



Malmö högskola

Fakulteten för lärande och
samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

Grundnivå 15 hp

Bedömning

- summativ eller formativ?

Assessment – summativ or formativ?

Hans-Åke Clarberg

Lärarytelse 180 hp

Slutseminarium 2012 06 05

Examinator: Jan Härdig

Handledare: Haukur Viggosson

Sammandrag

Syfte med min studie är att undersöka hur karaktärsämneslärare på transportprogramet kan resonera kring bedömning. Fokus ligger på om lärarna har ett i huvudsak formativt eller summativt synsätt. Detta undersöks med hjälp av diskussioner, observationer och genomgång av de delar som används för att bedöma eleverna i olika moment som skall genomföras.

Jag vill genom min studie veta om lärarna har ett formativt eller summativt förhållningssätt vad gäller bedömning och ifall man kan blanda summativ och formativ bedömning. Lärarna som är med i min studie går in med den förutsättningen att göra en summativ bedömning men för någon elev blir bedömningen mest formativ.

Nyckelord: karaktärsämneslärare, bedömning, summativ bedömning, formativ bedömning.

Innehållsförteckning

| | |
|------------------------------------|----|
| Inledning | 6 |
| Syfte | 7 |
| Avgränsningar | 8 |
| Bedömning | 9 |
| Styrdokumentens roll i bedömningen | 11 |
| Summativ bedömning | 11 |
| Formativ bedömning | 12 |
| Metod | 13 |
| Metod val | 13 |
| Urval | 14 |
| Genomförande | 14 |
| Studiens tillförlitlighet | 16 |
| Forskningsetiska aspekter | 16 |
| Resultatanalys | 17 |
| Diskussion | 20 |
| Sammanfattning | 22 |
| Fortsatt forskning | 23 |
| Referenser | 24 |
| Bilaga 1 | 26 |
| Bilaga 2 | 27 |

Inledning

Idag blir vi bedömda på olika sätt och ställen beroende på vem vi möter. På arbetsplatsen bedöms man som anställd och kollega, vilket ofta visar sig i mer eller mindre löneökning. Chefer bedöms av de anställda, då ofta via enkätundersökningar och vid en avslutad anställning får man från sin arbetsgivare oftast en bedömning eller ett betyg. Lärarens bedömning av kunskaperna kan ha avgörande betydelse för den enskilde eleven och betygen kan inte överklagas. Vid betygsättningen gör läraren en värdering av elevens studieresultat, en värdering som har stor betydelse för elevens möjligheter att komma in på andra utbildningar och för att få arbete. Slutbetyget har med andra ord betydande rättsverkningar för eleven och det finns ytterst begränsade möjligheter att ändra ett slutbetyg. Det är därför viktigt att bestämmelserna om bedömning och betyg tillämpas på ett likvärdigt och rättssäkert sätt.

Läraren skall stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära. Läraren skall organisera arbetet så att eleven utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga. Läraren skall organisera arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt. (Lpf 94, sid 11)

Med denna myndighetsutövning följer naturligtvis ett ansvar för läraren att sätta sig in i betygsystemet och vilket bedömningssätt som är rätt för just det ämne eller kurs som skall betygsättas. Det finns en rad styrdokument som reglerar betygsättningen.

Alla som har blivit betygsatta under sin skoltid kan nog påminna sig vilka starka känslor ett betyg kan väcka. De betyg vi får är tidigt med och påverkar den självbild vi bär med oss genom livet. Inte ens i vuxen ålder är det lätt att skaka av sig det bristande självförtroende som skolresultaten kan ha åstadkommit. Svårast är nog känslan av att ha blivit orättvist bedömd. Att bedöma elevers kunskaper och sätta betyg är därför ansvarsfullt och grannlaga. Många lärare betraktar det som sin kanske svåraste uppgift. (Pettersson, 2007, sid 125)

Jag har nu arbetat som gymnasielärare på ett yrkesförberedande program under några år. På min arbetsplats har jag sett att det finns skillnader i hur olika lärare arbetar med undervisningsmaterial, undervisningsmetoder och utvärderingsmetoder. Därför är frågan om detta kan leda till en rättvis bedömning och betygssättning. Vid diskussioner med mina kolleger visar det sig att de har mycket olika åsikter om hur undervisningen och utvärderingen ska gå till och att de flesta verkade vara väl medvetna om denna skillnad. Några av kollegorna förespråkar en summativ bedömning och andra en formativ bedömning.

