representerar" (Skolverket 1996 citerat i Carlgren, Marton 2000 sid. 190)

”Olika ämnen bidrar på olika sätt till detta genom de kunskapskvaliteter de omfattar. Man läser inte ämnen i första hand för att lära sig särskilda fakta och begrepp utan för att lära sig uppfatta saker och använda begrepp på särskilda sätt. Genom de olika ämnena erövrar man de särskilda sätt att erfara och förhålla sig till världen som utvecklats inom de kunskapstraditioner som enskilda ämnen eller ämnesgrupper representerar” (Skolverket 1996 citerat i Carlgren, Marton 2000 sid. 191)

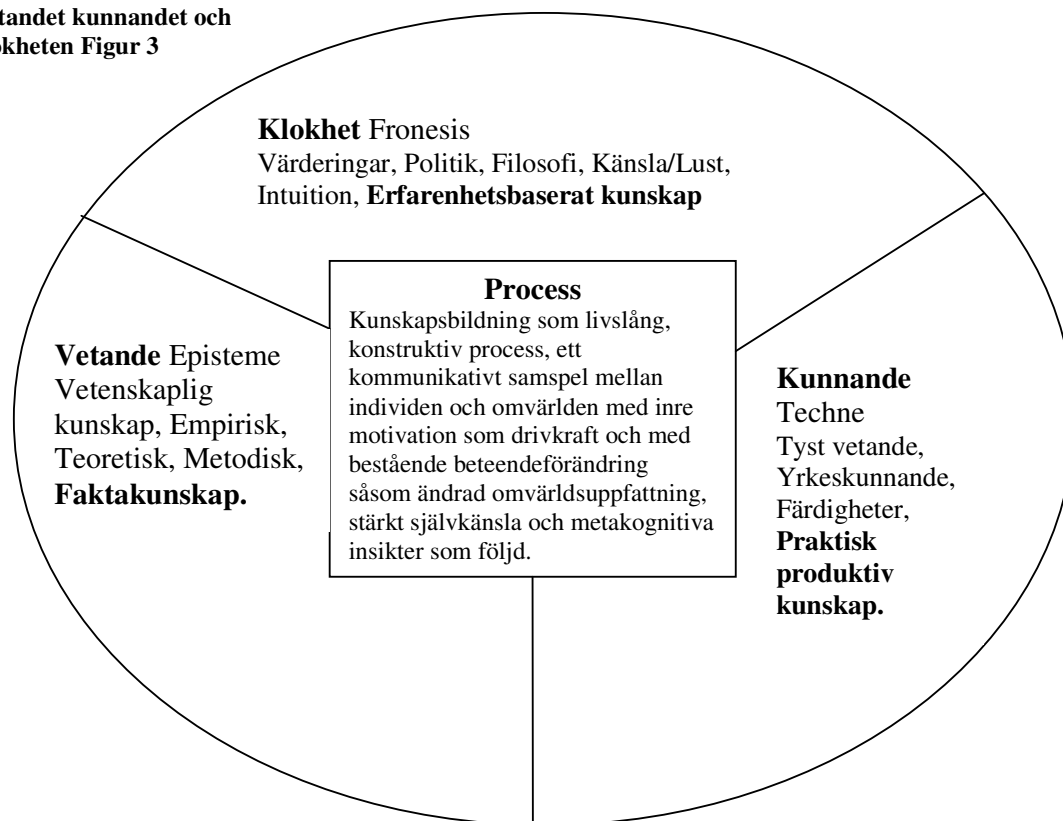
Bernt Gustavsson, professor i pedagogik vid Örebro universitet, författare till bl.a. *Bildningens väg* (1991) och *Kunskapsfilosofi* (2000) betonar bildning som framförallt en fri process när han beskriver bildningen som en resa som ger nya erfarenheter genom att vi bryter upp hemifrån, far ut i världen för att möta det okända och kommer tillbaka hem igen, desamma men ändå förändrade. Genom mötet med andra erfarenheter har vi kommit att förändra tolkningen av det vi utgick ifrån. Det medför att återvändandet innebär en omtolkning av det vi startade i. Denna tolkning av tillvaron är under ständig utveckling. Vår kunskap om världen är med det sättet att se en oändlig process som aldrig tar slut. Det knyter an till den klassiska bildningstanken och bildning som fri process

Gustavsson menar att bildningstraditionens centrala tanke är att vi som människor hela tiden förändras genom den kunskap vi skaffar oss (Gustavsson 2001).

Vetandet, kunnandet och klokheten - tre former av kunskap

Med en modell förtydligar professor Bernt Gustavsson sina tankar om kunskapsbildning. Modellen och rapporten är hämtad från rapport från Skolverket.

Vetandet kunnandet och klokheten Figur 3



Han bygger sin teori om kunskapsutveckling från filosofen Aristoteles kunskapssyn från 300-talet. De grekiska orden är de termer som Aristoteles använde. De övriga orden är Bernt Gustavssons relaterade till Aristoteles kunskapssyn.

Gustavsson kallar vetande för ”den objektiva kunskap, som man utvecklar inom vetenskap och forskning och som metodiskt kan analyseras och bevisas genom empiri. Hantverk, skapande och yrkesskicklighet vid framställning av produkter, färdigheter som sätter sig i kroppen, ger den kunskap han kallar kunnande. Socialt, kulturellt och politiskt arbete i mellanmänniska förhållanden, liksom livserfarenhet och gott omdöme, befrämjar den tredje formen, klokheten”.

Gustavsson menar att dessa tre, klokhet, kunnande och vetande samspelar och utvecklar varandra. Här skiljs de åt för att synliggöra dem. ”En god utbildning utbildar både vetande, kunniga och kloka människor” skriver Gustavsson. Dessa tre samverkar och leder till en process där kunskapsbildning sker, och som sker under ett livslångt lärande. Alla intryck från omgivningen bearbetas och blir för individen personliga uppfattningar och kunskaper vilket leder till förändringar av såväl värderingar och personlighet (Gustavsson 2007).

Faktorer som påverkar bedömningsresultatet och elevers prestation

En annan fråga som ligger nära tillhands i sammanhanget: Är betygen viktigare än kunskapen för eleverna? En del av eleverna läser enbart för att prestera bra på prov och därmed få höga betyg. Veckan efter har de glömt sin kunskap eller inte förstått att de ska använda den i kommande uppgifter inom undervisningen. Eleverna reflekterar inte alltid över vad man ska ha kunskaperna till. ”Frågan om hur människor tar till sig tankeformer och färdigheter och förmår använda dem i nya sammanhang är en av kärnfrågorna i vår förståelse av lärande och utveckling” (Säljö, 2000 s.142). Eleverna behöver få hjälp med att upptäcka hur de ska använda sin kunskap i nya sammanhang. De behöver få hjälp med att *överföra* kunskapen från ett sammanhang till ett annat. Om eleverna skulle svara på frågan under ett prov t ex: Hur håller sig tulpanerna bäst hemma i vasen? och då få rada upp ett antal svarsalternativ som sedan är glömt veckan efter, är kunskapen kortsiktig. Ingen förståelse finns för att om tre år arbetar eleven i en butik och kanske dagligen får svara på denna fråga under tulpanssäsongen. ”Lärandets problem handlar om vilka erfarenheter människor gör i en situation och vilka innebörder, tolkningar och handlingsmönster man tar med sig till andra kontexter senare i livet. ”*Lärande handlar om att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och att förmå bruka dem på ett produktivt sätt inom ramen för nya sociala praktiker och verksamhetssystem*” (Säljö, 2000 s.151).

Hur motiverar man vissa av eleverna till att ta till sig kunskapen på ett annat sätt? Bör man utforma proven på många olika sätt? Lika många sätt som man har för inläring? ”*Olika studier har visat att faktorer hos eleven, såsom inre motivation, grad av självständighet, inlärningsstil, och ”provängslan” har betydelse för i vilken utsträckning olika elever presterar på proven i enlighet med sin faktiska förmåga*” (Korp 2003 s 127).

Självbedöma, bedöma eller döma?

