

Hur arbetar och resonerar några lärare kring bedömning och hur är detta relaterat till deras syn på olika måltyper?

”En studie av några lärares uppfattning om bedömning”

Författare: Anna Bergman & Anna Riquier

Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för Samhälle, Kultur och Lärande

Examensarbete 10 p
Utbildningsvetenskap
Allmänna utbildningsområdet (41–60p)
Vårterminen 2007
Examinator: Maria Andrée
English title: How some teachers work with and discuss assessment



Hur arbetar och resonerar några lärare kring bedömning och hur är detta relaterat till deras syn på olika måltyper?

”En studie av lärares uppfattning om bedömning”

Författare: Anna Bergman & Anna Riquier

Sammanfattning

Syftet med detta arbete har främst varit att lära oss mer om bedömning. Vi har uppmärksammat bedömningens avgörande roll för elevers kunskapsinlärning och intervjuat några lärare om vad de har för uppfattning om bedömning. Fokus har lagts på resonemang kring relationen mellan deras syn på bedömning och olika måltyper.

I resultatet redogör vi för de olika lärarnas resonemang kring målen, bedömningssätt och bedömningssituationer. Vi har även uppmärksammat att vissa lärare har en intuitiv kunskap om vad eleverna kan och detta problematiserar vi i diskussionen, men har även redogjort för, de av oss intervjuade lärarnas resonemang kring detta.

Sedan analyserar vi resultatet med hjälp av adekvata teoretiska utgångspunkter. I analysen intar vi bedömningsperspektiv med olika mål i fokus.

Lärarnas uppfattningar kan tolkas som att det finns en viss osäkerhet vad gäller strävansmålen och vi har på ett ödmjukt sätt försökt att förstå hur och varför detta uppstår. Vi tror oss även se ett samband mellan strävansmål och formativ bedömning, vilket vi redogör för i analysdelen. Detta är dock svårt att säga eftersom ett synliggörande skulle kräva en längre studie, vilket vi gärna skulle vilja göra.

Nyckelord: Bedömningssätt, bedömningssituationer, summativ bedömning, formativ bedömning, mål.

Abstract

The purpose of this thesis has been to learn more about assessment. We have put the judging role of assessment for pupil's learning in focus and have interviewed some teachers about their experiences and impressions around the subject.

The result is principally about these teachers thought process around what to attain, about assessment and situations to assess.

We have also noticed how some teachers intuitively know what pupils attain and this is brought to the light.

In the analysis we use learning theories who adequately serve as the start point for the discussion, where we adopt different perspectives with goals to reach in focus. By interpreting the teacher's different opinions, we have noticed certain insecurity around the aspiration goals and we have tried, humbly, to understand how and why this happens. We even believe there is a relation between the aspiration goals and formative assessment, which is described in the analyses. This is difficult to say and a longer study would be needed to make this visible.

Keywords: assessment methods, summative assessment, formative assessment and goals.

Förord

Vi har olika inriktningar vad gäller åldersgrupper i våra respektive utbildningar och tänkte oss från början en studie vad gäller övergången från ett stadium till ett annat, men fastnade tidigt vid bedömningens avgörande roll för kunskapsutveckling. Den initierande tanken lämnar vi härmed över till andra studenter. När vi nu närmar oss slutet av vår utbildning förstår vi att skolans verksamhet består av många viktiga komponenter och uppenbart blir att ett samspel dem emellan är betydelsefullt, därför har vi valt en av dessa.

Vi hade inte kunnat genomföra denna studie om inte våra mammor ställt upp med att passa barn, ett stort tack till dem! Alla pedagoger vi intervjuat ska givetvis också ha ett erkännande och vi känner en stor tacksamhet till vår handledare Peter Emsheimer som med kritisk blick fått oss att resonera och ifrågasätta vår studie ända till slutet. Våra givande resonemang har hjälpt oss upp ur många gropar och vi vill härmed tacka varandra för fint samarbete.

Till sist en eloge till våra män och barn som alltid funnits där men ändå låtit oss få egen tid, utan dem skulle detta inte varit möjligt.

Haninge 2007

Anna Bergman & Anna Riquier

Innehållsförteckning

1 Bakgrund.....	6
2 Bedömningens förändring över tid och dess syfte	7
2.1 Intelligenstester	7
2.2 Skolans förändrade plats i samhället	7
2.3 Varför bedömer vi?.....	8
3 Studiens begreppsliga ramar	8
3.1 Mål	9
3.1.1 Uppnåendemål	9
3.1.2 Strävansmål.....	9
3.2 Bedömningssätt	9
3.2.1 Summativ bedömning.....	10
3.2.2 Formativ bedömning.....	10
3.3 Bedömningssituationer	11
3.3.1 Konkret bedömningsmaterial.....	11
3.3.2 Verbal språklig kommunikation.....	11
3.3.3 Utvecklingssamtal.....	11
3.4 Intuition/tyst kunskap.....	12
3.4.1 Fördelar med den tysta kunskapen som underlag i bedömningssituationer	12
3.4.2 Begränsningar med den tysta kunskapen som underlag i bedömningssituationer ...	12
4 Syfte och problemområde	13
4.1 Precisering av syfte och problemområde	13
4.2 Frågeställning.....	13
5 Metod.....	13
5.1 Intervjumetod	14
5.2 Genomförande	14
5.3 Bearbetning.....	14
5.4 Urval.....	15
6 Teoretiska utgångspunkter	15
6.1 Inlärningsteorier	15
6.1.1 Behavioristiskt teori.....	16
6.1.2 Kognitivistisk teori.....	16
6.1.3 Sociokulturell teori	17
7 Resultat	18
7.1 Ulf	18
7.1.1 Mål	18
7.1.2 Bedömningssätt.....	19
7.1.3 Bedömningssituationer	19
7.1.4 Intuition	19

7.1.5 Vår bild av Ulf	20
7.2 Jenny.....	20
7.2.1 Mål	20
7.2.2 Bedömningssätt.....	21
7.2.3 Bedömningssituationer	21
7.2.4 Intuition	22
7.2.5 Vår bild av Jenny	22
7.3 Emma.....	23
7.3.1 Mål	23
7.3.2 Bedömningssätt.....	23
7.3.3 Bedömningssituationer	23
7.3.4 Intuition	24
7.3.5 Vår bild av Emma	24
7.4 Pia	24
7.4.1 Mål	24
7.4.2 Bedömningssätt.....	25
7.4.3 Bedömningssituationer	25
7.4.4 Intuition	25
7.4.5 Vår bild av Pia.....	26
7.5 Sammanfattning och tolkning av resultat.....	26
7.5.1 Mål	26
7.5.2 Bedömningssätt.....	27
7.5.3 Bedömningssituationer	27
8 Analys	29
8.1 Strävansmålen i fokus.....	29
8.2 Uppnåendemålen.....	31
8.3 Summativ bedömning	31
8.4 Formativ bedömning	32
9 Diskussion	33
10 Slutord.....	35
Referenser.....	36
<u>Bilaga 1</u>	38

1 Bakgrund

Under vår tid på Lärarhögskolan har vi uppmärksammat bedömningens avgörande roll för elevers lärande och har även kommit till insikt med hur svåröverskådligt detta är. En undran föddes och vi bestämde oss för att dyka lite djupare in i lärarnas arbetssätt och resonemang vad gäller bedömning. Vi ville gärna undersöka något som ”fältet” sedan har nytta av och av den anledningen har vi undersökt kvalitetsrapporter ute på våra respektive VFU platser och även tagit del av Haninge Kommuns sammanfattade rapport. Under *kommande åtgärder* i denna rapport hittade vi flera punkter kommunen vill arbeta med som hör till bedömning. Vidare diskuterade vi ämnet med rektorerna på våra respektive VFU-platser och de visade stort intresse för detta då ämnet är högaktuellt i kommunen. Även representanter ifrån Barn och Utbildningsförvaltningen uppmanade oss till arbetet eftersom Haninge Kommun har, i undersökningar gjorda av Lärarnas Riksförbund, publicerade i dagstidningar, kommit långt ner på listan vad gäller måluppfyllelse. I rapporten står bland annat att man vill *bearbeta förhållningssätt* (Haninge Kommuns kvalitetsrapport 2005, s.17) inom området så att

- lärarna får en avgörande betydelse
- skolan får ett större ansvar för lärandet
 - och även insatser ska ske genom *att styra mot målen*
- man ska arbeta med kursplaner, betygskriterier och bedömning

Hur gör man då för att lärarna skall få en avgörande betydelse? Hur kan man optimera arbetet med kriterier och bedömning? Har skolans ökade ansvar för lärandet en relation till bedömning? Hur gör man för att styra mot målen?

Vi har således kommit fram till en, enligt vår åsikt, adekvat frågeställning. Då vi har flera frågor inom detta område har vi funderat på hur lärare arbetar och resonerar kring bedömning. Därför blir vår frågeställning:

Hur arbetar och resonerar några lärare kring bedömning och hur är detta relaterat till deras syn på olika måltyper?

2 Bedömningens förändring över tid och dess syfte

Här försöker vi redogöra för bedömningen ur ett samhällsperspektiv och koncentrerar redogörelsen till det moderna och det postmoderna samhällets utveckling av examinationssystem och skolans plats i samhället, samt syftet med bedömning.

2.1 Intelligenstester

1900-talet inleddes med en period man brukar kalla "the testing age", man trodde då att varje människa hade inneboende fastställda mentala egenskaper och att bara vissa människor var utvalda till vissa olika sociala positioner. För att kunna veta vilka personer som var de utvalda utformades intelligenstester. Detta eftersom man ansåg att intelligens var något stabilt och något opåverkligt genom t.ex. utbildning, och därför gick att mäta. Intelligenstesternas inflytande på den västerländska skolan har varit stor och har dominerat kunskapsbedömningen. Man tog fram "mätmodellen"(Catherine Taylor i Helena Korp 2003, s.34 och i Per Måhl 1998, s. 91).

- Människor skiljer sig från varandra i fråga om olika slags begåvning,
- En individs mängd av ett visst slag av begåvning kan beskrivas i relation till fördelningen av andra liknande individers mängd av detta slags begåvning,
- Man kan utveckla instrument som tillförlitligt mäter sådana individuella differenser ifråga om begåvning

Detta sätt att bedöma krävde att eleverna skulle tillhandahålla så mycket information som möjligt och sedan komma ihåg den. Proven gick ut på att kontrollera detta och således att fylla i korrekta svar i luckor.

I och med mätmodellen kunde stora mängder av prov rättas och man kunde bedöma elevers kunskaper med samma kriterier över hela landet och på så sätt kunde staten kontrollera vad som lärdes på lokal nivå och utbildningen centraliserades. De nationellaproven är en kvarleva av detta.

2.2 Skolans förändrade plats i samhället

Efter andra världskriget gick fler och fler människor i skolan och utbildningsnivån höjdes. Detta ledde till att de förvärvade kvalifikationerna förlorade sin betydelse som ursälsinstrument och därför måste examinationernas kvalificerande funktion i allt högre grad kombineras med en sorterande funktion. Detta gjorde att man mer och mer knöt undervisningen till samhället för att skolan skulle jämna ut skillnader i livschanser (Korp 2003, s. 41). Man skulle göra elevernas vardagserfarenheter till utgångspunkt för skolarbetet. Ekonomiska faktorer i världen gjorde emellertid att denna anda kom av sig. Bedömningsätt och examinationer förändrades dock inte under denna period.

Under 80-talet var staten huvudman för skolan och undervisningen influerades allt mer av sociokulturella och kognitivistiska inlärningsteorier. Arbetsätten under denna tid var riktade på samarbete och i budgetpropositionen 1985 fastslogs att gymnasiet skulle reformeras. Det skulle bli ”en skola för alla”. Det var kommunens skyldighet att se till att det absoluta flertalet ungdomar klarade en gymnasieutbildning (Måhl 1998, s. 21). Grupparbeten var ett sätt som flitigt användes.

Under 90-talet växer ett nytt paradig fram med nya synsätt på utbildningen och inlärningsteorierna börjar integreras med klassrumsbaserade bedömningsmodeller. Andra faktorer spelar in vad gäller resultatet, inte minst kultur och tradition. En annan faktor värd att nämnas är att människans individuella egenskaper står i fokus i dagens postmoderna samhälle. Individuella utvecklingsplaner (IUP) och individuell vägledning tar större och större plats och detta gör att gensvar och feedback blivit mer betydelsefullt. Utbildning handlar numera om att få syn på lärandets processer och resultat snarare än att söka efter mått av statistiska egenskaper.