Syfte

Syftet med min studie är att undersöka hur karaktärsämneslärare inom transportprogrammet arbetar med bedömning där utgångspunkten är hur och vad de bedömer, och vilken typ av bedömning de mest tillämpar.

De specifika frågorna som jag vill ha svar på är:

- Har lärarna i huvudsak ett formativt eller summativt förhållningssätt vad gäller bedömningen?
- Kan man blanda summativ och formativ bedömning?

Avgränsningar

Studien avser endast lärarperspektivet på bedömning, vilket innebär att elevernas perspektiv inte kommer att tas upp. Därmed kommer jag inte att undersöka vilken faktisk inverkan lärarnas bedömning har på elevernas lärande.

När det gäller genomgången av litteraturen beskrivs bedömning i den här uppsatsen genom ett antal arbetsmetoder. Dessa utgör endast ett urval, men är de mest framträdande metoderna i litteraturen. Det utesluter inte att det finns andra bedömningsmetoder. Därför har avgränsning gjorts gällande det teoretiska ramverkets omfång med hänsyn till litteraturens relevans för denna studie.

Bedömning

I litteraturen förekommer lite olika beskrivningar av vad bedömning innebär. Selghed (2004) definierar begreppen bedömning och betygsättning på följande sätt: Betygsättning innebär att läraren vid en given tidpunkt skall sammanfatta sina bedömningar av elevens kunskaper och kunnande i de ämnen som ingår i kursplanen och uttrycka detta i ett av betygen godkänd, väl godkänd eller mycket väl godkänd, beroende kvaliteten i kunskaperna och kunnandet hos eleven. Bedömning är den process som består av lärares arbete med att bilda sig en uppfattning av elevens totala utveckling, det vill säga utvecklingen såväl kunskapsmässigt, känslomässigt, språkligt som socialt. Selghed (2007) skriver även att med en kriterierelaterad bedömning så är grundtanken att man ska försöka fastställa om en bestämd förmåga eller kunskap finns eller inte finns hos den som är föremål för bedömningen. Det innebär att elevens insatser ska ställas mot på förhand bestämda kriterier.

Wikström (2007) har däremot en annan förklaring till bedömning. Hon menar att en lärare i sitt arbete genom observationer, prov och värderingar av olika resultat samlar information om eleverna när det gäller om uppgifter är gjorda eller inte, hur ordentligt de är utförda och om eleven har lärt sig de kunskaper som förväntas av dem. Med denna information gör läraren bedömningar som sedan resulterar i omdömen eller betyg. Wikström menar också att bedömningar kan ske vid olika tillfällen och i olika syften och då kan man dela upp bedömningen i summativ och formativ bedömning.

Den svenska skolan övergick 1994 från ett relativt till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. I det första systemet är bedömningen grundad på en relativ måttstock; eleven jämförs med andra elever i samma skolår. I den vetenskapliga litteraturen kallas detta normrelaterad bedömning; normen eller måttstocken utgörs här av andra elevers prestationer. I det senare systemet skall eleverna inte jämföras med varandra, utan bedömningen grundar sig på en absolut måttstock; elevens prestationer bedöms i förhållandet till preciserade mål i kursplanen, som anger vad hon ska kunna inom ett visst kunskapsområde. (Lindström, Lindberg 2008, sid 22)

Enligt Korp(2011) så är det viktigt att läraren vet vilka kunskaper som eleverna ska utveckla, vad som är målet för undervisningen. Läraren måste även kunna kontrollera hur det går för eleverna på vägen för att kunna hjälpa dem att nå fram till målet och förstå när de nått fram. Men det innebär även att eleverna själva måste förstå vilka kunskaper som deras lärande syftar till och när de gör framsteg. Hon fortsätter med att när man utvärdera elevernas kvarstående värde av undervisningen måste bedömningsformen verkligen synliggöra just de kunskaper som undervisningen syftar till.