Att göra bedömningar är svårt då motivationen är en inre process som vi inte kan observera direkt utan är tvungna att bilda oss en uppfattning om genom utsagor, muntliga eller skriftliga eller genom beteenden. Det är dessutom så att benämningen ”icke motiverad” ofta hänger samman med brister på samstämmighet mellan själva beteendet och yttre krav och förväntningar (Giota 2006).

Det betygssystem vi har idag förutsätter ett verksamt professionellt omdöme, men det förutsätter också elevernas medverkan i betydligt större utsträckning än tidigare. Med dagens betygssystem är det visserligen läraren som bedömer elevernas kunskaper men läraren förväntas på ett helt annat sätt än tidigare diskutera grunden för sina bedömningar inte bara med kollegor utan också med eleverna (Carlgren 2002).

Eleverna har en tydlig röst i Lpf 94:

”eleven får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen /.../ planera undervisningen tillsammans med eleverna /.../ och tillsammans med eleverna utvärdera undervisningen” (Lpf 94, s. 33).

Karaktärsämneslärare på de yrkesförberedande linjerna representerar två yrkeskårer: dels representerar de den yrkeskår eleverna utbildas för och dels representerar de lärarkåren (Höghiell i Tsagalidis 2005). I bedömnings-situationer innebär detta att de bedömningsgrunder som finns inom yrket, t.ex. både värderingar om vad som är gott yrkesmannaskap, och skolkulturens bedömningsprinciper används. En yrkeselev behöver kunna relevant fakta och förstå innebörden av dem. Likväl behöver eleven veta vad man skall göra med det man vet och kunna visa sin kunskap i lämpliga handlingar i rätta situationer och sammanhang. Bedömningen blir därför inom yrkesförberedande program autentiskt och situationsbunden. I autentiska situationer ingår olika typer av kunskapsformer – fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet.

Vygotsky i (Tsagalidis 2005) framhåller fördelen med att eleven producerar en färdig produkt. Att t.ex. producera färdiga buketter inom floristutbildningen är ett exempel på detta. Produktion kopplar Vygotsky (i Tsagalidis 2005 s. 133) till motivation och intresse och han tillägger:

”en färdig arbetsprodukt, vilket tillåter honom att kontrollera sig själv, värdera sitt eget arbete efter de ovedersägliga och objektiva arbetsresultaten, och viktigast av allt, skapar det en möjlighet att förverkliga det slutliga moment av tillfredsställelse, seger och triumf, genom vilken egentligen alla våra strävanden och verksamhetsformer stimuleras”
Vygotsky (i Tsagalidis 2005 s. 133)

Inom den yrkeskultur vi karaktärsämneslärare tillhör är färdiga produkter det som är viktigt och som bedöms. Processen och vägen fram till den färdiga produkten är givetvis viktig inom yrket, men ses mer som en självklarhet att behärska på bästa sätt utifrån ekonomiska aspekter, det vill säga att det går fort att producera, håller hög kvalitet och är säljbart.

Inom skolans kultur är det däremot viktigt att fokusera på process och inte bara på färdiga resultat. Lars Lindström (2006), skriver om realistiska uppgifter med problemlösande karaktär i skolan och att dessa uppgifter skall påminna om dem vi förväntar oss av en expert på området. Det är alltså befogat att fråga sig om eleverna klarar av att tänka och handla som en biolog, sjuksköterska eller florist.

En studie av Lindström (2002) har visat att lärare kan bedöma skapande förmåga inom bildområdet med hög grad av tillförlitlighet, även med hänsyn till skapandets processdimension. Bedömning av förmågor och förhållningssätt innebär en förskjutning av fokus från produkter (kunskaper och färdigheter) till processer (lärande, kunskapsbildning). Från att främst ha intresserat sig för om eleven besvarat lärarens fråga rätt, lägger man nu större vikt vid den studerandes förmåga att själv ställa fruktbara frågor och lära genom försök och misstag.

Metod/design

I följande del av arbetet kommer vi redovisa de metoder vi använt oss av för att söka svar på våra frågor.

Experimentell design.

Experiment är den vetenskapliga forskningens urmetod och är i många avseenden det bästa sättet att nå kunskap om kausalitet, det vill säga orsak och verkan. Experimentell forskningsdesign gör det möjligt att studera effekterna av en eller flera förklaringsfaktorer på den beroende variabeln samtidigt som andra potentiella förklaringsfaktorer, genom omsorgsfull randomisering, förhindras att spela någon roll (Esaiasson, P m. fl. 2007).

Forskningsetik – etiska överväganden

Gällande etiska överväganden, vilket är viktigt inom experiment, tog vi reda på om vi behövde föräldrars tillåtelse eftersom flertalet inte var myndiga och det visade sig att vi inte behövde det om rektor gav sitt tillstånd.

”I vissa fall, då undersökningen inte innefattar frågor av privat eller etiskt känslig natur kan samtycke inhämtas via företrädare för undersökningsdeltagarna /.../” (Stukat 2005).

I vårt fall har vi fått vårt samtycke av rektorerna. Vi har medhjälpare lärares underskrifter på att eleverna garanteras full anonymitet och har möjlighet att avbryta undersökningen när de vill utan negativa konsekvenser.

Tillvägagångssätt, experiment

Vi ville också ha en enkel enkätundersökning i samband med experimentet och dess deltagare, hur enkätundersökningen genomfördes förklaras i ett senare kapitel.

I en experimentell undersökning gör man en randomisering av experimentdeltagarna genom ett slumpmässigt urval ur en homogen grupp. Man använder sig av *Random assignment* (tilldelar), vilket innebär att vi valt ut en population till skillnad från *random selection* där man slumpmässigt väljer ut deltagare ur en större population t ex från hela landet. Vi ville göra undersökningen på våra ”egna” elever, det vill säga floristelever, med förhoppningen att förstå de observationer vi gjort kring prov och betygsfixering under vår VFU.

Experimentet omfattade fyra gymnasieklasser på tre skolor i årskurs 1, tre av skolor ligger i Västra Götaland och en skola i Norrland vilka vi valde ut. Gruppen var homogen till såväl ålder, som kön. Eftersom en av de skolor som ingick i undersökningen ligger i Norrland, hade vi inte själva möjligheten att närvara vid experimentet, utan en lärarkollega tog hand om det. Orsaken till att vi valde den skolan var att vi känner läraren och att vi vet att norrlandsklassen läser A-kursen i samma takt som de övriga klasserna i undersökningen

Alla är tjejer på hantverksprogrammet med inriktning florist, totalt 40 elever. 40 är minimum kravet på antal deltagare inom experiment (Esaiasson, P m. fl. 2007).

Klasserna läser parallella kurser och befann sig i mitten av kursen hantverksteknik A. Vi använde oss av betyg/icke betyg som stimuli för grupperna, alltså två betingelser.

För att stimulera experimentgruppen ”icke betyg”, förklarade vi att vi ville se vilken kunskap eleverna hade inom kursen och använda oss av deras resultat till att utveckla kursen.

För att försäkra oss om experimentets interna validitet, gjorde vi en central randomisering av eleverna. Vi gjorde ett slumpmässigt urval genom tombola principen och lade alla 40 elevers namn i en burk och drog varannan till respektive grupp, en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Deras respektive lärare hade talat om för dem att de skulle ha ett prov och de hade ca en vecka att förbereda sig.

När det gäller den slumpmässiga fördelningen kan vi inte försäkra att våra grupper är helt homogent jämförbara eftersom slumpen kan fördela många högpresterande elever i kontrollgruppen till skillnad mot experimentgruppen. Med tanke på skolan i norrland och den slumpmässiga fördelningen kan vi inte strikt kalla vår undersökning för experiment, utan experimentliknande. Inom designen är det mycket viktigt att som forskare ha full kontroll över situationen enligt Esaiasson, P m.fl. (2007).

På provdagen fick eleverna få veta att vi gjorde en undersökning om elevers provsituationer och det var därför vi blandat grupperna. Väl på plats i var sitt klassrum fick den ena gruppen utdelat sina prov som vanligt och den andra gruppen i ett annat rum fick veta att provet **inte** kommer att betygsättas, med motiveringen (stimuli) att vi ville se vilka kunskaper de hade inom kursen de läst tills nu.