2.3 Varför bedömer vi?

Att bedömningen kan ha olika syften kan vara intressant i sammanhanget då denna spelar en avgörande roll i elevernas vardag. Bedömningen kan vara avsedd att visa resultatet av det som studerats men även syfta till att ge information om vad som kan utvecklas av det redan inlärd. Att bedömningen har olika syften kan tydligt ses när vi sätter in bedömningen på samhälls- och individnivå. På samhällsnivå kan bedömningens syfte vara att certifiera (intyga att en viss eftersökt kompetens finns) och att differentiera (urskilja de med ett högre betyg då antalet sökande överstiger antalet tillgängliga platser). Att ta tillvara samhällsekonomiska intressen och att kvalitetssäkra skolan kan också ses som ett syfte till bedömningen av elevers kunskaper då man vill säkerställa att alla elever får en likvärdig utbildning och att statens ekonomiska satsning på skolan ger avkastning. De syften som finns för bedömning på individnivå är bland annat då man vill säkerställa att eleverna får en allmän medborgarutbildning där måluppfyllelse nås och som lägger en kunskapsmässig grund för fortsatta studier och yrkesliv.

3 Studiens begreppsliga ramar

För att kunna avgränsa uppsatsen har vi valt att sätta ramar vad gäller bedömningsbegreppen och vi resonerar enbart kring mål, bedömningssätt och bedömningssituationer. De mål vi syftar till är strävansmål och uppnåendemål. Med bedömningssätt menar vi summativ och formativ bedömning. De bedömningssituationer vi tar upp är de materiella, de interaktiva, de utvecklande samtalen. En känsla som uppstått hos oss i flera av fallen är den intuitiva bedömningen av elevers kunskaper. Denna känsla har vi inte kunnat placera under någon av ovanstående begrepp därav har intuitionen fått en egen rubrik i resultatdelen.

3.1 Mål

Vi har valt, i denna uppsats, att bara koncentrera oss på de mål Lpo-94 innehåller. Dessa mål är aktuella i skrivande stund och innefattar uppnåendemål och strävansmål. Vi kommer nedan att redogöra för innebörden av uppnåendemål och strävansmål men vill redan här förtydliga skillnaden mellan dessa båda. Strävansmålen är de som utgör riktningen i skolans all verksamhet, uppnåendemålen däremot representerar den kunskap som eleverna minst ska ha nått vid förutbestämda tidpunkter.

3.1.1 Uppnåendemål

Uppnåendemålen uttrycker vilken kunskap eleverna minst ska ha uppnått vid vissa specifika tidpunkter. Ansvaret för att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål vilar på skolan. Målen uttrycker den grundläggande kunskapsnivå i respektive ämne eleverna ska ha uppnått i det femte respektive nionde skolåret. I *Kursplaner och betygskriterier* påpekar man även att ”de allra flesta elever kommer naturligtvis längre och skall också komma längre i sitt lärande”. Mål att uppnå för det nionde skolåret ligger dessutom till grund för bedömningen om en elev skall få betyget Godkänd.

3.1.2 Strävansmål

I Lpo- 94 presenteras de olika strävansmål som ska genomsyra skolans verksamhet. Strävansmålen anger inriktningen på skolans arbete och därmed en önskad kvalitetsutveckling i skolan. I Skolverkets *Kursplaner och betygskriterier* kan man läsa att strävansmålen ”utgör det främsta underlaget för planeringen av undervisningen och sätter inte någon gräns för elevens kunskapsutveckling” (2000, s.5).

Under paragraf 2.7 *Bedömning och betyg* står att ”skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar ett allt större ansvar för sina studier och utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställ egen och andras bedömning i relation till det egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.”(Lpo 94) Inger Eriksson preciserar i sin föreläsning *Strävansmål – vad är det?* att strävansmålen inte kan brytas ner, vilket däremot är möjligt med en del av målen att uppnå. Hon preciserar;

- Att börja med mål att uppnå och därefter fortsätta med mål att sträva mot är att börja bakifrån och att vända reformen upp och ner.
- Utgångspunkten skall i stället vara mål att sträva mot, det är de som ska styra undervisningens inriktning och präglade allt arbete i skolan.
- Att alla elever minst ska nå mål att uppnå skall vara ett resultat av det man gör i skolan- inte en utgångspunkt för undervisningen. (Föreläsning LHS, 070123)

3.2 Bedömningssätt

För att bedöma elevers kunskap kan man teoretiskt göra uppdelningen summativ och formativ bedömning. Lärare idag använder sig av båda bedömningssätten men i olika stor utsträckning. Vi vill här poängtera att det finns en skillnad mellan summativ och formativ bedömning både vad gäller motiven för och utformningen av dem. Där den summativa bedömningen har till uppgift att endast sammanfatta elevernas kunskap och enbart vid specifika tillfällen, har den formativa bedömningen en helt annan närvaro under elevernas all undervisning då den syftar till att optimera elevernas kunskapsut-

veckling och för eleverna medvetandegöra sin egen inlärningsprocess. Viktigt i sammanhanget är även att vid den summativa bedömningen kommer elevernas närvaro in efter bedömningen. Däremot vid den formativa bedömningen, krävs det att eleverna är närvarande under hela processen. Det kan vara av intresse att Scriven (Korp 2003, s. 79), som är den som myntat begreppen **formativ** och **summativ bedömning**, lägger tyngden på att formativ bedömning sker löpande i syfte att den studerande ska kunna förbättra och utveckla sina kunskaper under pågående utbildning. I den formativa bedömningen är metarefleksionen en viktig ingrediens, då eleven reflekterar över sitt eget lärande och kan förstå vad som har utvecklats. Den summativa bedömningen däremot äger rum efter fullgjord utbildning. En bild som Scriven presenterar för detta är att

"när kocken smakar av soppan är det en formativ bedömning han gör, när gästerna smakar den är det däremot en summativ bedömning."

3.2.1 Summativ bedömning

Att bedöma summativt innebär att man utvärderar en elevs kunskap vid en viss tidpunkt till exempel *efter* ett skriftligt prov, vid slutet av ett kursavsnitt eller i slutet av en termin. Man samlar ihop vad eleven lärt sig och bedömer sedan det utifrån givna mallar så som uppnåendemål och i förväg gjorda matriser. Även de nationella proven samt högskoleprovet benämns som summativa. Att bedöma summativt är ett bra tillvägagångssätt om man vill veta vad eleven lärt sig respektive inte lärt sig vid en specifik tidpunkt. På ett tydligt sätt kan man se om eleven uppnått målen för respektive årskurs men även vilken kunskap som saknas hos eleven. Den summativa bedömningen används av de flesta lärare från förskoleklass till gymnasiet men i olika stor utsträckning. Ett bra exempel på summativ bedömning är betyg eftersom lärarna, för att kunna sätta betyg måste summera elevernas kunskaper. (Korp 2003, s.77)

3.2.2 Formativ bedömning

Scriven (Korp 2003, s. 79-80) skriver i sin text, där begreppet lanseras, att den formativa bedömningens syfte är dels att påverka elevernas beteende i linje med de uppsatta målen, dels att korrigera fel. *Schweizaren Perrenoud* (ibid) menar att "all bedömning som hjälper eleven att lära sig och utvecklas är formativ". Detta innebär, menar han att "man inte ger sig förrän man lärt sig och behärskar de kunskaper undervisningen syftar till". *Fransmannen Bonniol* (ibid) poängterar det faktum att "eftersom ingen person utifrån kan justera någon annan persons beteende, så kan läraren egentligen inte ändra sina elevers beteende- det kan de bara göra själva". Detta innebär att det krävs en dialog mellan lärare och elev så att eleverna utvecklar sin egen förmåga till att utvärdera sin behållning och utveckla sina lärandestrategier. Därför, menar *Bonniol*, är det processen som ska stå i fokus vid den formativa bedömningen inte resultatet och den syftar till att utgöra ett stöd för elevers lärandeprocesser och är en del av undervisningen. En stärkt formativ bedömning hjälper eleven att utveckla sin "metakognition".

Forskning visar att elevernas lärande förbättras när den formativa bedömningen får högre kvalitet.

"There is well documented research evidence that formative assessment link to good learning practice does indeed give improved learning." (Black 1999, s.104)

Black & William, (1998;2001) har sammanställt mer än tjugo studier som alla visar att elevernas lärande förbättras vid formativ bedömning. Viktigt att ta upp när man talar om formativ bedömning är *gensvar*/"feedback"(Black 1998, s.104,111,104) vilket gör att eleven får ett tillbakaflöde och kan därifrån utveckla sitt lärande.

3.3 Bedömningsituationer

Med bedömningsituationer menar vi de situationer då lärare och elever bedömer elevernas kunskaper. Dessa situationer kan vara av olika karaktär. Här har vi valt att lyfta de situationer som dominerat lärarnas resonemang kring bedömning i de intervjuer vi genomfört. Givetvis finns även andra situationer men vi har av den anledningen enbart valt dessa.

3.3.1 Konkret bedömningsmaterial

Här menar vi material för att bedöma elevers kunskaper så som skriftliga prov, diagnoser, skrivböcker och annat konkret stoff läraren kan se eller ta på för att göra sin bedömning. Lärarens gensvar på elevernas arbeten utgör en konkret bedömningsituation som bör tas upp eftersom läraren då kan bedöma kunskapsutvecklingen genom skriftlig kommunikation. Arbetsböcker, läroböcker, loggböcker, friskrivning, meta-reflektioner är andra exempel på konkret stoff läraren och eleven kan se på för att göra bedömningen kring elevens kunskapsutveckling.

3.3.2 Verbal språklig kommunikation

Med verbal språklig kommunikation syftar vi på interpsykologiska och intermentala processer (Vygotsky 1986 i Dysthe 2003, s.220) som sker i och utanför klassrummet i social samverkan som, enligt Vygotsky och oss, är en förutsättningen för att lärande och utveckling skall äga rum.

”Människans lärande förutsätter en social natur och en process där barn växer in i det intellektuella liv som människor omkring dem lever” (Vygotsky 1978, s. 88)

Utanför klassrummet sker givetvis språklig kommunikation då individer i samspel kommunicerar och vi tror att den kommunikativa kompetensen utvecklas lika mycket i klassrummet som utanför. Många av skolans uppdrag och riktlinjer baseras på den språkliga kommunikativa förmågan och blir därför en viktig bedömningsituation.

3.3.3 Utvecklingssamtal

Utvecklingssamtalet ska ge information till både föräldrar och elever. Detta för att göra elevens utveckling och lärande synligt, i relation till läroplanens övergripande mål, mål att uppnå och att sträva mot i de olika ämnenas kursplaner. Lärarnas sammanfattade iakttagelser och bedömningar utgör underlag för utvecklingssamtalet och det som ska ligga i fokus är planeringen för hur elevens fortsatta kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas.

”Läraren skall fortlöpande informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång. Minst en gång varje termin skall läraren, eleven och elevens vårdnadshavare samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas.” (Utdrag ur grundskoleförordningen 1994:1194 **7 kap. Betyg m.m. 2§**)

Man kan tolka detta som att om koncentrationen läggs vid de mål som eleven har klarat av och fokus då läggs på hur han/hon ska kunna gå vidare för att nå mer är målen är denna situation en formativ process. Om fokus däremot läggs på det som eleven inte har klarat ännu och om måluppfyllelsen blir det väsentliga, blir denna situation en summativ utvärdering.

3.4 Intuition/tyst kunskap

Då vi under arbetets gång regelbundet stött på många lärare som hävdar att de använder sin intuition när de bedömer elevers kunskaper känns det angeläget att inte negligera detta förhållande. Vi vill dock understryka vår varsamhet men vill ändå lyfta detta till ljuset för att kunna resonera kring fenomenet. Lärare anser ofta att de har en känsla för vad eleverna kan eller inte kan utan att ha konkret bevis för den känslan. Aristoteles menade att det ständigt sker en integration av nya föreställningar som fogas in i vår tidigare kunskapsmassa och av den anledningen menar vi att intuition kan ses som erfarenhet. I detta avseende vill vi tala om intuition som tyst kunskap och när lärarna använder sin tysta kunskap för att optimera elevernas kunskapsinläring och för att arbeta formativt tror vi att den tysta kunskapen är en stor tillgång för eleverna. Lärarna *har sett den här eleven förr* (vår kursivering) och har på så sätt ett kunnande om vad eleven kan och vilka redskap som behövs för att utvecklas ytterligare. Detta är en icke-språklig företeelse. (Gunnar Cardell 2006, s1)

3.4.1 Fördelar med den tysta kunskapen som underlag i bedömningsituationer

Den tysta kunskapen kan i bedömningsituationen bidra med underlag. Cardell menar att den tysta kunskapen är en del av lärarnas yrkesprofession och att den grundar sig i ett stort yrkeskunnande och goda erfarenheter. Därav finns det ofta skäl att ta hänsyn till den tysta kunskapen och inte låta den gå till spillo. En viktig situation som bör tas till vara är då läraren genom sitt stora yrkeskunnande och erfarenhet redan efter en kort tid kan känna igen en elevtyp eftersom han/hon ”mött denne elev många gånger förr” och som läraren vet, utifrån sin tysta kunskap, inte kommer att uppnå målen. Läraren kan då veta vilka redskap som ska till för att vända utvecklingen till något positivt som resulterar i att eleven faktiskt når målen och kanske mer därtill. Om vi utgår ifrån att den tysta kunskapen finns hos lärarna måste den även finnas hos eleverna. Lärarnas uppgift blir då att locka fram den och ta hänsyn till den.