Enligt Carlsson, Gerrevall, Pettersson (2007) så finns det inte något som kan ersätta den kompetenta lärarens observationer och erfarenheter vid bedömning av enskilda elevers kunskaper. Ett villkor är då att läraren får möjlighet att utöva sin professionalitet.

Dysthe (1996) skiljer på negativ och positiv bedömning. Negativ bedömning är när läraren säger ” rätt,” ”bra,” eller ” inte så dumt”. Det innebär enligt Dysthe att läraren sitter inne med facit och finns endast till för att bedöma och värdera och lärandet uteblir. Positiv bedömning är när läraren tar det eleven framför som värdefullt och på allvar och använder sig av det i undervisningen.

Skolverket skriver i Bedömning i yrkesämnen (2011, sid 10) att ”det finns fem grundläggande frågor som gäller alla former av bedömning inte bara bedömning av yrkeskunnande:

- Varför ska bedömning göras?
- Vad ska bedömas?
- Vem ska göra bedömningen?
- Hur ska bedömningen gå till?
- När ska bedömningen ske?”

Skolverket skriver även att det finns inga på förhand givna svar till dessa frågor utan de måste hanteras i ett sammanhang.

Enligt Tsagalidis (2008) anställs ofta karaktärsämneslärarna på grund av sin yrkesbakgrund. Hon menar att den erfarenhet som läraren har inom yrket ofta ligger till grund för vad läraren anser är viktigt att ha kunskap och kunnande om.

Styrdokumentens roll i bedömningen

De mål som gäller för de olika kurserna definieras i respektive kurs- och ämnesplaner och anges

nivåmässigt i betygsriterierna i samma dokument. Texten är formulerad så att det framgår tydligt att eleverna ska få möjlighet till att kunna utveckla de angivna förmågorna i just undervisningen. Kurs- och ämnesplanerna utökas med kunskapskrav för de olika ämnena. För att kunna kartlägga och värdera elevers kunskaper, till att ge respons för fortsatt lärande, till att synliggöra praktiska kunskaper så måste bedömningar ha ett nära samband med undervisningen. För att olika lärare ska kunna bedöma svaren och övningarna på ett jämbördigt och rättvist sätt så kan det behövas bedömningsanvisningar i alla prov både nationella som lokala. (Skolverket, 2006). Skolverket (2004, sid 48) skriver även att ” betygssystemet förutsätter att läraren grundar sin bedömning på varierade bedömningsformer, både muntliga och skriftliga bevis på kunskap och vid flera bedömningstillfällen.” Man kan även läsa att inget enskilt test eller prov får grunden i hela bedömningen i en kurs.

Summativ bedömning

Syftet med en summativ bedömning är att eleven ska få ett bevis på framgångsrikt fullbordade studier, d v s till att intyga att eleven ifråga besitter en viss duglighet (Korp, 2003). Den summativa bedömningen har inte avsikten att hjälpa eleverna ytterligare framåt. Lundahl (2011) skriver att den summativa bedömningen har genom sin enkelhet en lockelse som gör att en återkoppling inte är så väsentligt. Enligt Jönsson (2011) så kan man märka när det gäller summativa bedömningar att de till sin form inte skiljer sig något nämnvärt från formativa bedömningar. Han anser att de helst bör se likadana ut men den enda skillnaden är att informationen som frambringas i den summativa bedömningen inte används för att stödja elevernas lärande. Forskning visar att betyg ger en mycket ytlig inläring då eleverna strävar mot att endast lära sig det de tror förväntas av dem för att nå höga betyg.

Enligt Korp (2003) så omfattar summativa bedömningar alltid ett utvärderingsmoment d vs att de är kopplade till någon form av positionering eller betygsättning av elevernas prestationer. Endast betyget fastnar i minnet vilket konstaterats ge minimal tillbakablick och utesluter det lärande avseendet (Lundahl, 2011).