En viktig faktor i den här designen är att allt är noggrant planerat och att alla praktiska moment är helt klara inför själva experimentet. I vårt fall var en viktig faktor hur själva provet utformats, vi hade konstruerat provet med poäng och ökande svårighetsgrad på frågorna för att se om det fanns skillnader på grupperna i deras resultat gällande frågor där de själva fick skriva mycket, de frågor som ofta upplevs som svårare och ger högre poäng.

Efter provet, samlades alla igen och experimentet avslöjades, deltagarna fick igen möjlighet av avbryta undersökningen.

Vidare svarade eleverna på en enkät kring prov, bedömning och betyg. Vi hade till slut en diskussion med eleverna kring experimentet och kring betyg, prov och bedömning.

Enkätundersökning

Vi ville i samband med experimentet låta eleverna svara på en enkät kring betyg, prov och bedömning. Vi använde oss av samma urval av elever vid enkäten som vid experimentet, alltså 40 tjejer vid floristprogrammet. Antalet elever är för litet för att göra generella slutsatser kring svaren, dessutom med tanke på experimentets krav på homogenitet följer inte enkätundersökningen de krav som finns uppställda inom den designen. I en enkätundersökning ska populationen vara mycket större i urvalet och det skall finnas jämförande grupper. Man talar om validitet, alltså ett mått på hur väl man mäter det man vill mäta. För att kunna beskriva något måste man kunna jämföra med något annat och svaren man får beror på vad man jämför med, nivåskattningar kallas detta och handlar om valet av jämförelsepunkter. (Esaiasson, P m. fl. 2007).

Vi har i vår undersökning använt oss av kriterierna kring experimentets design och metod gällande urval.

Anledningen till att vi gjorde enkäten, var att det skulle bli en avslutning på experimentet och att vi ville ha en diskussion med eleverna kring ämnet. Enkätsvaren kan därför ses som ett diskussionsunderlag i tillägg kring vårt problemområde.

Behandling av data vid experiment och enkät

Efter avslutat prov efter experimentet sorterades proven i respektive experiment- och kontrollgrupp. Proven rättades och poängsattes. Den totala gruppens poäng och medelpoäng räknades ut med hjälp av ett statistikprogram där vi också arbetade fram diagram på de resultat vi fann intressant. Bl a var en av frågorna mer omfattande och kan ses som en MVG-fråga av eleverna. Vi jämförde även här den totala poängen och hur många av eleverna som svarat på frågan.

Vid behandling av data från enkäten sorterades alla poäng in från samtliga elever i vår population utan hänsyn till experiment- och kontrollgrupp under respektive fråga. Enkäten bestod av påståenden där det fanns en spridning från högsta till lägsta svarsalternativ mellan 0-10. Vi räknade ut den totala summan av svaren och vidare ett medelvärde för att lättare kunna urskilja vad eleverna hade för uppfattningar i de olika påståendena. Vi jämförde svaren eleverna hade och valde att analysera där vi fann de största skillnaderna och kopplade dessa till tidigare forskning.

Validitet och reliabilitet

God validitet och reliabilitet är en förutsättning för att våra resultat skall kunna generaliseras, till att gälla även andra än de som är undersökta (Infovoice om validitet och reliabilitet 2007).

Vi ville med experimentet se om det fanns skillnader i resultaten på de prov som betygsattes i jämförelse med de som inte betygsattes. Vi utförde undersökningen på ett begränsat antal elever vid ett specifikt gymnasieprogram.

Vi är fullt medvetna om att enkätens deltagarantal är för lite för att kunna dra generella slutsatser men vi ser resultaten ändå intressanta att diskutera. Vi har inte heller använt oss av enkätundersökningars kriterier kring urval, utan använt samma urval som på experimentet. Det vill säga *Random assignment* (tilldelar) till skillnad från *random selection* (väljer ut).

Eftersom validitet handlar om att använda rätt sak vid rätt tillfälle finner vi ändå vår begränsade undersökning giltig för det yrkesförberedande programmet florist årskurs 1. Med tanke på reliabiliteten kring experimentundersökningen finns den en hake kring att vi inte själva kunde närvara vid den ena av undersökningarna, då en av skolorna ligger i Norrland. Vi kan därför inte garantera att experimentet utfördes exakt på rätt sätt. Vi kan därför inte kalla undersökningen för ett strikt experiment, utan för en experimentliknande undersökning och därigenom försäkra undersökningens reliabilitet (Esaiasson, P m. fl. 2007).

Resultat

I denna del av arbetet visar vi vilka resultat vi kommit fram till, dels genom vårt experiment och dels genom enkätundersökningen. Vi vågar dra en generell slutsats gällande experimentets resultat. Enkätundersökningens resultat vill vi däremot vara försiktiga med att göra någon generell giltighet kring.

Resultat från experimentet.

Tabell med vardera grupp poäng på provet. **Tabell 1**

	Totala poäng	Medelpoäng	Antal prov
Kontrollgrupp: prov med betyg	282	14,1	20
Experimentgrupp: prov utan betyg	225	11,25	20

I kontrollgruppen är poängspridningen från 7 till 20. Det är enbart 4 elever som har 10 poäng eller lägre.

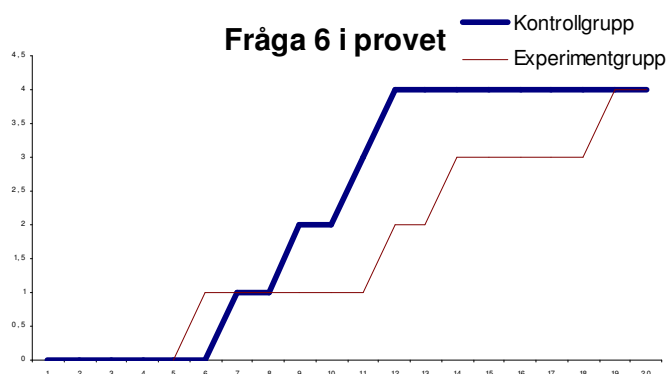
I experimentgruppen är spridningen från 3 till 21 poäng. Där är det 11 elever som har 10 poäng eller lägre.

Hypotesprövning gjord i ett tvåsidigt hypotestest.

Efter ett statistiskt signifikanstest på experimentet visar sig resultatet på testvariabelns värde vara 2,54177. Värdet vid 95 % signifikansnivå ligger på 2,093 och på 98 % signifikans 2,539. t-värdet vi räknat fram ska vara **större** än de värden som tabellen visar för 95- eller 98 % signifikans vilket det också är. Det innebär att vi säga med 95 % eller t o m 98 % säkerhet har vår hypotes fått stöd i experimentet.

Linjediagram över hur eleverna svarade i experimentet på provets mest omfattande fråga.

Diagram 1



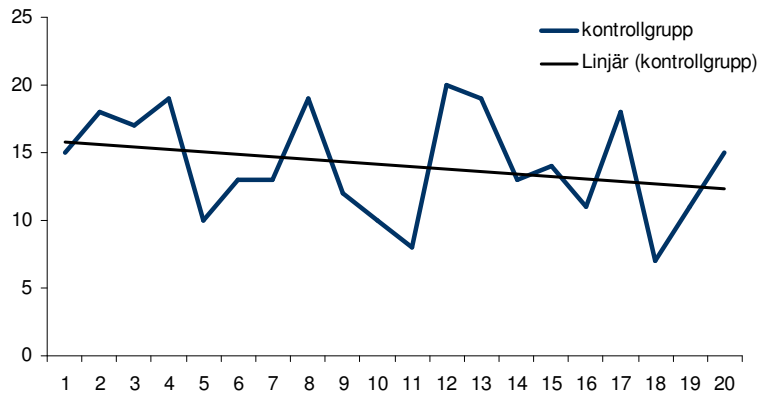
På denna fråga var 4 max poäng (horisontell axel), och 20 elever i vardera grupp (vågrätt axel).