3.4.2 Begränsningar med den tysta kunskapen som underlag i bedömningsituationer

Oartikulerad kunskap har också sina begränsningar. Då lärare inte har ett uttalat språk kring sin intuition uteblir den språkliga interaktionen som krävs för att detta skall kunna förstås av individer interaktivt. En lärare vet, genom erfarenhet, vad eleven kan och kan på så sätt bedöma huruvida eleven uppnår målen eller inte men kan inte förklara varför. Här kan detta tolkas negativt på flera sätt; antingen utifrån att det utgör ett ogrundat resonemang, då inga begrepp finns för att förklara detta. Eller utifrån ett resonemang då man skulle kunna tolka lärarens bedömning som om denne inte är kunnig utan skyller ifrån sig. Det skulle också kunna tolkas utifrån det faktum att läraren gör det enkelt för sig själv och tar genvägar. Intuitionen kan här vara präglad av ovidkommande effekter och förstås felaktigt av omgivningen.

4 Syfte och problemområde

Syftet med uppsatsen är att utveckla förståelsen för hur lärare arbetar med och resonerar kring bedömning samt undersöka om bedömning i olika former har betydelse för arbetet med de olika måltyperna. En avsikt är också att se på bedömningens roll i samhället och då specifikt vad gäller olika kompetenser sett ur ett historiskt perspektiv för att kunna förstå hur vi idag skulle kunna få en högre måluppfyllelse i dagen skola.

4.1 Precisering av syfte och problemområde

Då den kommun vi bor och är aktiva i har haft problem med måluppfyllelse och hamnat långt ner på alla offentliga listor vad gäller detta, känns det som ett relevant och aktuellt ämne. Det vi stött på under vår undersökning är att lärare har olika uppfattningar kring ämnet bedömning och vi har ställt oss frågande inför de olika uppfattningarna. Vissa lärare uttrycker en problematik kring förståelsen och arbetet med strävansmålen, fokus läggs på uppnåendemålen då de fått i uppdrag av sin ledning att arbeta på detta sätt. Skulle bedömningen och dess relation till de olika måltyperna kunna spela en betydande roll vad gäller måluppfyllelse? Kan vi genom att aktivt arbeta med formativ bedömning maximera förståelsen för strävansmålen och på så sätt få fler elever att uppnå målen? Om skolan hade uppnåendemål för varje årskurs, skulle lärarna då kunna arbeta mer konkret och skulle detta i så fall leda till en högre måluppfyllelse?

4.2 Frågeställning

Hur arbetar och resonerar några lärare kring bedömning och hur är detta relaterat till olika måltyper?

5 Metod

En kvalitativ metod har använts eftersom syftet var att identifiera och försöka förstå olika fenomen och inte, som en kvantitativ metod syftar till, att identifiera utbredningen av de olika fenomenen. Det som utmärker en kvalitativ metod är att man genom den erhåller nyanserade beskrivningar av olika aspekter av ett fenomen som utspelar sig i sociala sammanhang och kan ta sig i uttryck av ett samtal om ett gemensamt intresse. ”Den arbetar med ord, inte med siffror” (Kvale 1997, s. 36). Då insikten i hur lärarna resonerar kring fenomenet främst framkommer med hjälp av diskussion, var denna metod att föredra. Vissa lärare har även intervjuats flera gånger eftersom dessa genom intervjun fick nya insikter och ville fortsätta utforskandet tillsammans med oss. Förståelsen har på så sätt blivit djupare.

Inspirationen kommer ifrån en hermeneutisk metod, då vi ville ta reda på hur vissa lärare upplever och resonerar kring en livsvärld, dvs. bedömningen och lärar-

nas relation till den. Alltså har vi intervjuat lärare om deras uppfattningar kring den och sedan har vi försökt förstå den genom en hermeneutisk undersökning. Tillsist har vi tolkat lärarnas resonemang och uppfattning om bedömning och försökt få förståelse för den. Tolkningen är här den process som lett oss till förståelse.

5.1 Intervjumetod

Medvetet har vi valt en öppen struktur på våra intervjuer och därför har intervjuerna ofta liknat professionella samtal. Då vi intervjuat lärare kring en viktig del av deras arbete utgick vi ifrån att de hade både intresse för och kunskap om ämnet. Då vi intervjuat lärare kring en viktig del av deras arbete var utgångspunkten den kunskap och intresse för ämnet lärarna antogs ha. Detta var en mellanmänsklig situation då intresset kring temat var ömsesidigt mellan de intervjuade och de intervjuande. En explorativ intervju (Kvale 1997, s.94) valdes där den intervjuade och intervjuaren utforskade ämnet tillsammans utan för många restriktioner en strukturerad intervju skulle kunna innebära. Intentionen var att kunna tolka den mening de lärare vi intervjuade tillskrev bedömningens värde. Alltså har intervjufrågorna varit få och följdfrågorna betydligt fler. (se bilaga 1 för huvudfrågor)

5.2 Genomförande

Vi har genomfört alla intervjuer tillsammans, för att komplettera varandra. Alla intervjuer har genomförts på respektive lärares egen arbetsplats. Varje intervju har spelats in med hjälp av mp-3 spelare och har transkriberats ordagrant, inklusive harklingar, pauser etc. ganska omgående efter intervjutillfället. Mp-3 spelaren har varje gång varit synlig så att den intervjuade skulle vara medveten om att intervjun spelades in. Lärarna blev givetvis informerade om att så var fallet innan varje intervju. Intervjuerna har alla tagit ungefär 40 minuter. Av svaren kan vi utläsa en viss osäkerhet vad gäller begreppen. Detta vill vi accentuera på grund av frågeformuleringen, då vissa facktermer kan vara problematiska. Vi har av detta lärt oss att frågor och begrepp i intervjuer bör vara så lättförståliga som möjligt. Några av de intervjuade lärarna kände inte till några av de begrepp som togs upp och det skulle vi ha tänkt på i förväg. Frågor, i ett intervjusammanhang bör vara lätta att förstå så att den intervjuade känner sig motiverad för att hålla samtalet flytande och de bör vara befriade från akademisk jargong. (Kvale 1997, s. 122) Att detta infann sig skulle kunna bero på att då en novis möter en expert vill novisen gärna lägga tonvikten på sitt eget kunnande och färdigheter för att kompensera sitt underläge och resultatet kan då bli ett stelt angreppssätt.

5.3 Bearbetning

I bearbetningen av materialet har en hermeneutisk metod tillämpats och då måste givetvis finnas i åtanke att intervjuaren har tolkningsföreträde och genom att välja följdfråga redan har tolkat svaret. (Vikström 2005, s.22-23) Genom denna bearbetning har vi försökt att, på ett ödmjukt sätt och med detta i fokus, tolka materialet. Detta innebär att föreställningen av det rätta svaret och den rätta tolkningen konstant har ifrågasatts. Vi

har därför valt att fråga oss själva hur vi tror att lärare upplever frågan. Tillämpning av den hermeneutiska cirkeln som beskrivs skulle kunna beskriva vår bearbetning;

”som en bild som vill beskriva tolkningen som en spiralformad rörelse där tolkningen av en text som helhet påverkar hur vi förstår textens olika delar, medan förståelsen av delarna i sin tur påverkar vår förståelse av texten som helhet. Den hermeneutiska cirkeln tillämpas även som en bild för förhållandet mellan texten och läsaren: förståelsen av texten påverkar läsarens självförståelse, medan läsarens förståelse av sig själv och sin värld påverkar tolkningen av texten” (Vikström 2005, s.136),

För att texten ska bli mer lättläst har en del av transkriberingarnas talspråkliga uttryck medvetet bevarats. Intervjuerna har i största möjliga mån varit halvstrukturerade eftersom önskan var att en alteritet skulle infinna sig. Alteriteten är en viktig del av en intervju och önskvärt att sträva mot i bearbetningen. Detta genom försökt förståelse inom ämnet, där båda parter har ett gemensamt intresse, i detta fall läraryrket. De intervjuade lärarna och vi själva befinner oss på samma arena och det skulle kunna vara lätt hänt att tolka de intervjuades livsvärld genom vår egen uppfattning, därav detta val av intervju-sätt. Intervjufrågorna var därför få, detta för att bättre kunna följa lärarnas resonemang och ställa öppna uppföljningsfrågor. En hårt strukturerad intervju med förutbestämda frågor skulle kunna göra tolkningen av lärarnas livsvärld annorlunda och den alteritet vi eftersträvat skulle kunna ha uteblivit.

I resultatet har citaten inte tolkats då en önskan har varit att behålla dess rätta natur utan påverkan av vår tolkning. I ”vår bild av” sammanfattas alla citat och tolkningen sker utifrån en helhetsbild av de olika delarna.

5.4 Urval

Ett medvetet val var att samtala med lärare ifrån olika skolor och som undervisar elever i olika åldrar. Förhoppningen var därigenom att få ett så brett perspektiv som möjligt. Vi har valt att samtala med fyra lärare med olika profilering. Detta är för resultatet dock inte avgörande. Genusperspektivet kanske skulle kunna spela in i vår undersökning då tre av de av oss intervjuade lärarna är kvinnor och en är man. Detta har vi dock inte koncentrerat oss mer på men nämner perspektivet då detta skulle kunna vara av intresse i en annan studie.

6 Teoretiska utgångspunkter

Här redogör vi för olika inlärningsteorier och har med hjälp av dessa försökt att förstå lärarnas resonemang kring bedömning och även relationen mellan uppnåendemålen och strävansmålen. De olika inlärningsteorierna har också hjälpt oss att få insikt i de olika bedömningsätt lärarna arbetar med.

6.1 Inlärningsteorier

Vidsträckt forskning är gjord inom området kring inlärning och betydande teorier framarbetade. Vi har här valt att koncentrera arbetet till tre av de mest kända teorierna, och

de som är mest använda i inlärningssituationer. Värt att accentuera i detta sammanhang är att svensk skola inte vilar på någon specifik lärandeteori.

6.1.1 Behavioristiskt teori

En av de första bakgrundsfigurerna inom behaviorismen var den amerikanske psykologen John Watson (1878-1958) och teorin hade sin genomslagskraft i början och mitten av 1900-talet. Enligt den behavioristiska inlärningsteorin (beteendebaserad teori) är endast ett fåtal reflexer medfödda och allt annat är tillägnat genom inlärning. B F Skinner (1904-1990) var en amerikansk psykolog och är den person som förknippas med behaviorismen inom skolan. Han menade att minnet och förmågan att reproducera spelar en central roll och att det är då omgivningen förstärker ett önskat beteende som det sker en utveckling. Beteendet kan påverkas av både positiv och negativ förstärkning, så som när hunden uppfostras genom att belönas med godis och på så sätt stimuleras till vissa bestämda beteenden medan andra, mer oönskade beteenden försvinner om godiset uteblir. Skinner la stor vikt vid att all undervisning måste ha ett mål och att detta bör delas upp i frekvenser som ska läras in bit för bit. När alla bitar behärskas av eleven är målet nått. Ansvar för tillvarata kunskapen ligger hos individen och sker ett misslyckande i inlärningen ligger felet hos eleven. Eleven skall fyllas med kunskap som läraren ger denne och läraren utgår ifrån att eleven är ett tomt kärl och dennes enda uppgift är att lagra information. Den goda eleven är den som lätt kommer ihåg så mycket som möjligt och som kan repetera och imitera. Betygen kan här ses som en förstärkning.

6.1.2 Kognitivistisk teori

Under 60-talet fick de kognitivistiska inlärningsteorierna större betydelse i utbildningssystemet. Betydande teoretiker är bland andra *Piaget* (1896 – 1980). Hans studier om kunskapsbildandet resulterade i att han delade in barns utveckling i olika stadier och att varje stadium hade sina specifika möjligheter till kunskapsinhämtande.. De olika stadierna är;

- Det sensomotoriska utvecklingsstadiet (0-18 månader),
- Det pre-operationella utvecklingsstadiet (ca 2-7 år),
- Det konkreta operationernas stadium (ca 7-11 år)
- Det formella operationernas stadium (ca 11 år och upp till vuxen ålder)

Piaget ansåg att om inlärning skulle ske i de olika stadierna måste barnet först bearbeta information från omvärlden (assimilation) för att sedan integrera den nya informationen till den kunskap barnet redan har (ackommodation). Tanken är att vi lär genom att handla och att vi självständigt måste försöka lösa problem så att vi förstår ett fenomen på ett nytt sätt. Enligt Piaget sker barnets utveckling till stor del inifrån och att barnet skapar sin egen kunskap och därför bör skolverksamheten vara konkret och självstyrd. Centralt, när vi talar om det kognitiva perspektivet på lärande, är att eleverna utvecklar strategier och att de lär om sitt eget lärande d v s ”metakognition”, ett medel för att kunna styra sitt eget lärande.