Formativ bedömning

Ett formativt bedömningsförlopp kännetecknas av att undervisnings målen tydliggörs, att läraren söker information om var eleven befinner sig för tillfället i förhållande till målen och att feedback ges till eleven som talar om hur eleven ska komma vidare mot målet (Skolverket, 2011). Den formativa bedömningen är en del av undervisningen och ska förbinda till lärandeprocessen för att utveckla den. Det ska ske under arbetsförloppets gång och den vägleder arbetsförloppet, den ger underlag för beslut om nästa steg i utvecklingen för eleven (Gipps, 1994). Det är som Skolverket (2011) skriver att bedömningen måste urskilja vad eleven har lärt sig, vad den har problem med och vad den inte har lärt sig. Observationerna tar tid och måste dokumenteras för att kunna ge rätt feedback till eleven och sätta in rätt åtgärder, klargöra kunskapsnivån hos eleven eller klassen eller för att förbättra den egna undervisningen. Även Lundahl (2011) tycker att responsen ska ge tydliga signaler om var eleven står, vad som förväntas och vad som behöver göras för att nå eftersträvat mål. Alla elever är däremot inte lika öppna all typ av feedback eller att all feedback fungerar likadant. Starka elever kan ha en fördröjd feedback vilket inte har någon tydlig negativ effekt medan svagpresterande elever har ett större behov av omedelbar feedback. De behöver kommentarer som är mer uppgiftsspecifika som förknippar prestationen i förhållande till målen så till de svagpresterande eleverna kan man inte bara ge kommentaren av typ rätt/fel. Lundahl fortsätter med att kärnan i bedömning för lärande är just feedback. Den åtgärd som en återkoppling innebär ökar elevens samspel och deltagande i lärprocessen.

Metod

För att besvara mina frågeställningar och nå syftet studerades hur karaktärsämneslärare inom transportprogrammet arbetar med bedömning med utgångspunkt i hur och vad de bedömer.

Datainsamlingen skedde genom observation, diskussion och genomgång av de delar som används för att bedöma elever i den aktuella delen av kursen.

Metodval

Hartman (1998) anger att det finns tre steg vid insamling av data kring kvalitativa eller kvantitativa studier. Det första är planeringsfasen där man bestämmer hur undersökningen ska genomföras. Den andra fasen är där data samlas in, insamlingsfasen. Sista och tredje steget i undersökningen är analysfasen där den insamlade data analyseras. Trost (1994) nämner också tre steg av en undersökning. Det första steget är att få fram datamaterial om studien som ska genomföras. Det andra steget blir att bearbeta materialet och att analysera och det tredje steget blir tolkningen av analysen till ett resultat.

För att samla in och undersöka information finns det olika metoder att tackla ett problem eller att få frågeställningarna i en studie besvarade. Enligt Hartman (1998) så finns det två slags undersökningar: kvalitativa och kvantitativa. Det som avgör vilken metod man väljer är beroende på vilken avsikt man har med sin undersökning. Jag valde en kvalitativ inriktning i min studie eftersom jag inte har för avsikt att sammanställa fakta som är mätbara utan i min undersökning har jag undersökt hur karaktärsämneslärare gör sina bedömningar. Vad en karaktärsämneslärare tar med och reflekterar över i sin bedömning av elevens kunskaper och kunnande. Trost (1994) menar att man på ett förenklat sätt kan säga att om man använder sig av siffror rör det sig om kvantitet. Om man använder ord som *fler*, *längre* eller *mer* är man inne på ett kvantitativt tänkande. Men vill vi däremot förstå hur människors sätt att reagera eller resonera, skilja på eller uppfatta olika handlingsmönster är en kvalitativ studie rimlig eftersom det kvantitativa angreppssättet utvärderar relationer mellan variabler och inte mellan människor.