9 elever i kontrollgruppen (betyg) hade max poäng.

2 elever i experimentgruppen (ej betyg) hade max poäng.

Linjediagram över kontrollgruppens resultat.

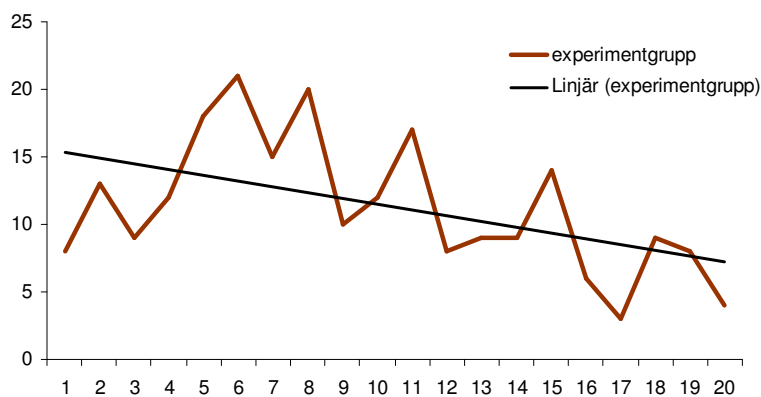
1a. Diagram 2



Diagrammet visar på den grupp som fick sitt oförberedda prov och gjorde det som ett "vanligt" prov. Resultaten av de 20 elever som ingick i gruppen ligger osorterat på den vågräta axeln. Den lodräta stapeln visar på varje elevs poäng. Max poäng var 22.

Linjediagram över experimentgruppens resultat.

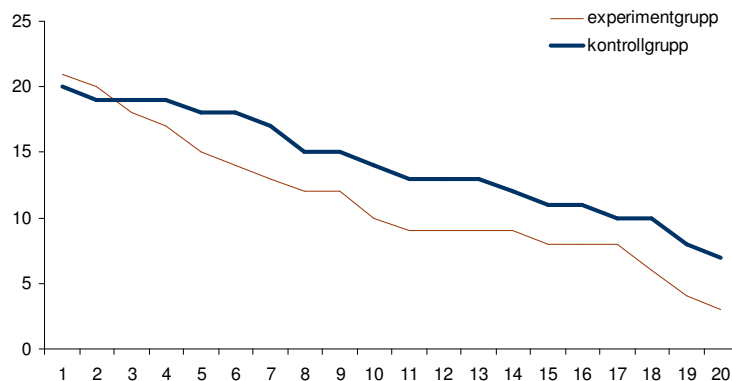
1b. Diagram 3



Detta diagram visar de elever som innan de gjorde provet fick informationen att det var enbart för att testa sina egna kunskaper (ej betyg), vad de förstått och lärt sig under kursens gång.

Linjediagram över experiment- och kontrollgruppens resultat.

1c. Diagram 4



Vid jämförelse av dessa två grupper ser man i detta diagram en tydlig skillnad i motivationen av att lösa uppgiften/provet. De elever som finns i grupp 1b har en brantare linjär kurva än de i grupp 1a vilket visar på en lägre motivation. Om man räknar ut ett genomsnitt av provets resultat för experimentgruppen stannar det på 11,25 poäng och för kontrollgruppen 14,1 poäng, vilket ger en skillnad där emellan på 25%. Provresultatet är alltså 25% lägre i experimentgruppen där eleverna vet om från början att deras prov **ej** kommer att betygsättas. Resultatet av undersökningen ger här vår frågeställning; *Hur påverkar betyg på elevers motivation?* ett något tvetydigt svar, det finns en klar skillnad i resultaten i hur de anstränger sig när betyg nämns respektive inte nämns.

Det är samtidigt intressant att jämföra med elevernas kommentarer i samband med provet och enkäten, det visar att det råder olika åsikter om betygens betydelse och om man läser enbart för betyg,

En av våra frågor vi ville ha svar på var hur man väljer att svara när man vet att provet inte skall betygsättas. I provet finns en uppgift som är mer omfattande och ses av oss som en Mvg-uppgift. Vid en närmare titt på den uppgiften i provet är det i kontrollgruppen 15 av 20 elever som svarat på den. 8 av dem hade full poäng. I experimentgruppen var det 19 av 20 som försökt svara men bara 1 fick full poäng. Vi vågar dra slutsatsen att man inte anstränger sig lika mycket när man vet att provet inte ska betygsättas.

Betygen är till stor del för eleverna, en yttre motivation och en morot för att prestera och göra sitt bästa.

Vi såg också att eleverna i kontrollgruppen ansträngde sig, de både skrev och skissade mer utförligt på varje fråga. Vi noterade också att eleverna i kontrollgruppen satt längre tid med sina prov än de i experimentgruppen. Det är intressant att skillnaderna visar sig på så många sätt, trots skolans bildningsuppdrag, fokuseras det på betyg.

Vi som lärare får också tänka till om hur våra kurser är upplagda och om vi är tillräckligt tydliga, vi kanske omedvetet signalerar till eleverna att bra betyg är viktigt?

Vår målsättning är ju att eleverna skall bli "flinka floristflickor" med bestående kunskaper

Elevröster vid experimentet.

Elevröster innan och under det prov som skulle betygsättas;

"Är detta betygsatt tänker inte jag svara på något". Mycket negativitet inför ett oförberett prov. En elev tyckte inte att det var idé att bara svara på 3 frågor. Hon trodde att hon inte kunde något först, men kunde svara på fler än hon trodde.

Efter provet fick de säga vad de kände innan de fick det oförberedda provet.

"Kommer inte att klara det för att man inte pluggat"

"Skönt att slippa plugga och visa vad man kan"

"Läraren ser vad man kan och inte kan"

Efter gjort prov berättade vi om undersökningen och att detta inte kommer att påverka deras betyg eftersom det var ett experiment. Frågan gick ut om det var någon som ändå ville få det betygsatt, det var bara en av nio.

Röster från gruppen som fått sitt prov för att se om de hämtat upp kunskaper under kursens gång. "Å nej prov. Första tanken – hatar prov". Hur tänker man när man får informationen att det inte ska betygsättas? "Gött" "Kul att se vad man kan – att visa för sin egen skull".

Behöver man ha prov? "Kanske inte – räcker med praktiska prov, man visar vad man kan då".

"Både och, man måste kunna visa på teoretiska kunskaper".

De tyckte att det var ok att genomföra undersökningen fast det inte var betygsgrundande.

Resultat av enkät

Enkäten bestod av ett antal påståenden och en större öppnare fråga, där vi frågade vad eleverna tyckte var viktigast att bedöma, processen och arbetsgången fram till det slutförda resultatet eller enbart det färdiga resultatet. Eller om båda delarna var viktiga? Vi frågade vad som var viktigast.

Arbetsgången och vägen fram till det färdiga arbetet?

Här svarade 21 av 40 elever att arbetsgången och vägen fram är det viktigaste och det är viktigt inom vårt ämne eftersom det är här vi kan utvecklas och vara kreativa utan att alltid fokusera på det ”färdiga” vilket också får stöd i Lpf 94. *”Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap är viktig. Eleverna skall träna sig i att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vi närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta”* (Lpf 94 s.5).

Även att få lov att göra fel är viktigt och är något man i en lärande situation bör värdesätta högre, vilket stöds av progressivismen och John Dewey, där lärandet sker genom att experimentera sig fram, ”learning by doing” (Claesson 2006).

Lindströms (2002) resonemang knyter också an till att processen är en viktig del, där han skriver att lärare kan bedöma skapande förmåga med hög grad av tillförlitlighet, från att ha intresserat sig främst för om eleven har svarat rätt på lärarens fråga, bör man låta den studerandes förmåga att själv ställa fruktbara frågor och lära genom försök och misstag, vara i fokus.

Enbart det färdiga resultatet?

3 av 40 svarade att det färdiga resultatet är viktigast och för oss som både pedagoger och yrkesutövare uppstår här ibland en konflikt eftersom vi har ena benet i yrkeskulturen och det andra i skolans kultur. Yrkeskulturen handlar om kvalitet, effektivitet och ekonomi och då också färdiga resultat, det skall säljas produkter.