6.1.3 Sociokulturell teori

I den sociokulturella inlärningsteorin är det lärandet i samspel med andra i ett socialt sammanhang som är den centrala utgångspunkten. Dessa perspektiv på lärande har sitt ursprung ifrån kulturhistoriker som *Vygotsky* som har en pragmatisk syn på kunskap vilket innebär att den skapas genom praktisk aktivitet där människor samverkar inom en kulturell gemenskap. Ett sociokulturellt perspektiv grundar sig på en konstruktivistisk syn på lärandet, vilket betyder att kunskap skapas genom samarbete med andra i en kontext och inte i första hand genom människans enskilda processer. Samarbete och interaktion med andra är avgörande för läroprocessens resultat, då deltagarnas samspel, språk och kommunikation är grundläggande faktorer för lärande, då detta inte enbart uppstår inuti individen, som i vissa andra inlärningsteorier.

Då man samarbetar med andra människor förmedlas kunskaper ibland omedvetet. Man tänker sig att den enskilda individen inte har kunskap om allt, men att alla har kunskap om något och när man delar med sig av dessa kunskaper och får ta del av andras kunskaper utökas lärandet hos alla. När läraren har identifierat var eleven befinner sig kunskapsmässigt och hur hon eller han ska kunna utvecklas för att nå sin högsta potential, finner vi ett utrymme mellan det eleven kan på egen hand och det eleven kan med handledning, denna zon kallas av Vygotsky, den ”*proximala utvecklingszonen*”.(Lev Vygotsky 1934, s.338)

Inom sociokulturell teori är språket (talat och skrivet) den grundläggande faktorn vid inlärning. ”Det är genom att lyssna, samtala, härma, och samverka med andra som det lilla barnet får del av kunskaper och färdigheter, och lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen”. (Dysthe, Olga 2003, s.48)

Ur ett sociokulturellt perspektiv ses bedömningen som en integrerad del och riktar sig mot elevens kvalitet i deltagandet.

7 Resultat

Bearbetningen av de genomförda samtalen och analys av utsagor har lett oss fram till resultatet. Vår tolkning är att de av oss intervjuade lärarna arbetar aktivt med målen och med bedömning. Vi har nedan redogjort för varje lärares arbete och uppfattningar kring målen, bedömningssätt och bedömningsituationer. Ett medvetet val är att citaten inte tolkats omgående då en önskan finns att behålla dess karaktär utan påverkan av våra personliga tolkningar innan dess att helheten infunnit sig. Vår tolkning framkommer i "vår bild av" där vi fört samman delarna till en helhet.

7.1 Ulf

Ulf är en ung och ambitiös ämneslärare i grundskolans senare år. Han har arbetat som lärare i fyra år och fortbildar sig regelbundet inom de ämnen han undervisar i.

7.1.1 Mål

Att uppnåendemålen står i fokus hos Ulf framgår tydligt under intervjun och han tycker att det är viktigt att dessa är tydligt formulerade för eleverna så att de lätt kan förstå vad som krävs för de olika betygsnivåerna. Han uttrycker dessutom att detta berättigar betygsens existens.

"Nu när man har kompletterat med att läraren ska beskriva vilka mål man ska uppnå då tycker jag att det finns en mening med betyg, innan så var det nog lite konstigt att man bara skulle skicka dom så att säga".

Elevernas intresse av vad de kan, tycker sig Ulf se bevis för i många situationer. Han återkommer till detta under flera tillfällen under intervjun då han på olika sätt belyser elevernas egna behov av att se hur deras kunskap bedöms och vad som "fastnat".

"Man har ju mycket läxor och hemuppgifter som går att kontrollera/ delvis för att eleverna själva vill hålla reda på hur mycket som har fastnat. Vissa som är väldigt motiverade är intresserade av hur mycket de kommer ihåg"

När det gäller strävansmålen säger Ulf att han inte presenterar dem för eleverna på samma sätt som uppnåendemålen och han förklarar att han själv anser strävansmålen som svårtolkade. Han uttrycker en viss frustration över detta men menar ändå att strävansmålen alltid är närvarande hos honom eftersom han arbetar med läroplaner och kursplaner. Trots detta arbetar han inte aktivt med dem.

"Ja det är ju svårt att ge eleverna en tydlig bild av strävansmålen eftersom de är så otydliga och luddiga och svåra att förstå. Så egentligen förmedlar jag sällan dom till eleverna. Men jag är ju medveten om dom eftersom jag nyss har gått på Lärarhögskolan. Det är ju lätt att falla in i ett vardagligt lunk men de finns ju där i bakhuvudet."

7.1.2 Bedömningsätt

Att den summativa bedömningen är central i Ulfs arbetssätt är tydligt och han tror att eleverna ser den som positiv då de gärna vill ha en bekräftelse på vad som har fastnat. Ulf uppfattar att eleverna, då de inte har arbetat så effektivt som han önskar under terminens gång, har en tendens att spurta i slutet av ett läsår och han tycker då att det mest effektiva sättet att bedöma deras kunskap på är att göra en summativ bedömning genom ett skriftligt eller ett muntligt prov. Att det blir så tror Ulf beror på att det finns ett "tentatänk" i grundskolan som liknar gymnasiets och högskolans sätt att summera elevers kunskaper.

"Det skönaste skulle ju vara att det bara blev en bekräftelse på vad man har sett innan, men när eleverna nedprioriterar ämnet då kan det ju bli att man bara använder den summativa bedömningen"

"Det här summativa, att man vid ett visst tillfälle i slutet ska redovisa vad man kan det blir ju ganska vanligt eftersom man har infört lite det här tentatänket även på grundskolan"

Trots att Ulf under intervjun inte nämner att han arbetar med formativ bedömning framkommer det att han önskar ett nära samarbete med eleverna för att främja deras kunskapsutveckling. Främst då de elever som, enligt honom, har sämre förutsättningar för att lyckas. Då Ulf ofta återkommer till att han har en önskan om ett mer utvecklande arbetssätt tillsammans med eleverna tolkar vi detta som att Ulf tänker på det formativa arbetssättet.

"Man måste försöka lära sig att hitta ett samarbete mellan elever och lärare så att man hittar en framkomlig väg om eleven inte har så bra förutsättningar att lyckas."

7.1.3 Bedömningsituationer

För att bedöma elever använder Ulf ofta skriftliga prov, men även muntliga då han känner att det behövs. Under intervjun är det främst detta som han tar upp som bedömningsituationer.

"Genom prov, antingen att man lyssnar på ett muntligt prov eller att man gör någonting skriftligt som är väldigt uppstylat."

Vi kan dock hitta fler bedömningsituationer, än dem han själv nämner, som Ulf använder för att bedöma sina elevers kunskap. En av dem är när han går runt i klassrummet under lektionstid för att hjälpa eleverna och för att korrigera fel. Då får han en bild av vad de kan och inte kan.

"När eleverna jobbar tysta och enskilt så går jag ju runt och då ser jag ju vad dom gör för fel och då kan jag hjälpa dom individuellt."

En annan given situation är inför utvecklingssamtalen. Det är viktigt för honom att underrätta föräldrar om vad som skall göras. Ulf anser att föräldrar har en stor betydelse för hur elevernas kunskap utvecklas. Därför presenterar han målen på ett tydligt sätt så att både elever, föräldrar och han själv ska kunna bedöma kunskapsutvecklingen.

"Inför utvecklingssamtalen summerar jag elevernas kunskaper och skriver ner det tillsammans med målen och gör det så tydligt som möjligt så att både föräldrar och elever ska förstå vad som krävs."

7.1.4 Intuition

Provresultatet ser Ulf som ett bevis på den kunskap han intuitivt vet att eleverna har. Han tycker sig veta vad eleverna kan men vill ändå ha ett "kvitto" på detta.

"Det man har en känsla av att de redan kan måste man få ett kvitto på och det får man genom proven"

7.1.5 Vår bild av Ulf

Ulf är relativt nyutexaminerad och har endast arbetat som lärare i fyra år. Lpo –94 var redan gällande då han utbildade sig på LHS och hans ambitioner är att arbeta utifrån denna läroplan. Ulfs rektor har dock sagt till honom, och till oss, att den skola, där Ulf och han rektor är verksamma, inte arbetar aktivt med strävansmålen. Konsekvenserna av detta blir att han faller in i "ett vardagligt lunk" (Ulf) och att hans arbete influeras av det sätt de andra lärarna arbetar på. På denna skola, och även kommunalt, ligger uppnåendemålen i fokus. Vi upplever en viss frustration hos Ulf som skulle kunna grunda sig i att han inte arbetar på det sätt han skulle vilja. Ulf har själv gått i grundskolan och han mötte inga större problem i sin egen skolgång, vilket vi skulle kunna tänka oss vara en anledning till att vi ser inslag av det gamla i Ulfs kunskapssyn, resonemang och arbets-sätt. Kanske också på grund av att ledningen på den skola där han är verksam tydligt sagt till honom att arbeta på ett sätt som inte stämmer överens med styrdokumentet.

Vi upplever också en tendens av kaosångest hos Ulf då han förklarar att han har svårt med det interaktiva eftersom detta lätt övergår i kaos och han berättar att han ingriper när han uppfattar att situationen håller på att glida honom ur händerna. Den av oss tolkade känsla hos Ulf av ångest inför kaos skulle kunna förklaras utifrån det som Fischer & Madsen kallar kaos-ångest (2000, s.68-75), vilket egentligen bara är en känsla. Detta gör dock att han inte låter eleverna interagera med varandra, vilket är en av de springande punkterna i formativ bedömning. Eftersom strävansmålen och formativ bedömning, enligt vår tolkning, går hand i hand är upplevelsen att han har svårt att se den riktning undervisningen ska ha. Detta kan enligt oss vara en anledning till att han inte arbetar med strävansmålen. Vi upplever att Ulf vill ha kontroll över situationer och att han ensam bedömer elevernas kunskaper på ett summativt sätt. Detta skapar en enkelriktad kommunikation, då eleverna mycket sällan interagerar sinsemellan.

Vi skulle även kunna förstå Ulfs situation som att han är fångad i en kultur som härskar i det område där han arbetar. Det är påvisat att föräldrar, lärare och elever har en specifik bild av hur undervisning och bedömning skall vara. Det kan vara svårt och segt att bryta detta mönster, då mycket av detta är dolda föreställningar (Shepard i Korp 2003, s. 144).

7.2 Jenny

Jenny är en ambitiös och målmedveten ämneslärare i grundskolans senare år som arbetar aktivt med fortbildning. Hon har arbetat som lärare i femton år.

7.2.1 Mål

Jenny påpekar att alla mål är viktiga eftersom det är dessa som ska peka på om eleverna är på rätt väg och utan dem vet varken elever eller lärare vad som ska granskas. Strävansmålen är de som bildar ramarna och som man hela tiden måste arbeta med. Hon menar att om man begränsar sig till uppnåendemålen har man missförstått läroplanens budskap.

"Vi presenterar ju alltid målen det är ju A och O annars vet man inte vad man ska utvärdera"

I sitt arbete med eleverna vill hon att de ska utveckla sin kunskap och inte nöja sig med uppnåendemålen. Hon säger att det hela tiden måste finnas en strävan efter att nå längre, att om man enbart fokuserar på att bara uppnå målen och inte längre uppstår inte den inlärningspiral som hon önskar att eleverna ska hamna i.

"Man kan prata om att nå målen eller att nå mer än målen. Man måste ju hela tiden sträva efter att nå mer än målen annars tycker jag att man lägger sig på minsta gemensamma nämnare. Det står ju uttryckligen i Lpo- 94 hur arbetet i skolan ska se ut och att strävansmålen ska ligga till grund för all undervisning".

I intervjun resonerar Jenny ivrigt kring strävansmålen och förklarar även för oss de strävansmål som gäller för de ämnen hon undervisar i, även då vi inte frågar om dessa. Hon gör redan här en koppling mellan strävansmål och formativ bedömning.