Urval

Jag bestämde att urvalet skulle bestå av tre elever och två karaktärsämneslärare på transportprogrammet. Lärarna som skall vara med i studien är mina kollegor och eleverna som medverkar går i årskurs tre. De eleverna var jag mentor för och hade undervisning med i årskurs två. Det var en tillfällighet som gjorde att just dessa tre eleverna fick vara med i min studie, det fanns bara de eleverna att tillgå för en bedömning på just de momenten som jag har valt.

Valet av karaktärsämneslärare föll sig ganska naturligt på de lärarna som är med i studien, de undervisar mycket i trafik- och körutbildning. De utvalda lärarna är även mentorer till de medverkande eleverna. Eleverna har inte gjort de här bedömningsmomenten med sina mentorer innan däremot har jag haft några olika bedömningsmoment med dessa elever i årskurs två. Min erfarenhet av dessa elever är att de har god kunskap om fordonet och dess utrustning. När jag hade olika bedömningssituationer med eleverna i årskurs två var just att de kunde bli lite nervösa och låsta vid olika bedömningssituationer, säkert tyngda av stundens allvar. Korp (2003) skriver att elevernas oro kan vara en stor orsak till att eleverna inte fullt ut förmår att visa sina kunskaper i olika bedömningssituationer.

Genomförande

På min arbetsplats är vi tre karaktärsämneslärare som utbildar blivande yrkeschaufförer i olika inriktningar. Grunden i utbildningen är att eleven ska kunna hantera olika typer av fordon, såsom personbil, tung lastbil och tung lastbil med tungt släp, d v s körkortsbehörigheterna B, C och CE. För att eleven ska hinna med att få alla körkortsbehörigheterna färdiga innan skolavslutning så börjar just dessa kurser i årskurs 2, såväl teoretiskt som praktiskt. Det är just elevernas praktiska handhavande av fordonet i olika övningsbanor som mina kollegor fått bedöma i min undersökning.

Fordonet som används är en tung lastbil av typ flakväxlare.

Jag har byggt upp två stycken övningsbanor där eleverna ska utföra olika moment med fordonet och dess utrustning.

Bana 1 kallas för **Bryggaregården** och går till på följande vis: eleven kommer körande på en väg som är lika bred som fordonet och slutar i en vändzon. På något sätt ska eleven vända fordonet och köra ut det hållet som eleven körde in, dvs fronten på fordonet först in i vändzonen och fronten först ut ur vändzonen. För att eleven ska bli godkänd på momentet så får ingen del på fordonet få vara utanför vändzonen eller köra på någon kant eller markering.

Bana 2 kallas för **Garageparkering**. Banan är uppbyggd som ett stort T där det lodräta strecket i stora T är uppbyggt som två garage. Momentet genomförs på följande vis: eleven kommer körande från något av hållen för att backa in i något av garagen och där inne sätta ner lastflaket. Därefter görs en sidoförflyttning för att kunna backa in i det andra garaget, stanna till där inne som vid en parkering. Därefter köra ut från garaget och backa tillbaka i det garaget där lastflaket står och lasta det på lastbilen och när det är färdigt köra ut samma håll som eleven körde in i T:et. För att eleven skall bli godkänd på momentet skall inte någon del av fordonet vara utanför banan med någon del av fordonet eller vara emot banans markering. När lastflaket sätts ner får det inte flyttas mer än max en halv meter från utgångspunkten detsamma gäller när lastflaket lyfts tillbaka på fordonet. Vid förflyttning av fordonet utan lastflaket lastat skall lastväxlarkroken vara i nedsänkt läge. När fordonet är parkerat skall boggielyften vara nedsänkt till körläge så även lastväxlarkroken.

Själva bedömningen börjar med en gemensam genomgång utav de två momenten som skall bedömas. Eleverna som deltar går i årskurs 3. Dessa elever har gjort de här momenten i årskurs 2, men där blev de inte bedömda för momenten blev inte avklarade. Så för elevernas del blir det både en repetition och en bedömningssituation. Lärarna som skall göra bedömningarna fick två dagar innan bedömningsdagen ett bedömningsunderlag (se bilaga 1 och 2) där det står hur övningen är uppbyggd och vad som krävs av eleven för att bli godkänd. Själva går jag med vid sidan om och observerar.