Skolans kultur är vetenskap och en arena där man får ta tid på sig och prova sig fram, till en viss gräns. Eleverna skall ändå tränas för ett kommande yrkesliv och det vore hyckleri att undanhålla hur tuff verkligheten är. Eleverna får dock känna på hur det är att arbeta genom ca 20 veckors Apu², under gymnasietiden.

Vygotsky (i Tsagalidis 2005) framhåller fördelen med att eleven producerar en färdig produkt. Att t.ex. producera färdiga buketter inom floristutbildningen är ett exempel på detta. Vygotsky påpekar (i Tsagalidis 2005 s. 133) i samband med motivation och intresse, att en färdig arbetsprodukt ger eleven kontroll och han eller hon kan värdera sitt eget arbete efter de objektiva arbetsresultaten. Och det viktigaste menar Vygotsky, är att eleven skapar en möjlighet att förverkliga det slutgiltiga moment av tillfredsställelse, seger och triumf, genom vilken egentligen alla våra strävanden och verksamhetsformer stimuleras.

² Apu – arbetsplatsförlagd utbildning skall förekomma på alla nationella program utom det estetiska programmet, naturvetenskap, samhällsvetenskap och teknikprogrammet. Den arbetsförlagda utbildningen skall uppgå till minst 15 veckor. Varje sådan vecka skall anses motsvara garanterad undervisningstid om 24 timmar. Apu regleras i kursplan och gymnasieförordningen. (Gymnasieförordningen SFS 2006:952).

Både och?

En kombination av både process och färdigt resultat ansåg 16 av 40 som det viktigaste att bedöma. Eftersom vi arbetar med skapande verksamhet ser vi som lärare inte bara det färdiga resultatet som bedömningsunderlag, utan också till vägen fram till det färdiga arbetet. Inom yrkesförberedande utbildningar görs bedömningen av yrkeskunnandet till stor del under produktionen av t.ex. en blomsterdekoration – kärnan i karaktärsämnet florist (Tsagalidis 2006).

Resultat av frågan vi ställde gav oss svar på en av våra frågeställningar, Vad är viktigast att bedöma, processen eller resultatet? Och det ger oss även stöd i vårt sätt att arbeta, att både vägen fram och det färdiga resultatet ligger till grund för bedömning.

Frågor och svar på enkät

Vidare fick eleverna svara på flera påståenden kring ämnet där det fanns en spridning från lägsta till högsta svarsalternativ mellan 0 till 10. Här har vi räknat ut den totala summan av svaren och räknat ut ett medelvärde och markerat med fet stil de resultat vi finner intressanta. Vi visar först en grupp av påståenden inom samma kategori och gör sedan en analys av dessa.

Vad påverkar inför prov?

Jag får belöning genom saker av min förälder/föräldrar om jag får bra betyg 126/40=3,2 mv.

Min förälder/föräldrar ger mig uppskattning och beröm i form av positiva ord, glädje och uppmuntran inför prov 249/40=6,2 mv.

Jag talar om för min förälder/föräldrar att jag ska ha prov 259/40=6,5

Jag får dåligt självförtroende om jag misslyckas på prov 213/40=5,3 mv.

Analys

Här ser vi att den uppskattning eleverna får av sina föräldrar i form av positiva ord, glädje och uppmuntran är viktigare än belöning genom saker, vilket stödjer konstruktivismens tankar kring inre motivation och som uttalar är det viktigt att hålla sig till genuint ärligt och specifikt beröm. Beröm har visat sig ha en positiv effekt på motivationen om det innehåller viktig information för att kunna lösa en aktuell uppgift.

Eftersom så få har svarat att de inte får belöningar i form av saker av sina föräldrar kan vi koppla det till att någon yttre motivations påverkan från föräldrar inte är viktigt.

Mycket av det vi gör är för att få någon slags yttre belöning eller för att slippa negativa följder. (Lundgren & Lökholm 2006).

Inre motivation är behovet av att nå framgångar och försöka undvika misslyckande det kan också vara ett behov av att kunna kontrollera omgivningen och resultatet av sina handlingar som ger eleven inre motivation. Avsaknaden av sådan kontroll och ett misslyckande vid prov kan leda till bristande motivation (Lundgren & Lökholm 2006).

Vi ser i resultatet att många känner att de får sämre självkänsla om de misslyckas med prov vilket kan knyta an till resonemanget ovan, att man strävar efter kontroll och att undvika ett misslyckande.

Hur elever känner inför prov?

Jag vill ha bra betyg 379/40=9,5 mv.

Jag tycker det är kul med prov 87/40=2,2mv.

Jag vill visa vad jag kan 359/40=9,0

Jag lär mig bättre genom att göra prov 168/40=4,2 mv.

Jag blir nervös och kan inte visa vad jag kan när det är prov 205/40=5,1 mv.

Jag blir stressad av prov 288/40=7,2 mv.

Efter provet glömmet jag det jag läst på inför provet 202/40=5,1 mv.

Jag lär mig bättre om jag får skriva och redovisa något själv 207/40=5,2 mv.

Analys

Här finns intressanta jämförelser, nästan alla vill ha bra betyg och vill visa vad de kan men mycket få tycker det är kul med prov, många blir stressade och nervösa och glömmet det de läst på. Frågan är då vad de skall med bra betyg till? Bildning, livslångt lärande och Ellen Keys ord borde ge svar;

*.../Af allt det myckna stoff, som nutidens ofta ypperliga undervisning tillför barnen, är det en ytterligt liten del, hvilken genom innerlighet i tillägnelsen blir deras egendom, eller, med andra ord, för dem varder ett bildningsmedel. Det för den personliga utvecklingen oundgängliga själfarbetet består endast i läxplugg /.../ (Ellen Key *Skolan och bildningen*, 1897 i SOU 1992:94 s.8)*

Många elever blir som sagt nervösa och stressade när det är prov. Vi vet väl alla hur känslan är inför ett prov men stress och nervositet behöver inte bara vara negativt utan kan ibland vara en kick att göra sitt bästa. Vilken sorts stress och nervositet våra elever upplever framgår inte, men det kan vara lätt att tolka det negativt eftersom många tycker att de lär sig bättre om de själva får skriva och redovisa och att många också glömmet det de läst efter provet. Faran med betygsfixeringen är att det hos vissa elever läggs mycket energi på att bygga upp strategier kring vad som krävs av dem på prov, istället för att energi läggs på själva lärandet (Dahlgren & Fejes 2005).

Någon elev skrev:

"Det är stressigt och jobbigt men kan väl behövas"

Någon annan:

"Jag kan nästan inte göra prov blir så nervös och mår dåligt. Jag vill inte göra prov för efter ett prov så har jag glömt typ allt om provet"

Imsen (2006) skriver att en elev kan verka nervös eller visa tecken på osäkerhet, kan ha svårt att komma igång med skolarbetet, läxorna blir inte gjorda osv. och detta kan tolkas som en rädsla för att ta itu med skolarbetet eller brist på framåtanda och målmedvetenhet.

Om betyg

*Jag skulle anstränga mig lika mycket om prov INTE betygsätts? 238/40=6,0 mv.
Jag tycker att betyg behövs 247/40=6,2 mv.*

Jag får tillräckligt information om betygskriterierna 280/40=7,0 mv.

Betygen ger en rättvis bedömning av vad jag kan 224/40=5,6 mv.

Jag tycker proven tar upp de viktigaste sakerna vi skall kunna 227/40=5,7 mv.

Analys

På påstående kring betyg finner vi det intressant att rätt många skulle anstränga sig lika mycket på prov utan betyg, samtidigt anser de att betyg behövs. Är betyg något som man både vill och inte vill ha? som någon sorts bekräftelse, hatkärlek och ambivalent känsla? Mer än hälften tycker att betygen ger en rättvis bedömning och att provet tar upp viktiga saker. Provresultaten visar ju att de inte ansträngde sig lika mycket i gruppen som inte betygsätts, som i gruppen som fick betyg. De som säger att de **inte** skulle anstränga sig lika mycket om prov inte betygsattes är så pass många att provresultatet borde visa mindre skillnader. Frågan är om det finns något hos eleverna som säger att de *borde* anstränga sig lika mycket utan betyg, men när väl provsituationen kommer finns det ändå en strävan efter betyg?