7.2.2 Bedömningsätt

Att Jenny använder summativ bedömning framkommer tydligt i diskussionen om vilka sätt hon bedömer på. Hon påpekar dock att det inte är förrän i årskurs 8, då hon sätter betyg, som hon synliggör den summativa bedömningen för eleverna. Innan dess förekommer den summativa bedömningen inom henne för att hon ska kunna se att eleverna når de uppsatta målen. Att öppet bedöma eleverna tror Jenny hindrar eleverna då de inte längre skulle ha samma goda relation till henne. Jenny är rädd för att de inte skulle se henne som en arbetspartner med möjlighet att tillhandahålla de verktyg eleverna behöver för att utveckla sin inlärninng utan som en kritiker och domare.

"Om jag summativt bedömer varje del som de gör kontinuerligt så tror jag att det hämmar eleverna väldigt mycket. De skulle inte se mig som den här goda handledaren eller mentorn och då kommer jag inte stå i så nära kontakt med dem. De skulle inte våga vara öppna med allt de tänker på om jag öppet bedömer dem."

Under intervjun med Jenny lägger hon den största vikten vid den formativa bedömningen. Hon anser att hon inte vill göra någon summativ bedömning förrän det är dags för betyg. Jenny påpekar att det väsentliga är att eleverna blir medvetna om sin egen inlärninng och att det viktigaste är att maximera elevernas kunskaper. Hon poängterar att den formativa bedömning ständigt måste vara närvarande.

"I åttan då jag behöver sätta betyg är det helt andra verktyg som behövs än vid den formativa bedömningen. Men jag har förmånen att få eleverna redan i sexan och behöver inte ens fundera kring att summera elevernas kunskaper utan det handlar för mig om att synliggöra barnens kunskap för sig själva. Dom ska se sin egen kunskapsutveckling och den formativa bedömningen ser jag som en utvärdering som pågår hela tiden och som syftar till att de ska lära sig mer och bättre under arbetets gång."

Trots att Jenny använder sig av de båda bedömningsätten påpekar hon att hon helst inte vill bedöma eleverna överhuvudtaget innan dess att hon måste göra det. Hon menar att det då är svårt att ändra en uppfattning om en elev då den första bedömningen ofta hänger med eleven fram till slutbetyget. Med detta menar hon att bedömning kan tolkas negativt då det lätt uppfattas som att bli dömd, fördömd. Hon vill istället använda ordet utvärdera som enligt henne är utvecklande. Borttaget

"Jag försöker vänta så länge som möjligt med att ta in så mycket som möjligt när det gäller bedömningen. För annars är jag inte lyhörd för alla deras förändringar i kunskapsutvecklingen heller utan då har jag liksom satt in dom i ett fack och den bedömningen brukar hålla i sig ända upp i nian"

7.2.3 Bedömningsituationer

Eftersom Jenny i möjligaste mån undviker att bedöma eleverna innan årskurs 8 kan hon inte riktigt peka på de situationer som hon bedömer i innan dess. Dock måste hon se hur

de ligger till i jämförelse med uppnåendemålen och då berättar hon om de prov som ändå förekommer. Proven har hon inte utformat efter eget huvud utan som grund använder hon elevernas egna frågor som de tillverkat utifrån det kursinnehåll som är aktuellt.

"När vi kommit halvvägs in kursen så sa jag att nu har vi hållit på med blodet och då vill jag att ni gör egna frågor med tillhörande svar. De frågorna använde jag mig av och gjorde ett prov och när eleverna sedan rättade med deras egen bedömningsmatris så kunde de se att de var på god väg att uppnå målen Sedan gjorde vi likadant när vi var färdiga med blodet och det var bara för att se om de nått den kunskap som står i målen."

De situationer som Jenny använder sig av inför betygssättning upplever hon som fler än tidigare. Hon berättar att hon förutom skriftliga prov även använder allt material, både de hon kan läsa men också det hon ser i elevernas inlärningsprocesser, så som deras arbete i labbsituationer och interaktionen eleverna emellan. Hon tittar även på de olika kriterier som ska uppfyllas för att nå de olika nivåerna i uppnåendemålen.

"När jag ska sätta betyg så kommer ju alla situationer in. Förutom betygskriterierna försöker jag hitta så många tillfällen som möjligt för att se var de befinner sig som till exempel vi labbar, om de själva har skrivit arbeten och så. Jag är också noga med att vara lyhörd när eleverna arbetar tillsammans och har diskussioner med varandra."

Då Jenny arbetar mycket med den formativa bedömningen står elevernas kunskapsprocess i fokus och interaktionen mellan eleverna ser hon som en viktig byggsten i inlärningsprocessen. Under intervjun berättar Jenny om hur eleverna ofta får ta del av varandras svar och på så sätt utvecklar de sin egen kunskap.

"När barn får höra, riktigt utförligt, andra elever svara på en fråga så lär dom sig väldigt mycket om vad de själva skulle vilja ta med av det som den andra eleven säger...eller det dom inte säger. De kanske känner *vad bra, så skulle jag också vilja uttrycka det* eller *jag skulle nog ha med det här för det saknade jag när jag lyssnade på dig*. Då i den stunden så internaliserar mottagaren, av det eleven sa, kunskap om kunskapen".

7.2.4 Intuition

Under samtalet med Jenny tar hon avstånd från att bedöma eleverna utifrån sin intuition. Hon anser inte att det är en pålitlig väg för att bedöma kunskap utan tror att det hindrar läraren att se en kunskapsutveckling som hon tror finns hos alla elever.

"Jag kan inte använda intuition när jag bedömer elever därför att jag vill att det ska gå bra för så många fler än vad min intuition skulle ha sagt mig. Jag vill inte luta mig tillbaks och tro att det är det här betyget dom ska få sen i nian. Jag hoppas in i det längsta att de ska visa kvaliteter som dom faktiskt har. Det handlar ju om mognad också, att plötsligt så görs nya kopplingar i hjärnan som innan varit outnyttjade. Jag tror att mycket av detta sker under puberteten."

7.2.5 Vår bild av Jenny

Jenny har arbetat som lärare i femton år och bilden som uppstår av henne är att hon är en stark, erfaren lärare med gott självförtroende. Hon säger själv att hon är mycket målriktad och detta är även vår uppfattning av henne. Jenny är utexaminerad innan Lpo-94 utformades. Vår tolkning av hennes kunskapssyn är att hon arbetar aktivt med interaktion och elevernas proximala utvecklingszon i sin dagliga undervisning. Detta kan hänga samman med att hon, förutom att arbeta i grundskolans senare år, även är verksam lärare på Lärarhögskolan i Stockholm. Att Jenny har en klar bild över vad strävansmålen står för och hur dessa ska styra den inriktning hennes undervisning ska ha ger hon oss en tydlig bild av. Hon gör kopplingar mellan strävansmålen och den formativa bedömningen och hennes arbetssätt har hela tiden en cirkulär verkan där eleverna ständigt är interaktiva med varandra.

7.3 Emma

Emma är en ung och engagerad ämneslärare i grundskolans senare år. Hon har arbetat som lärare i fyra år och har under det senaste året arbetat fram en egen rättningsmatris som används flitigt på den skola där hon är verksam.

7.3.1 Mål

Emma arbetar aktivt med styrdokumenterna och med uppnåendemålen. Syftet med den av henne framtagna matrisen, som vi presenterar mer utförligt under nästa rubrik, är till stor del att tydliggöra uppnåendemålen för eleverna och hon tycker själv att den tydliggör elevernas inläring på ett bra sätt, inte bara för henne själv utan också för eleverna, då de med hjälp av henne på ett enkelt sätt kan se vad som saknas och vad de behöver utveckla.

"När proven är rättade efter matrisen kan jag lätt visa eleverna vad dom har missat, dom kan ju se då vad dom kan"

Strävansmålen däremot är något man inte arbetar konkret med i Emmas arbetslag och hon säger själv att det beror på formuleringen av dem. Hon anser dock att det vore önskvärt att inte bara vara medveten om strävansmålen utan att även arbeta med dem, men att dessa i sådana fall kräver en tydligare formulering.

"Strävansmålen är svåra att tyda tycker jag och i vårt arbetslag arbetar vi inte aktivt med dem trots att vi är medvetna om att dom finns":

7.3.2 Bedömningssätt

Eftersom Emma har utformat en egen bedömning/rättningsmall hon använder för att summativt bedöma elevernas kunskaper, är detta ett sätt hon använder flitigt. Hon gör ett prov i förväg för att göra ett facit och fyller sedan själv i svaren och begrundar sedan hur hon ska bedöma det. Sedan gör hon rubriker där elevernas svar bedöms utifrån betygskriterierna.

"Så gjorde jag ett papper.. och rättade . Och då plötsligt blev det jätte tydligt vad det är eleverna kan och inte kan"

Hon gör sedan en kopia på detta så att även eleverna har en kopia. Med denna som utgångspunkt kan hon lätt visa eleverna vad de skall arbeta mer med för att nå godkänt betyg.

"Det där som du inte kunde , som du behöver för godkänt, plugga på det."

Vid första anblicken är detta bedömningssätt summativt eftersom det sker efter ett skriftligt prov, men då Emma korrigerar felen och tillsammans med eleven formulerar den fortsatta utvecklingen ser vi inslag av formativ bedömning. Emma menar att detta sätt att arbeta utvecklar elevernas förmåga att se sin egen utveckling och att hon ofta samtalar tillsammans med eleverna för att öka deras inläring.

7.3.3 Bedömningssituationer

Efter att ha summativt bedömt elevernas kunskaper, utvärderar hon inte bara eleverna utan även sig själv. Är det då många misslyckanden ifrågasätter hon detta och korrigerar det. Situationen är en tydlig provsituation och om Emma är osäker på hur hon ska bedöma eleven gör hon även ett muntligt prov för att på så sätt komma åt det eleven inte skriftligen har kunnat visa.

"Jag gör ju proven utifrån mina matrismallar och är jag osäker på någon elevs kunskap eller om dom behöver komplettera provet då gör jag muntliga prov med dom eleverna."

7.3.4 Intuition

Viktigt är att poängtera att hon utgår ifrån eleverna när hon utformar ett prov och hon tycker att hon har stor kunskap om sina elever eftersom hon har arbetat tillsammans med dem i flera år.

"Jag vet vad dom kan och inte kan och hur proven ska utformas eftersom jag känner dom så väl, jag har ju haft dom tio lektioner i veckan i fyra år."

7.3.5 Vår bild av Emma

Emma utbildades vid samma tidpunkt som Ulf och vi kan se en del likheter dem emellan. Vi tolkar dock att Emma i högre grad använder sig av en formativ bedömning då hon säger att hon tillsammans med eleverna arbetar med att utveckla deras kunskaper. Det som kan vara förvirrande i bilden av Emma är att trots att hon arbetar med formativ bedömning, understryker hon att hon inte arbetar med strävansmålen vilket torde vara svårt då vi ser en stark koppling mellan strävansmål och formativ bedömning. Vi gör tolkningen att då Emma inte får stöd från sin ledning att arbeta med strävansmålen utblir den sanna innebörden av dem. Fokus ligger på uppnåendemålen, vilket är de direktiv Emma fått av sin rektor. Strävansmålen ter sig svårtolkade då innebörden av dem inte varit relevanta för Emma eftersom hon uttryckligen blivit ombedd att inte arbeta med dem.

En annan tolkning av Emmas avståndstagande från strävansmålen kan vara att hon kräver full kontroll över elevernas kunskapsutveckling då all hennes formativa bedömning utgår ifrån hennes egen framtagna matris som har till syfte att summera elevernas kunskaper. Vi upplever dock en tvetydighet vad gäller Emmas utformning av prov och skriftliga inlämningsuppgifter. Hon säger att hon utgår ifrån eleverna när hon utformar dessa, men då eleverna inte är delaktiga i provens utformning tolkar vi det som att Emma enbart utgår ifrån den *känsla* hon säger sig ha om vad eleverna kan och inte kan.

7.4 Pia

Pia är utbildad mellanstadielärare och arbetar i grundskolans tidigare år. Hon har arbetat som lärare i femton år och har goda erfarenheter inom sitt område. Hon är mycket ambitiös och är just nu klasslärare för en årskurs 3.

7.4.1 Mål

Vad gäller uppnåendemålen har skolan där Pia är verksam arbetat mycket med de lokala målen. Skolan har delat in uppnåendemålen för årskurs fem i delmål och dokumenterat dem som delmål för varje årskurs. Detta arbete har tagit stor plats i verksamheten och Pia är väl insatt i detta och arbetar målmedvetet mot målen. Även eleverna är medvetna om vilka mål de ska uppnå under respektive läsår.

"Dom vet ju vad de ska jobba med för vi har ju gått igenom vilka mål de ska nå. I trean är det verkligen mycket med skrivandet och att förstå stor bokstav och punkt och så..."