Analys av elevernas egna ord

Vi ville veta vad eleverna själva upplever kan vara motiverande och hur de upplever betyg, prov och bedömning. Många skrev att de kände stress och nervositet innan prov men ändå tycker att någon sorts redovisning av kunskap är nödvändigt, vidare uppfattas betyg som orättvisa.

"Jag tycker det är lite nervöst innan men gött efter ett prov"

Någon annan skrev;

"Jag blir ofta stressad inför prov och får prestationsångest. Men samtidigt är det bra att kolla av hur mycket man kan. Betyg är bra, men jag tycker att det skulle finnas fler betygssteg. Det kan vara stor skillnad mellan ett G- och ett G+, men i betyget syns bara G"

En annan skrev;

"Jag tycker det är bra att det finns prov"

Och;

"Det är stressigt och jobbigt men kan väl behövas"

Imsen (2006) skriver om prestationsmotivation och hävdar att om rädslan är större än impulsen att lyckas kommer eleven att vägra ta itu med uppgiften.

Man gör allt för att slingra sig. Om impulsen att lyckas är starkare kommer eleven att ta sig an uppgiften, men kommer att ändå känna sig mer eller mindre bromsad på grund av rädslan.

Vad är det då som ökar lusten att lyckas? Imsen (2006) skriver om resultat av tre förhållanden:

- ett grundläggande framgångsmotiv,
- personens subjektiva bedömning av sannolikheten att lyckas, samt;
- personens subjektiva bedömning av värdet att lyckas.

För att ett framgångsmotiv ska ge utslag i en motivation som är stark, måste uppgifterna som personen ställs inför inte vara för lätta eller för svåra. Så lagom svåra uppgifter ger den optimala motivationen. Om personen inte ser ett värde i att lyckas med uppgiften blir motivationen låg (Imsen 2006).

Många elever känner att betygssystemet är orättvist;

”Har man inte läst på så mycket så kan man bli nervös tycker jag! Sedan tycker jag betyg kan vara mycket orättvist för får jag G+ på ett prov och min kompis G- har vi fortfarande båda två G. Det med + och – borde ej få finnas”

”Jag tycker det är bra med betyg, men det är inte rättvist, från ena läraren till den andra. Och väldigt konstigt betygsättning på denna skola, iaf gympan”

”Prov tycker jag kan kännas lite jobbigt eftersom jag inte bor hemma och kan få hjälp hemifrån. Betyg tycker jag oftast kan vara orättvist. Alla lärare i Sverige bedömer olika”

Och elever som mår direkt dåligt av prov;

”Jag blir nervös, glömmar oftast allt jag lärt mig. När jag sätter mig och ska börja skriva får jag en black out”

”Prov är för mig stressande och efter glömmar jag alltid vad jag skrev”

”Jag kan nästan inte göra prov blir så nervös och mår dåligt. Jag vill inte göra prov för efter ett prov så har jag glömt typ allt om provet”

En aspekt kring prov och det våra elever ovan har kommenterat, är det Lindström (2006) skriver, att i arbetsliv och vardag, samarbetar vi och använder hjälpmedel. Vi frågar personer vi känner, slår upp i böcker, för anteckningar, osv. Under de former av bedömning som länge har varit allenarådande i skolan, betraktar man ett sådant tillvägagångssätt som fusk.

Idag utprövas mer autentiska underlag för bedömning. Ett exempel är Richard Kimbells (i Lindström 2006) försök att värdera innovativ förmåga i ämnet Design på gymnasiet, vilket är likt vårt floristämne. Eleverna får en uppgift att lösa under två dagar och får tillgång till alla hjälpmedel de behöver.

De bedöms individuellt, men skall också lämna skriftliga utlåtanden om såväl egna som ett par klasskamraters idéer, skisser och utkast, processen dokumenteras steg för steg med hjälp av bilder i miniformat.

Samtidigt som de situationer som bedöms blir realistiska, sker en förskjutning från enbart skriftliga prov och tar istället riktning mot dokumentation av olika slag, t.ex. loggböcker, portfolios, gestaltning, utställningar, cd-rom mm.

För oss och för våra elever är dessa metoder ett lysande sätt att minska användandet av skriftliga prov och för våra elever att inte känna "black out", stress och nervositet inför provsituationer. Vi vill också slå ett slag för mer användande av hementor och andra alternativa bedömnings metoder till prov på gymnasiet, som en elev skrev;

"Prov är jobbiga och skulle hellre ha inlämningar istället. Betyg är bra för då strävar man mot att få nåt"

Och en annan;

"Jag har svårt för prov osv. har svårt att koncentrera mig osv. har svårt att samarbeta med andra, får oftast bättre resultat om jag får göra ett arbete enskilt. Gillar inte alls prov"

Enkätundersökningen har som tidigare nämnt för få deltagare för att dra statistiska slutsatser, men det är ändå intressant att så få tycker det är "kul" med prov men nästan alla vill visa vad de kan. Nästan alla våra deltagare vill ha bra betyg samtidigt som de upplever det jobbigt och stressigt samt att det de läst inför provet är flyktigt i minnet efteråt. Många av eleverna beskriver att de upplever betygen som orättvisa och att lärare bedömer olika.

Med förbehåll om vår avgränsning av så få deltagare samt en homogen grupp av bara flickor, visar vår enkätundersökning ändå intressanta resultat och ger oss svaret på vår fråga; Hur elever upplever prov.

Diskussion

Syftet med vår undersökning är att försöka ta reda på hur betyg påverkar floristelevers motivation. I den experimentiella undersökningen vi gjorde visade entydiga svar att sannolikheten var hela 98 % hög för att motivationen påverkades och det var ju vad vi misstänkte innan undersökningen. Det har varit svårt att hitta tidigare forskning kring dessa frågor och som Korp (2003) i sin tidigare forskning skriver, är behovet stort av hand- och översiktsböcker men även empiriska studier av den svenska bedömningspraktiken. Detta bekräftas också från några elever som säger att betygsättningen inte sker rättvist från ena läraren till andra. Lärare behöver utbildas mer och kanske inte i första hand med mer kunskap "ovanifrån" utan lärare bredvid varandra som arbetar inom samma ämnesområde behöver diskutera och jämföra resultat dels för att säkerställa nivån på betygsättningen men också dels för att veta hur eller vad kollegorna bedömer. Skolverket skriver "för att uppnå likvärdigheten i bedömning av elevers kvalitativa kunnande måste bedömningen argumenteras för och motiveras" vilket enkelt skulle kunna göras under studiedagar för lärarna (Skolverket 2007).

Hur stor betydelse har betyget för eleverna? Stor betydelse men samtidigt är det otroligt pressande och stressande för dem. Kanske för att de upplever bedömningen som orättvis. Många (mycket högt medelvärde på enkäten sid. 32) tycker att de får tillräckligt med information om betygskriterierna men vi tror att man som lärare behöver vara tydligare och visa inte minst i de praktiska momenten vad som t ex skiljer ett G från ett VG. Det är inte alltid uppenbart för eleven som ofta tycker att två kamrater gjort mycket lika arbeten. Ofta finns det en nyfikenhet att veta varför det blir olika betyg och just den nyfikenheten bör vi ta vara på eftersom det är en av de vanligaste typerna som skapar en inre motivation (Pedagogisk uppslagsbok 1996). Då finns också förutsättningarna för att lära och behärska olika kunskaper.

På frågan om vad de upplever som viktigt när det gäller bedömning av arbeten har vi förstått att de ska vara rättvisa. Hur man undviker orättvisa betyg har styrdokumentet svar på: ”Vad som ska utgöra underlag för bedömning och betygsättning ska bestämmas i samråd med eleverna”.

På sidan 33 finns en del negativa svar från eleverna. Flera säger att prov är stressande, man skjuter upp all inläsning till sista minuten, man vet inte hur det ska gå och man glömmer det man trodde man kunde både innan eller efter provet. Imsen (2006) skriver om prestationsmotivation, från forskning John W. Atkinson gjort, att de två motstridiga krafter som finns är lusten att lyckas och rädslan för att misslyckas. Elevernas reaktioner av att ha prov kan tolkas som en rädsla för att ta itu med skolarbetet eller brist på framåtanda och målmedvetenhet. Det kan vara så att uppgifterna är för svåra. Lagom svåra uppgifter ger den optimala motivationen. Det lär oss som lärare att vi bör ge eleverna individuella mål eftersom skolans mål att sträva mot är; ”att varje elev tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat” (Lpf 94 s.15). Att ge eleverna detta gör det lättare för dem att uppleva att varje steg är värt att ta, eftersom de då kan bedöma och uppleva att de kan lyckas med att nå målen, vilket även ökar både självkänsla och målmedvetenheten.

De resultat som har de högsta värdena i enkäten; ”jag vill ha bra betyg” och ”jag vill visa vad jag kan” (9,5 respektive 9,0 på en 10-gradig skala) visar för oss att betygen är mycket betydelsefulla för eleverna. Frågan är då; är det så att skolan med dess lärare misslyckas i att förmedla bildningsuppdraget? Skolan borde ha förändrats i takt med samhällsförändringen. Det är inte bara uppdraget i skolan som förändrats utan också innehållet, från ett utbildnings- till ett *bildningsuppdrag* (Carlgren, Marton 2000). Vi upplever att det är få lärare som lägger stor vikt vid och väver in bildningsbegreppet och dess uppdrag (refererar till vår VFU-tid), utan stort fokus ligger på att lära ut kunskaper till eleverna som de bör kunna i sitt kommande yrkesliv. Denna betygsfixering som råder med allt läxplugg till olika prov är kanske enda källan till kunskap för många elever. Gustavsson (2007) menar att bildningstraditionens centrala tanke är att vi som människor hela tiden förändras i den kunskap vi skaffar oss genom den livslånga processen.

Vi upplever att trots en presentering av skoldagen med mål och syfte, trots teoretiska baskunskaper förmedlas och diskuteras, trots praktiska demonstrationer utförs så finns det många frågetecken när eleverna själva ska utföra dagens arbetsmoment. För flera elever är det inte förrän den gång man säger att idag ska dagens moment bedömas och betygsättas som eleverna verkligen lägger sig vinn om att förstå och lära. Faran med betygsfixeringen är att det hos vissa elever läggs mycket energi på att bygga upp strategier kring vad som krävs av dem på prov, istället för att energi läggs på själva lärandet (Dahlgren & Fejes 2005). Att ”lära för livet” och ge eleverna verktyg för detta är en utmaning för oss på yrkesprogrammet, florist.

En annan intressant aspekt i det hela är att det enbart är flickor i våra klasser och så även i undersökningen. Floristprogrammet uppfattas generellt som en ”tjejprogram”. Det vi upplevt är en kontrast till de pojkar Margreth Hill mötte på industriprogrammet, som är omvänt könssegregerat, där går enbart pojkar. Deras attityder till pluggande skilde sig väsentligt från de flickor vi mött på floristprogrammet. I Margreth Hills undersökning framgår det att en majoritet av pojkarna inte ser ”pluggande” som coolt, utan böcker och läsande tillhör tjejer. Könsaspekten kring motivation för skolarbete och betyg är intressant vilket vi gärna skulle ha granskat närmare.

Svagheter

Vår experimentundersökning visade att den gruppen som ansträngde och trodde de skulle bli betygsatta på experimentet fick högre poäng på provet än den grupp som inte fick betyg. Senare i enkäten tolkar vi att flera av samma elever som blev betygsatta i experimentet, svarade att de skulle anstränga sig lika mycket om prov inte betygsattes! Dessa svar stämmer inte alls överrens och kan bara tolkas.

Kan det vara att man säger en sak och gör en annan? Att eleverna tänker när de ser frågan, att jag *borde* anstränga mig lika mycket, även utan betyg. Men när provsituationen väl infinner sig och de får veta att provet inte har någon inverkan på betyget, slappnar av och inte anstränger sig i lika hög grad.

Vi genomförde vår undersökning strax innan jullovet och både vi, elever och lärare kände oss stressade. En viktig faktor inom experimentell design är att allt är noggrant planerat och att alla praktiska moment är helt klara inför själva experimentet och vi kanske kunde ha planerat det hela mer noggrant med tanke på skolan i Norrland där vi helt och hållet lade ansvaret på respektive lärare för klassen, antingen skulle vi givetvis åkt upp själva eller valt en skola närmare. Orsaken till att vi valde just den skolan var att vi känner läraren och vet att klassen läser kursen i samma takt som de övriga klasserna. Vi kan därför inte garantera att experimentet utfördes exakt på rätt sätt. Vi kan på så sätt inte kalla undersökningen för ett strikt experiment, utan för en experimentliknande undersökning och därigenom försäkra undersökningens reliabilitet (Esaiasson, P m. fl. 2007).

Med facit hand och med mer tid, kunde vi gjort undersökningen på ett annat sätt;

- Vi kunde ha genomfört en pilotstudie för att få bättre underlag både på provet och på enkäten.
- Vi kunde satt av mer tid till slutdiskussion med eleverna.

Vi kunde också ha valt ytterligare en klass vid en annan skola för att få större spridning i resultat.

Som vi nämner i resultatet är vi fullt medvetna om att enkätens deltagarantal är för lite för att kunna dra generella slutsatser. Vi är också medvetna om att vi inte följt de kriterier kring urval gällande för enkätundersökningar, utan har de kriterier gällande experimentell design. Det vill säga *Random assignment* (tilldelar) till skillnad från *random selection* (väljer ut). Trots våra begränsningar och vetenskapliga brister, ser vi ändå resultaten intressanta att diskutera och att vi fått många förklaringar till de frågor vi ställt.

Slutord

Under skrivandets gång kan vi notera hur vår egen motivation och eller prestation gjort sig påmind. Det finns en abstrakthet med det vi just ägnat större delen av våra liv den sista tiden till. Vi som studenter är i samma situation som våra elever. Det vi skriver ska bedömas, det färdiga resultatet gäller.

Vi har lärt oss mycket under arbetets gång och vi kommer i vårt yrkesliv som lärare, att ha stor nytta av det som presenteras här i uppsatsen. Inte minst hur eller vad som sätter igång motivationen, vilket är högst användbart i klassrummet. Inledningsvis var det just om motivation vi önskade att lära oss mer av, för att bättre kunna motivera eleverna att inte bara plugga för betygens skull utan för att de ska få en gedigen utbildning i sitt hantverksämne och även kunna tillämpa sina kunskaper i andra sammanhang än strikt floristiska.

Det var intressant att studera tidigare forskning och använda den som bas för det vi arbetat med. Nu i slutfasen sätter fantasin fart, hur vi skulle vilja gå vidare? I en kommande uppsats skulle det vara intressant att fortsätta arbeta mer med bildningsbegreppet kopplat till dagens mer eller mindre "läsa för betygen".

María & Marianne
Januari 2008

Referenser

- Carlgren, C. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Claesson, S. (2006). *Spår av teorier i praktiken*. Lund:Studentlitteratur
- Davidsson, L. m. fl. (2000). *Betyg: Grundskola, gymnasieskola, komvux*. (4:e uppl). Stockholm: Publica
- Dalhgren, L. & Fejes, A. (2005). *Pedagogisk forskning i Sverige. Årg 10 NR 1. S 24-34*. ECTS-skalan Att mäta eller mota lärande? Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Esaiasson, P. m. fl. (2007). *Metodpraktikan, konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik
- Giota, J. (2006). *Pedagogisk forskning i Sverige årg. 11 NR 2. S 94-115*. Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hill, M. (2006). Cola killar pluggar inte. Romhed, R. (red.) *Ord och Bild 3-4 Tema –Skolan*. (s.106-114). Göteborg:Zetterqvist AB.
- Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund:Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld*. (4:e uppl). Lund:Studentlitteratur.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Lindström, L & Lindberg, V.(2006). *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: HLS Förlag
- Lundgren, M. & Lökholt, K. (2006). *Motivationshöjande samtal i skolan-att motivera och arbeta med elevers förändring*. Lund:Studentlitteratur.
- Informationsförlaget, (1996). *Pedagogisk uppslagsbok*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Phye, G. (1997). *Classroom assessment- A multidimensional Perspective*. San Diego: Academic Press.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund:Studentlitteratur.