Fokus har legat på uppnåendemålen och när vi kommer till frågan kring strävansmålen framgår det tydligt att dessa har kommit i skymundan, men att det finns en ambition hos

Pia att arbeta mer aktivt med dem kommande läsår. En tydlig medvetenhet om att strävansmålen blivit åsidosatta till förmån för arbetet med uppnåendemålen syns dock hos Pia.

"strävansmålen har vi ju nästan glömt bort kan man ju ärligen erkänna"

"Nu när det här jobbet är gjort så måste vi titta framåt på strävansmålen så det får bli nästa års jobb kan jag känna för det har varit jättemycket med målbeskrivningarna."

Trots detta ser vi inslag av strävansmålen då Pia ofta uttrycker att hon utmanar eleverna att utveckla sin kunskap och hon har en känsla av att de är entusiastiska och gärna uttrycker sina åsikter på ett nyanserat sätt. Hon berättar även att de arbetar mycket med att respektera och lyssna på andra vilket står i Lpo 94 under rubriken *normer och värden*

7.4.2 Bedömningsätt

Den summativa bedömningar sker enligt Pia hela tiden i det dagliga arbetet med barnen. Hon ser här var hindren kommer och vilka framsteg de gör och även vilka problem de stöter på. Hon använder sig även av skriftliga prov och samlar in skriftligt material dagligen.

"dels är det ju det jag ser av deras arbete men sen gör vi ju också diagnoser. Vi kör ju till exempel nu i trean DLS-test i svenska. Då har vi ju både stavning och läsförståelse och ordförståelse och ordkunskap."

Att det finns en viss osäkerhet hos Pia vad gäller innebörden av formativ bedömning speglas i vårt samtal med henne.

"Formativ bedömning är väl deras egen planering. Dom har ett eget arbete som dom ska jobba med under veckan och där kan dom ju avgöra hur mycket dom klarar av och om dom ska lägga till något mer."

Det framgår att den formativa bedömningen finns med då eleverna får göra en utvärdering av sin kunskapsutveckling varje vecka och för att på detta sätt synliggöra sin lärandeprocess.

"I den här planeringen ingår det ju också en utvärdering en gång i veckan, alltså en punkt som dom ska svara på; vad kan jag tänka på till nästa vecka?"

7.4.3 Bedömningsituationer

Genom samtalet med Pia framgick tydligt att bedömningen sker i många olika situationer. Hon är aktiv i klassrummet och upplever att hon dagligen ser vad eleverna kan. Förutom diagnostillfällen anser Pia att utvecklingssamtalen är en viktig bedömningsituation eftersom hon, inför dessa samlar ihop information om hur eleven ligger till.

"Utvecklingssamtal, då måste jag ju ha summerat ihop mina åsikter innan"

Pia är klasslärare och tillbringar den största delen av elevernas lektionstid tillsammans med dem så bedömningsituationerna är ständigt närvarande. Genom att hela tiden se eleverna arbeta registrerar Pia vad de kan och inte kan. Detta dokumenterar hon genom att skriva ned det hon observerat men även genom att lagra elevernas kunskapsutveckling i sitt eget minne.

"Det är som sagt en pågående summering hela tiden, alltså i min hjärna. Jag skriver ju ner resultatet och jag antecknar och så vidare men mycket finns ju inom mig"

7.4.4 Intuition

Pia har arbetat som lärare i många år och anser sig ha en tydlig känsla av vad varje elev kan utan att testa dem. Detta beror, enligt henne själv, på att hon har ett så nära sammar-

bete med eleverna och att hon undervisar dem i de flesta ämnen. Trots detta formulerar hon diagnoser och skriftliga inlämningsuppgifter för att få konkreta bevis för sin intuition.

”Vi gör diagnoser, då får man ju en visning som oftast stämmer överens med det man själv ser och känner, men det blir ju ändå lite tydligare. Även den kunskap som saknas blir också väldigt tydlig”

7.4.5 Vår bild av Pia

I vår intervju med Pia berättar hon att hon gick på LHS 1986 och att den kunskapssyn hon arbetar efter är Freinet's ideologi. Célestin Freinet, utformade en arbetets pedagogik på 20-30- talet i Frankrike där han var verksam som lärare i missgynnsamma områden. Ideologin baseras på att eleverna bör arbeta för att lära. Paralleller har dragits mellan Piagets teorier kring lärandet då båda menar att ett straff- belöningsystem leder till en manipulering av människan. Bilden vi får av Pia är att hon och eleverna faktiskt arbetar tillsammans. Hon gör en veckoplanering som eleverna aktivt arbetar med, denna är dock utformad av henne själv. Det formativa man skulle kunna utläsa ur ett samarbete sett ur Freinet perspektiv faller här i våra ögon, då eleverna inte är delaktiga i veckoplaneringen. Då det inte finns någon interaktionen mellan Pia och eleverna vad gäller deras planering tolkar vi det som att det saknas många viktiga delar för att den formativa bedömningen ska kunna ses som ett separat bedömnings sätt utan framstår mer som en ingrediens i den summativa bedömningen.

Pia har en stark känsla av vad eleverna kan men trots sin tysta kunskap kring varje elevs kunnande vill hon summera elevernas kunskaper för att få en bekräftelse på att hennes känsla är sann.

Då Pia själv säger att hon inte arbetar med strävansmålen har vi svårt att tolka hennes uppfattning av dem. När hon säger att det ska bli nästa års arbete tolkar vi detta som att hon tycker att man kan arbeta separat med strävansmål och uppnåendemål.

7.5 Sammanfattning och tolkning av resultat

Här sammanfattas och tolkas resultatet samt dras slutsats av sammanfattningen. Tolkningen är cirkulär då förståelsen fått oss att se resultatet ur nya perspektiv. Genom bearbetningen har den ursprungliga uppfattningen vidgats.

7.5.1 Mål

Under intervjuerna framkommer att alla lärare arbetar aktivt med uppnåendemålen. De anser att uppnåendemålen är viktiga för all undervisning *men* i sitt arbete med eleverna vill bara vissa sträva mot en högre kunskapsutveckling, det vill säga att uppnå Väl Godkänt och Mycket Väl Godkänd och inte fokusera på att bara uppnå ”minsta gemensamma nämnare”, som Jenny uttrycker det. Gemensamt för alla lärare är att de presenterar uppnåendemålen för eleverna.

Flera av de av oss intervjuade lärarna tycker att strävansmålen är svåra att tyda. De har en uppfattning om att strävansmålen är en förlängning av uppnåendemålen och ser inte den riktning de bör läsas som. Trots att det finns en medvetenhet om dess existens arbetar man inte aktivt med dem. En lärare hänvisar till tidsbrist eftersom man på skolan det senaste året har arbetat aktivt för att skapa lokala delmål för varje årskurs när det gäller

uppnåendemålen. Hon påpekar dock att strävansmålen är något som de ska fokusera på nästa läsår. En av lärarna grundar hela sin undervisning och planering på strävansmålen eftersom hon anser att det är de som utgör riktningen på undervisningen. Hon nämner givetvis uppnåendemålen vilka, enligt henne är A och O i undervisningen men lägger störst fokus på strävansmålen. De uppfattningar vi har mött är att de flesta av oss intervjuade lärarna ser strävansmålen antingen som en förlängning av uppnåendemålen eller som svårformulerade och svåra att tyda

7.5.2 Bedömningsätt

Vid sammanställningen av intervjuerna har vi sett att alla lärare arbetar med summativ bedömning. Däremot ser vi i olika stor utsträckning hur lärarna kommunicerar detta till eleverna. De flesta elever är medvetna om att de bedöms, detta genom både skriftlig och muntlig information från läraren. Även läraren som arbetar med barn i yngre åldrar summerar elevernas kunskap regelbundet och har en dialog med eleverna där hon delger dem var de befinner sig och vad de behöver arbeta mer med för att uppnå de mål som är uppsatta för respektive läsår. Gemensamt för dessa lärare är att summeringen sker ofta. En av lärarna summerar elevernas kunskapsutveckling men det finns en stor skillnad här; trots att hon summerar deras kunskapsutveckling känner inte eleverna inte till denna bedömning och läraren själv påpekar att hon helst inte vill göra en summativ bedömning innan hon är tvungen, då hon anser att det lätt blir en bedömning om består och hon tror att elevernas kunskapsutveckling hämmas om de känner sig dömda.

Vad gäller den formativa bedömningen kan vi se att några av lärarna i liten utsträckning arbetar med formativ bedömning. Hos en av de övriga lärarna sker en formativ bedömning när eleverna gör sin egen planering, samt veckovis när de utvärderar sin kunskapsutveckling. Men det framgår under intervjun en viss osäkerhet hos läraren vad gäller den formativa bedömningen. Bara en av lärarna arbetar medvetet och aktivt med den formativa bedömningen, men talar om den i termer av formativ utvärdering. Detta, förklarar hon, är för att hon i möjligaste mån inte vill bedöma eleverna överhuvudtaget då hon tror att hon då blir en "överguru" och på så sätt tror hon att eleverna inte törs ställa frågor och att den goda relationen som finns försvinner. Hon påpekar också att elevernas interaktion med varandra är viktig då de genom att ta del av andras kunskap lyfter sin egen kunskapsinläring och lärarens uppgift är att dela ut redskap så att den formativa utvärderingen kan utvecklas.

7.5.3 Bedömningsituationer

De bedömningsituationer som framkommer vid alla intervjutillfällen är de skriftliga proven och diagnoserna, dock med en viktig skillnad; de flesta av lärarna använder sig av prov och diagnoser som är framtagna av läraren själv, då för att få ett kvitto på det de tror sig redan veta om elevernas kunskaper. Men en lärare använder, som underlag för prov, elevernas egna funderingar kring ämnet och de frågor som eleverna själva har producerat figurerar alltid i provet.

Även de muntliga proven och framställningarna är bedömningsituationer som alla lärare nämner. När det gäller den muntliga kommunikationen eleverna emellan är det dock bara en som anser att dessa är att betrakta som bedömningsituationer.

Lärandeprocessen står enligt vår tolkning i fokus hos endast en lärare då hon är den enda som påtalar detta. Det kan dock vara så att inlärningsprocessen finns med som

relevant inslag hos de övriga lärarna men de är inte något som berörs under intervjuernas gång.

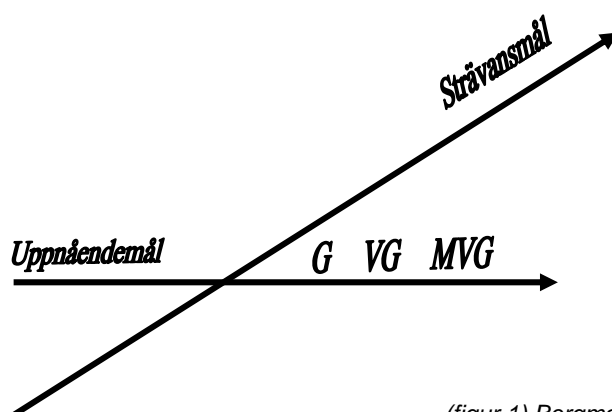
Den intuitiva känslan är närvarande hos alla utom en och de poängterar ofta att de vet vad eleverna kan och inte kan eftersom de känner dem så väl och att deras känsla ofta bekräftas genom skriftliga prov. Den av lärarna som inte använder sin intuition vid bedömning anser att hon då inte skulle vara öppen för de kvaliteter hon vet att eleverna har och vill gärna ge dem en chans då hon tror att eleverna från en dag till en annan kan mogna.

7.6 Slutsats

Genom arbetet med intervjumaterialet och tolkningarna av detsamma har vi fått en viss förståelse för hur några lärare arbetar med och uppfattar strävansmålen och att detta i vissa fall kan upplevas som problematiskt.

I figur 1 nedan har vi försökt att åskådliggöra vår tolkning av hur uppnåendemål förhåller sig till betygskriterier, det vill säga att olika betyg och betygskriterier är nyanser och graderingar av uppnåendemålen. Strävansmålen däremot visar den riktning och kvalitet undervisningen skall ha. Enligt vår tolkning fortlöper kriterierna för strävansmålen långt efter avslutad skolgång, till exempel att respektera andras människors egenvärde, visa respekt för och omsorg om miljön, utvecklar tillit till sin egen förmåga, att kunna ta ställning till frågor som rör den egna framtiden etc. Dessa kriterier, bland andra utgör grunden för hur vi ser på det goda samhället idag.

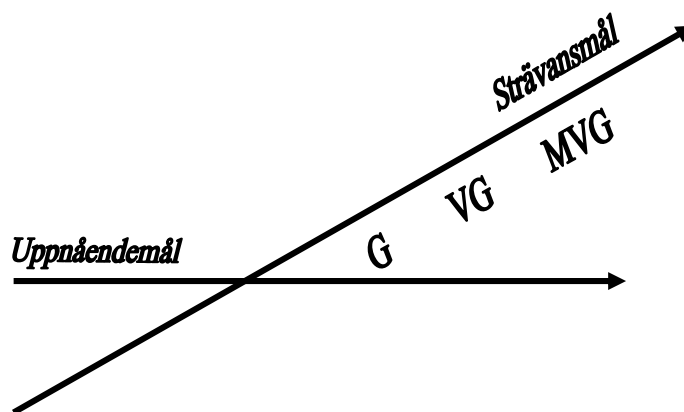
Om vi däremot tolkar detta resonemang som att man koncentrerar sig på uppnåendemål och betygskriterier och därmed blir strävansmålen svårtolkade och "luddiga", kan vi förstå hur relationen till de olika måltyperna uppkommer hos de lärare vi intervjuat och även förstå varför man tolkar dessa som högre mål och inte kan utläsa den riktning dessa har.



(figur 1) Bergman & Riquier 2007

I figur 2 försöker vi visa de missuppfattningar vi tolkar att vissa av de lärare vi intervjuat har. Det vill säga att de har en uppfattning om att strävansmålen är en förlängning av uppnåendemålen. Strävansmålen tolkas som något man kan uppnå, en slutstation, där de elever som uppnår betygen VG och MVG befinner sig.

Om vi däremot tolkar lärarnas resonemang som, att om man aktivt arbetar med strävansmålen och då genom en formativ bedömning skulle de högre betygen kunna bli lättare att nå.



(figur 2) Bergman & Riquier
2007

8 Analys

Här kommer vi att analysera vårt resultat genom att knyta an till de olika teorier vi presenterat tidigare i uppsatsen och genom dem försöka förstå lärarnas resonemang om bedömning. Vi kommer att vidga resonemanget med hjälp av tidsperspektiv och samhällsfenomen. Gemensamt för de lärare vi redogjort för ovan är att de hittar situationer för att bedöma om eleverna uppnått målen och då använder sig av olika sätt.

8.1 Strävansmålen i fokus

I resultatet har det framkommit att de flesta av de lärare vi intervjuat har svårt att precisera arbetet med strävansmålen och ett par av dem understryker att de inte alls arbetar med dem. Skolverket lämnar ett stort tolkningsutrymme av kursplanerna och poängterar att det är upp till lärarna att tolka och planera undervisningen utifrån dem tillsammans med eleverna. Att Lpo 94 lämnar stort tolkningsutrymme vad gäller innebörden av strävansmålen kan ses som en bidragande faktor till lärarnas brist i arbetet med strävansmålen då lärares kunskapssyn ser olika ut. För att försöka få en förståelse kring deras resonemang vill vi här ge exempel på ett strävansmål som kan vara svårtolkat.

"Utvecklar kunskap om och förmåga till inlevelse i olika livsmönster och ser orsaker till variation i tid och rum men även det gemensamma i olika kulturer"

Vi har valt detta slupmässigt då detta mål är taget ifrån grundskolans kursplaner och betygskriterier under strävansmål för samhällsorienterande ämnena. Målet skulle kunna tolkas utifrån lärarens egna livsvärld eller utifrån eleverna olika kulturer men även utifrån det utvecklande tids- psykologiska perspektivet. Och det är fullt möjligt att tolka in det motsatta synsättet på inläring och på så sätt se människan som reaktiv. "Den reaktiva människan är huvudsakligen utifrånstyrd och reagerar på utifrånkommande stimuli."(Allard, Måhl, Sundblad 1994, s.31)

I och med detta kan dörren lämnas öppen för behaviorismen och detta skulle enligt vår uppfattning, kunna få direkta pedagogiska konsekvenser då man inte kan räkna med en självkorrigering förmåga. Om lärarens tänkande är påverkat av och återspeglar behavioristiska idéer skulle detta kunna innebära att eleverna då reproducerar informationen läraren tilldelar dem i undervisningen för att sedan lagras i minnet. Resultatet skulle då bli viktigast och trots processens närvaro skulle inte större vikt läggas vid den. Tolkningen av strävansmålen sett ur ett behavioristiskt perspektiv skulle då med stor sannolikhet kunna tolkas som en förlängning av uppnåendemålen och inte den riktning man är på väg mot och den kvalitet som undervisningen ska innehålla.

Strävansmålen tolkas som något man kan uppnå, en slutstation, där de elever som uppnår betygen VG och MVG befinner sig och då kan förklaringen till att strävansmålen uppfattas som svårtolkade av lärare vars tänkande präglas av behavioristiska idéer, bero på att de vill ha en formulering som liknar uppnåendemålen. Tolkningen kan i sådana fall bli att de inte arbetar med strävansmålen eftersom de anser att det viktigaste är att så många elever som möjligt klarar uppnåendemålen och att strävansmålen är något som ligger utanför deras uppdrag. Elever som når MVG ses som en bonus då all tid läggs på de elever som riskerar att inte klara uppnåendemålen.

Då lärarens tänkande präglas av sociokulturella idéer kan vi se en annan tolkning av strävansmålen. I den sociokulturella inläringsteorin är interaktion och process de avgörande ingredienserna och inte resultatet, vilket kan få tolkningen att se annorlunda ut än i den behavioristiska inläringsteorin. Strävansmålen kan då tolkas som grunden i all undervisning och interaktionen och processen blir kittet som håller strävansmålen samman i den riktning man utstakat. Strävansmålen understryker relevansen av att eleverna ska kunna föra resonemang, utveckla sitt lärande och fördjupa sin förståelse i olika ämnen och med en sociokulturell kunskapssyn kan man inte åstadkomma detta utan interaktion med andra och en medvetandegjord lärandeprocess.

Det förefaller som att strävansmålen är åsidosatta av många skolor idag (Ingrid Carlgren 2002 i Lindström & Lindberg, 2005, s. 246) men trots att man inte arbetar aktivt med dem uppfattar de intervjuade lärarna att man vet man vart man är på väg då man har uppnåendemålen i fokus.

Strävansmålen lämnar en öppenhet åt lärarna att själva tolka dem, vilket ger frihet att arbeta efter sin egen kunskapssyn. Men om varje lärare skall göra detta enskilt, vilket de av oss intervjuade lärarna verkar tro, krävs att man ställer högre krav på självständighet och innovation. Om man däremot arbetar tillsammans i arbetslaget och tillsammans med ledningen kring dessa tror vi att det skulle kunna vara mer tydligt. De lärare vi intervjuat anser att strävansmålen kräver en tydligare formulering och detta skulle säkert kunna göras på respektive skolor. När nu lärarna upplever detta som svårt skulle säkert en sådan tydlighet krävas.

8.2 Uppnåendemålen

Många lärare i skolorna idag arbetar aktivt med uppnåendemålen.

"I olika sammanhang har det konstaterats att lärarna i undervisningen huvudsakligen fokuserat på mål att uppnå." (Ericsson, Arvola Orlander & Jedemark, 2004 | Lindström & Lindberg 2005, s.246)

Detta framkommer även i vår studie. Vi har i resultatet redovisat de argument de lärare vi intervjuat har, och enligt Lpo-94 har uppnåendemålen en central roll. Hur man sedan arbetar med dem ter sig olika beroende på vilket arbetssätt läraren har. Viktigt är dock att understryka att uppnåendemålen indikerar "en minsta gemensamma nämnare" som en av de lärare vi intervjuat sa. Detta för att uppnåendemål och betygskriterier måste gå hand i hand för att lärarna skall kunna avgöra om eleven har klarat "minsta gemensamma nämnare" dvs. Godkänt. Om man betraktar uppnåendemålen ur ett behavioristiskt perspektiv kan eleven, om kunskaperna är summerade och målen uppnås, genom att ha ett gott minne, väl kunna klara Godkänt

Ur ett sociokulturellt perspektiv såväl som ett kognitivistiskt perspektiv, är processen viktig och om en elev inte klarar Godkänt gränsen ligger det närmare till hands att diskutera *arbetssättet*. Sett ur detta perspektiv har inte läraren en "guru" roll, utan är en arbetsledare i en process (vilket läraren har, sett ur ett behavioristiskt perspektiv, där läraren då är betraktad som att vara ett överhuvud). "Ju mer fullständigt han [läraren] fyller kärnen, desto bättre lärare är han." (Birenbaum citerar Freire i Korp 2003, s. 63)

Ur ett sociokulturellt perspektiv ses bedömningen som en integrerad del och riktar sig mot elevens kvalitet i deltagandet. Läraren ses som en handledare och följer eleverna i processen, uppnåendemålen blir då en anvisning på vad som ska utvärderas och processen gör att man försöker nå mer än målen. Om läraren då förklarar för eleverna vad de ska kunna, vilket är innebörden i de målrelaterade beskrivningarna, lär de sig mer och når mer än målen. Detta kan innebära, i de årskurser då eleverna får betyg, att det kan vara fler och fler som får höga betyg Detta kan, sett ur ett behavioristiskt perspektiv, upplevas som provocerande därför att det gamla mönstret, vad gäller betygssättning, var grundat på "mätmodellen". Sett ur detta perspektiv skulle bara vissa individer klara kunskapstesterna och det kan vara svårt och segt att bryta denna uppfattning.

8.3 Summativ bedömning

I vår studie ser vi att de lärare vi intervjuat summerar elevernas kunskaper vid flera tillfällen och detta är enligt tradition det enklaste och tydligaste sättet att ta reda på vad eleverna kan vid ett visst specifikt tillfälle. En av de lärare vi intervjuat använder dock inte summativ bedömning förrän eleverna får betyg. Hon argumenterar för detta genom att förklara att eleverna då fokuserar på betyget istället för att fokusera på vad man lär sig. Detta kräver en mycket idérik lärare med stor förmåga att kunna hitta andra sätt att bedöma eleverna på än med "tentatänk"(Ulf) och "betygsprov". Man lägger då ansvaret på både elever och lärare om att vara medvetna om målen, medvetna om vad som krävs, och ständigt bedöma formativt för att veta vad som behövs just nu. Enligt denne lärare blir betygen avgörande för hur man arbetar och att maximeringen av kunskaper och inläring då blir lidande. Följer vi detta resonemang kan ju inte en behavioristisk inläringsteori ligga till grund för bedömningen då detta bedömnings sätt inte är kompatibelt med en process och en utvärdering om vad som krävs nu.

Även provfrågor som utformas av läraren är konvergenta och har bara ett rätt svar. Om man däremot utformar provet utifrån elevfrågor kommer variationen att bli större och därmed kanske fler elever kan få fler rätt på proven, dvs. bättre resultat i stort. Black skriver;

"any particular pupil might have done better in a test with a different set of questions." (Black 1998, s. 39)

Däremot säger flera lärare vi intervjuat att de utgår ifrån eleverna när de utformar proven vilket då skulle vara formativ bedömning. Men de *tror* att de vet vad eleverna kan och utformar då prov och inlämningsuppgifter efter sin egen instinktiva uppfattning. Proven blir på så sätt konvergenta i alla fall och bedömningen summativ.

8.4 Formativ bedömning

Det vi ser i resultatet är att formativ bedömning inte alltid tillämpas och vi vill här analysera detta med hjälp av den forskning som är gjord i ämnet. Forskningsområdet är relativt nytt och få studier är gjorda. Black och Williams har däremot gjort flera av de som är gjorda och har kommit fram till att den formativa bedömningen stärker elevers prestationer och resultat, fram för allt elever med svaga resultat. Detta kan förstås utifrån att de genom den formativa bedömningen får syn på sitt eget lärande och kan på så sätt utveckla detta.

"As an essential element of any learning programme, formative assessment must be a friend. Because with educated capabilities requires proof of their achievement, summative individual assessment will always be essential, but the effort required for its attainment may strain any affection for the process." (Black 1998, s. 154)

Vi har i vår studie diskuterat bedömning med verksamma lärare och har kommit fram till att det fungerar att nå målen även utan att arbeta med formativ bedömning. Men av ovannämnd anledning bör den formativa bedömningen finnas med, den blir kanske inte avgörande för de elever som klarar att uppnå målen (Godkänt) utan arbete med processen, men för de elever som behöver få syn på sitt eget lärande kan den vara utslagsgivande. För de elever som klarar Godkänt utan processarbete skulle en formativ bedömning kunna vara väsentlig för att nå längre än Godkänt.

Det vi ser i vår studie är att lärarna i varierande utsträckning arbetar med formativ bedömning och att de i det dagliga arbetet även använder elevers kunskaper och entusiasm vid provformulering. Detta arbetssätt ger, enligt forskning (Black & William), ett positivt resultat. Det som i detta avseende blir flagrant är att arbetet med strävansmålen kräver ett formativt bedömningssätt. Strävansmålen understryker relevansen av att eleverna ska kunna föra resonemang, utveckla sitt lärande och fördjupa sin förståelse i olika ämnen och med en sociokulturell kunskapssyn kan man inte åstadkomma detta utan interaktion med andra och en medvetandegjord lärandeprocess, vilket är grunden i en formativ bedömning. Kanske skulle fler lärare känna tilltro till och förstå strävansmålen bättre om de arbetade formativt.