- Skolverket. (2002). *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (2004). *Likvärdig bedömning och betygssättning*. Stockholm: Ljungbergs tryckeri.
- Svenska Språknämnden. (2002). *Svenska skrivregler*. (2:a uppl). Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i Praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- SOU 1992:94. *Bildning och kunskap. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande, Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1994.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande av 1957 års skolberedning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, 1961.
- Tsagalidis, H. (2005). Yrkeskunnandets kinesiska ask. Lindström, L & Lindberg, V. (red.) *Pedagogisk Bedömning* S 131-156. Stockholm: HLS förlag.
- Utbildningsdepartementet, (1980). *Läroplan för grundskolan Lgr 80*. Stockholm
- Utbildningsdepartementet, (1994) *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*, Stockholm.

Elektroniska referenser

Gustavsson, B. (2001). *Bildning i vår tid*
Hämtat 2008-01-02 från:
http://hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800074025/bildning_var_tid_81kb.pdf

Gustavsson, B. (2007). *Vetande, kunnsande och klokheten*
Hämtat 2007-12-14 från:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1452>

Infovoice om validitet och reliabilitet. Sidan uppdaterad 2007-11-28
Hämtat 2008-01-08 från;
<http://www.infovoice.se/fou/bok/10000035.htm>

Skolverket, Likvärdigheten i betygssättningen (2007)
Hämtat 2008-01-07 från:
<http://www.skolverket.se/sb/d/502/a/1977>

Skolverket, Diskussion kring arbetssätt, bedömning och likvärdighet (2007).
Hämtat 2008-01-04 från:
<http://www.skolverket.se/sb/d/634/a/2184>

Prov

Repetition från A-kurs i hantverksteknik

Form och komposition

1) Vad är symmetri? Nämn tre egenskaper. 3 p.

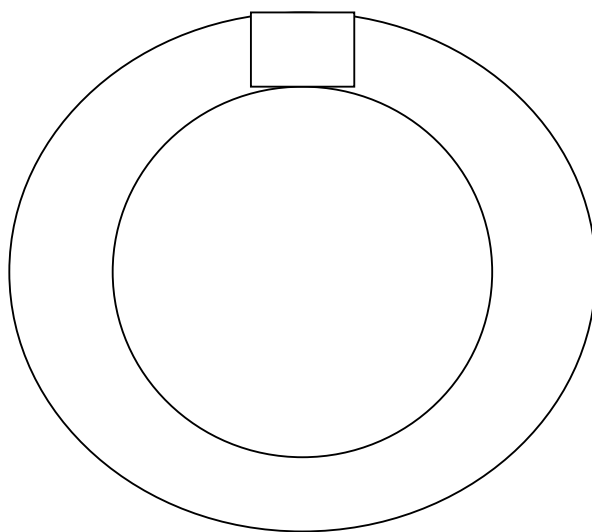
2) Vad är asymmetri? Nämn tre egenskaper. 3 p.

3) Vad bör du tänka på när du gör en asymmetrisk bukett?
Nämn tre viktiga delar. 3 p.

4) Vad menas med proportioner? 1 p.

5) Vad är en toppgrupp? 1 p.

6) Skissa och förklara hur du skulle placera blommorna på en *linjegrupperad* krans, namnge också linjerna! 4 p.



Teknik

7) Hur behandlas en ros innan den sätts i vatten? 2 p.

8) Vad kallas det platsen där du binder basten kring buketten? 1 p.

9) Nämn minst tre teknikmoment du bör tänka på när du gör en bukett. 3 p.

10) Vad kallas den stickteknik du använder när du gör en bordsdekoration? 1 p.

Max poäng 22

Dina poäng _____

Lycka till

Bilaga 2 Enkät

Enkätfrågor till elever som läser Floristprogrammet,
Hantverksteknik A.

OBS. Lämna bara **ett** svarsalternativ. 0-10. Svarsalternativen på skala **0-10**, där **0** är när du **inte alls** håller med och **10** är när du **håller med helt och hållet**. Ringa in det svarsalternativ du väljer.

Vad känner du inför prov?

Jag tycker det är kul med prov 0-1-2-3-4-5-
6-7-8-9-10

Jag lär mig bättre genom att göra prov 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Jag blir nervös och kan inte
visa vad jag kan när det är prov 0-1-2-3-4-5-
6-7-8-9-10

Jag blir stressad av prov 0-1-2-3-4-5-
6-7-8-9-10

Efter provet glömmer jag det jag
läst på inför provet 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Jag lär mig bättre om jag får skriva och
redovisa något själv 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Jag vill ha bra betyg 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Jag vill visa vad jag kan 0-1-2-3-4-5-
6-7-8-9-10

Jag tävlar med mina kompisar 0-1-2-3-4-5-
6-7-8-9-10

Jag säger inte så mycket på lektionerna
därför är det bättre att göra prov 0-1-2-3-4-5-
6-7-8-9-10

Påverkan inför prov.

Jag får belöning av mina föräldrar/förälder
om jag får bra betyg

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Mina föräldrar/förälder ger mig uppskattning
och beröm i form av positiva ord,
glädje och uppmuntran inför prov

0-1-2-3-4-5-
6-7-8-9-10

Jag får dåligt självförtroende
om jag misslyckas med prov

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Hjälp och stöd inför prov

Jag får hjälp med läsläsning av
mina föräldrar/förälder

0-1-2-3-4-5-
6-7-8-9-10

Mina föräldrar/förälder förhör mig inför prov

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Läraren stöttar mig inför prov

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Kompisarna hjälper varandra inför prov

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Jag talar om för mina
föräldrar/förälder att jag skall ha prov

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Betyg

Jag skulle anstränga mig lika mycket
om prov **inte** betygsätts?

0-1-2-3-4-5-
6-7-8-9-10

Jag får tillräckligt information om betygsriterierna

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Jag tycker att betyg behövs

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Betygen ger en rättvis bedömning av vad jag kan

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Jag tycker proven tar upp de viktigaste sakerna
vi skall kunna

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Bedömning

När det gäller praktiska arbeten, det ni gör i salen.

Vad är viktigast att bedöma; Välj **ett** alternativ genom ett kryss.

1) **Arbetsgången och vägen** fram till färdigt resultat vid praktiska arbete?

2) **Enbart** det färdiga resultatet vid praktiskt arbete?

3) Både svar 1 och 2. Skriv varför.....

.....

Till slut får du gärna skriva med **egna** ord hur du känner inför prov, betyg och bedömning i skolan:.....

.....

.....

.....

Vi tackar Dig för Din medverkan och garanterar Dig fullständig anonymitet.

Maria Simonsson och Marianne Hultgreen

Bilaga

Bilaga 3 statistisk uträkning

Bilaga

Uträkning av signifikansnivån på experiment: betyg/ej betyg

experimentgrupp	kontrollgrupp	X2	N=			Roten ur antalet	4,472136
20	21	260					
19	20	361		Variansen	-2,43158		
19	18	190					
19	17	152		Standardavvikelse	5,014453	(roten ur variansen)	
18	15	234					
18	14	252		t0,025 (95% signifikansnivå) vid ett urval på 20 stycken individer =	2,093		
17	13	306					
15	12	285		Testvariabelns värde		2,54177	
15	12	150					
14	10	168					
13	9	221					
13	9	247					
13	9	169					
12	9	84					
11	8	165					
11	8	220					
10	8	110					
10	6	110					
8	4	120					
7	3	126					
282	225	3930					
14,1	11,25	-20%					