9 Diskussion

I denna diskussion belyses kunskapsbegreppet och de kunskaper som enligt vår uppfattning behövs i dagens samhälle. Detta problematiseras ur ett teoretiskt perspektiv och hur vi idag bedöms efter de kunskaper vi besitter, hur det ”goda livet” bestämmer hur samhällsbilden och kunskapsbilden skapas.

Den viktigaste frågan i sammanhanget är uppenbarligen vad som ska bedömas. Vad är kunskap? Många teoretiker och filosofer har genom tiderna funderat över frågan men vi tycker att Ingrid Carlgren uttrycker kunskapsbegreppet på ett bra sätt. Hon skriver att;

”kunskapen utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna, samt de erfarenheter man gör. Kunskapen fyller en funktion, löser ett problem eller underlättar en verksamhet.” (Carlgren i Korp 2003, s 85)

Nu måste detta problematiseras då vi har en sorts kunskap i ett postmodernt samhälle och en annan sorts kunskap i ett industrisamhälle. Olika kunskaper krävs vid olika tillfällen och vi måste ställa frågan om vad som är önskvärt, vad som värderas som det goda livet just nu, i just den här kulturen och styra kunskaperna ditåt. Vad är det då vi bedömer i dag? Vi lever i ett postmodernt, individualiserat samhälle där vi bör vara flexibla och detta samhälle kräver att individer bör kunna ta egna beslut. Vi måste också kunna kritiskt granska den information detta kunskapssamhälle ideligen ger oss. I Lpo-94 står; under skolans uppdrag att;

”Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och anse konsekvenserna av olika alternativ”.

Detta innebär att elever i skolan bör arbeta aktivt med att individuellt kunna ta beslut men om man i ett samhälle tillsammans med andra ska kunna lära sig att ta beslut och kritiskt granska, krävs att detta görs i relation till andra människor och därför blir samarbete och interaktion de centrala delarna av undervisningen. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv handlar bedömning om att kunna värdera sina egna och andras kunskaper, egenskaper som är absolut nödvändiga för att kunna ta ställning till sin egen plats i samhället. Om skolan arbetar med att ta in vardagen och utgå ifrån de olika kulturer individerna kommer ifrån blir det sociala ännu viktigare och det centrala är att i en social process kunna orientera sig i sin verklighet. (Med kultur menar vi här de olika samhällsmiljöer, familjeförhållanden och även länder människor kommer ifrån.) Eftersom sanning inte finns utan skapas i interaktion med andra människor måste vi utgå ifrån att det inte heller finns något rätt svar på frågor. Alltså måste var och en hitta sin egen väg och det kan man i interaktion. Den kommunikation vi efterlyser i lärarnas arbete med bedömning krävs likaså för att arbeta enligt de direktiv vi får i styrdokumentet. Kommunikation och interaktion är essentiella delar av undervisningen i dagens skola för att uppnå de mål vi arbetar mot.

Det sätt vi flera gånger sett under detta arbetes gång liknar det sätt man använde i början av 1900-talet, samtidigt med ”mätmodellen”, och de fylleriluckprov som då användes för bedömning, är enligt oss ett behavioristiskt sätt att bedöma kunskaper på och om vi använder detta sätt för att bedöma tappar eleverna en del av det som krävs i majoriteten av samhället. Nu finns också industrier kvar även idag och dessa kunskaper är ovärderliga då dessa individer lärt sig att komma ihåg stora mängder med information utantill. Men i det stora hela och i den bästa av världar idag krävs en stor flexibilitet detta be-

dömningsätt och arbetssätt inte uppfyller. Man skulle kunna arbeta lokalt med detta och verkligen ta fram det som just denna kommun behöver. Kanske skulle många inte hitta sin plats och då inte studera på högre nivåer och vi skulle än en gång få en "begåvningsreserv" (Korp 2003, s.35). Med detta menar Korp att många frivilligt avstod från högre utbildning för att traditionen såg så ut. Nu uppdragas en annan fråga och det är om elever inte passar in i just den kulturen?

Ett spännande fenomen vi stött på under arbetet är det som lärarna kallar intuition och som de gärna resonerar kring. En diskussion kring vad eleverna kan som man vet men som man kanske behöver ett kvitto på, har i flera av fallen uppkommit. Här känner vi en osäkerhet och vill gärna lyfta detta. Om "kvittot" stämmer överens med den uppfattning man har är det väl ganska lätt att fortsätta, men om kvittot inte stämmer, hur går man vidare.? Därför vill vi gärna problematisera denna intuition lärarna talar om. Vi anser att intuition kan vara bekymmersamt i bedömningsituationer och vill gärna påpeka att detta skulle kunna leda till att läraren *tror* sig veta vad eleven kan och det skulle kunna te sig så illa att läraren har fel. Lärare saknar ett språk för att kunna uttrycka sin intuition, och känslor och tro är något vi bör diskutera kring, men då lärare saknar begrepp för att uttrycka underlaget för sin bedömning riskerar läraren att bli missförstådd. (Gunnel Colnerud & Kjell Granström 2006, s. 126). Den subjektiva uppfattningen kan även bli att hon/han bedömer sitt eget arbete och på så sätt kritiserar det professionella jaget och avlägsnar den sociala distans som annars infinner sig. Om ett yrkesspråk utvecklas dvs. om det intuitiva synliggörs blir också det professionella jaget och det personliga jaget synligt. Andra yrkesgrupper med ett utvecklat yrkesspråk för det intuitiva filtrerar det personliga jaget genom det professionella jaget, och det skulle enligt vår uppfattning vara en viktig uppgift att utveckla detta filter inom läraryrket, så att vi skulle kunna filtrera det personliga jaget och på så sätt bli mindre sårbara och förstådda på rätt sätt. (Colnerud & Granström 2006, s.109) Att genom metaspråket finna begrepp så att erfarenheter i yrkesutövandet synliggörs och legitimeras. Finns inga ord på den kunskap som är tyst så kan den lätt ifrågasättas, eftersom det då kan tolkas som om lärarna tar genvägar till det logiska som kräver material och konkreta bevis för att synliggöras

Här är dock viktigt att påpeka att läraryrkets villkor, förutsättningar och dess styrka i mycket bygger på tyst kunskap (Colnerud & Granström 2006, s. 109). På denna vilar mycket av den yrkeskunnsighet lärarkåren besitter. Då vi talar om denna får vi inte glömma bort att den tysta kunskapen kan optimera arbetet genom dess styrka och erfarenhet.

Vi kan således konstatera att den tysta kunskapen blir värdefull när lärare använder den för att optimera elevernas kunskapsinläring. Det är när den tysta kunskapen används på ett slentrianmässigt sätt och utan en trovärdig grund som den, enligt vår mening, blir bekymmersam. Om den används på ett felaktigt sätt kan den även riskera att gräva sin egen grav. Vi menar här att den tysta kunskapen både kan vara en tillgång och en börda. Det viktiga blir hur den används.

"Vad som premieras, bedöms och betygsätts kan säkert variera med olika lärare och olika färdighetsämnen. Eftersom kunskapen i – användning, uttrycksformer, genomförande osv. - ofta bedöms på intuitiva och erfarenhetsmässiga grunder, kanske en del lärare kompletterar sina bedömningsunderlag med prov avseende kunskap om ämnet. Den senare dimensionen framträder som mindre godtycklig och mer exakt jämfört med de osynliga, intuitiva kriterierna." (Allard, Måhl & Sundblad 1994, s. 143)

Dagens samhälle, då detta är ett informationssamhälle med Internet och ett ständigt informationsflöde, kräver att vi i skolan arbetar sociokulturellt, med processer och aktivt arbetar med strävansmålen. Det innebär att den formativa bedömningen måste ta en ökande plats i eleverna kunskapsutveckling eftersom ”ingen ändrar sitt sätt att tänka utan anledning.” (Allard, Måhl, Sundblad 1994, s. 33) Här kan paralleller dras till arbetslivet; om den anställde inte får veta hur en arbetsuppgift skall utföras blir den inte gjord och om han/hon inte vet varför den skall utföras mister arbetsuppgiften sin mening. Men om den anställde får en utförlig beskrivning om hur en arbetsuppgift skall utföras och till och med kunna förbättras och därtill får insikt i hur viktig arbetsuppgiften är infinder sig med stor sannolikhet en tillfredsställande känsla hos den anställde som utvecklar sin kunskap och finner en mening med sitt arbete. Även för arbetsgivaren, som på så sätt inte behöver vara en ”överguru” blir tillfredsställelsen stor. (Måhl 1998, s. 8) Kanske skulle intuitionsfenomenet och de faktum att språket blir otydligt kunna vara orsaken till att strävansmålen är svåra att tyda för många lärare.

10 Slutord

Det framkommer i några forskningsrapporter att den formativa bedömningen är fruktbar för elevers kunskapsutveckling, men forskning är knapp inom detta område. Den summativa bedömningen krävs av samhället, men vilket sätt är fruktsammast för individen? För att kunna få ett svar på den frågan torde en längre studie vara av värde. Detta för att kunna jämföra empiriskt om det finns skillnader. Vi är givetvis medvetna om att skillnader i kultur och personligheter skulle göra utslag men tycker ändå att en sådan studie skulle vara av intresse.

Att strävansmålen anses svåra att tolka är en uppfattning vi inte bara stött på i denna undersökning. På Inger Erikssons föreläsning *Strävansmål – vad är det?* poängterade hon att det finns många missuppfattningar vad gäller strävansmålen och under våra Vfu-perioder har vi ofta mött verksamma lärare som anser strävansmålen som ”luddiga” och svårtolkade. Vi har i denna undersökning försökt få en bättre uppfattning om orsaken till detta men vi har av naturliga skäl fått avgränsa oss och inte haft möjlighet att undersöka detta på ett djupare plan. Dock har vi stött på uttalanden som får oss att tro att olika ämnens strävansmål kan ses som lättare att tolka än strävansmål i andra ämnen. Det vore önskvärt att få utföra en djupare studie kring detta ämne. Är vissa ämnens strävansmål lättare att tolka än andra ämnens strävansmål? Skiljer sig formuleringarna åt eller är det ämnet i sig som ter sig mer lättolkat? Finns det olika tolkningar på ett och samma strävansmål och vad skulle orsaken till detta kunna vara? Skiljer sig manliga och kvinnliga lärare åt i sina tolkningar av strävansmålen? Har ledningens inställning till strävansmålen påverkan på lärarna? Skiljer sig åsikterna om strävansmålen åt mellan erfarna lärare och nyutexaminerade lärare?

Referenser

Böcker

Allard, Måhl & Sundblad (1994) *Betyg och elevens rätt till kunskap*. Stockholm: Liber Utbildning AB

Black, P. (1999): *Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*. Master classes in education series. USA: RoutledgeFalmer

Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002): *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.

Dysthe, Olga (2003): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Fischer & Madsen (2000): *Titta här!* Stockholm: Liber AB

Korp, H (2003): *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Forskning i fokus, 13. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindström, L & Lindberg, V. (2006): *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: HLS Förlag.

Måhl, Per (1998): *Vad krävs Nu?* Stockholm: HLS Förlag.

Nordheden, I (1995): *Verkligheten som lärobok – om Freinet pedagogiken*. Stockholm: Liber.

Sandström, Sven (1996): *Intuition och åskådlighet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Taylor, C (1994): *Assessment for Measurement or Standards*. American Educational Research.

Vikström, B (2005): *Den skapande läsaren*. Lund: Studentlitteratur

Vygotsky, Lev (1934): *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

Internetsidor

Cardell, Gunnar (2006) *Att ta vara på lärares tysta kunskap* (2006-08-28).

<http://www.3n-institutet.se/texter/Inventera.pdf>

Grundskoleförordningen (1994) *Utvecklingssamtal*

<http://www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/19941194.HTM>

Haninge kommuns kvalitetsredovisning (2005)

<http://www.haninge.se/upload/1850/Kvalitetsredovisning%202005.pdf>

Läroplaner och förordningar

Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*.
Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2000): *Kursplaner och betygskriterier*, Grundskolan. Stockholm: Fritzes.

Föreläsningar

Eriksson, Inger (2007-01-23) *Strävansmål – vad är det?* LHS. Stockholm.

Bilaga 1

Intervjufrågor lärare

1. Skulle du kunna berätta hur du arbetar med den summativa bedömningen?
2. Skulle du kunna berätta hur du arbetar med den formativa bedömningen?
3. Hur tror du att eleverna vet vad dom kan?
4. Kan du berätta för oss hur du arbetar med de olika målen?