Studiens tillförlitlighet

I min studie har jag med fem personer, två karaktärsämneslärare som skall bedöma de tre eleverna som skall utföra olika moment.

En möjlig svaghet i studien är att jag är kollega till lärarna. Vilket skulle kunna betyda att de inte känner sig helt fria i sin bedömning på att jag har undervisat eleverna tidigare. Där jag har gjort den bedömningen att eleverna har god kunskap om fordonet och dess utrustning. En annan svaghet i studien kan vara det begränsade antalet deltagare i studien. Vilket innebär att detta bör betraktas som en pilotstudie.

Jag kommer givetvis att vara försiktig med att dra några speciella slutsatser men oavsett de brister som kan uppstå i ett begränsat material ger det mig och mina kollegor ett värdefullt material som vi kan använda vidare vid olika bedömningssituationer.

Forskningsetiska aspekter

Det finns fyra riktlinjer och krav som ska skydda undersökningens integritet. Jag har tagit hänsyn till Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav för individens skydd: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att forskaren skall informera de av studiens deltagare om den aktuella forskningsuppgiftens syfte och vilka villkor som gäller för deras deltagande. Samtyckeskravet är att i en undersökning så har deltagaren själv rätt att bestämma över sin medverkan.

Konfidentialitetskravet innebär att personuppgifterna förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem samt att alla i en undersökning skall ges största möjliga konfidentialitet.

Nyttjandekravet innebär att de insamlade uppgifterna endast får användas för forskningsändamål.

Resultatanalys

För att underlätta det hela lite kommer jag att benämna eleverna med elev 1, elev 2 och elev 3. Lärarna kommer att benämnas lärare 1 och lärare 2.

Elev 1

Lärare 1:s kommentarer kring elevens manövrering:

Bryggaregården: Bra kört, lugnt och bra. Eleven är godkänd på momentet

Garageparkering: Dåligt handhavande av lastväxlarkroken, dålig hantering av fordonet och dess utrustning, glömde sänka ner boggielyften vid parkeringen. Eleven är inte godkänd på momentet

Lärare 2:s kommentarer:

Bryggaregården: Utnyttjar ytan för dåligt, bilen ej ända ut till markeringen. Eleven är godkänd på momentet.

Garageparkering: Glömde sänka ner boggielyften vid parkering. Eleven är inte godkänd på momentet.

Reflektion: Eleven är godkänd på momentet Bryggaregården även om lärare 2 tycker att eleven utnyttjar ytan dåligt. Lärare 2 tycker att eleven kan gott använda hela ytan för att vara på ”säker sida” men eleven klarar momentet ändå, därför blir han godkänd. Min egen reflektion är att eleven inte behöver använda hela ytan för att klara momentet. Båda lärarna gör den bedömningen att eleven inte är godkänd på momentet Garageparkering. Jag kan själv tycka att lärare 2 har en lite tuff bedömning i jämförelse med lärare 1, som har fler punkter där han tycker att eleven brister.

Elev 2

Lärare 1: kommentarer kring elevens manövrering:

Bryggaregården: Bra kört, lugnt och fint, bra handhavande av fordonet och dess utrustning. Eleven är godkänd på momentet.

Garageparkering: Sänkte inte ner boggielyften vid parkeringen. Eleven är godkänd på momentet.

Lärare 2:s kommentarer:

Bryggaregården: Fulla rattutslag vid stillastående. Eleven är godkänd på momentet.

Garageparkering: Sänkte ej ner boggielyften vid parkering. Eleven är inte godkänd på momentet.

Reflektion: Lärarna gör den bedömningen att eleven är godkänd på momentet Bryggaregården. Lärare 2 gav ett tips till eleven att inte göra fulla rattutslag när fordonet är stillastående. Vid momentet Garageparkering blir eleven godkänd av lärare 1 fastän eleven inte sänker ner boggielyften. Eleven blir inte godkänd av lärare 2 p g a att just boggielyften inte är ned sänkt vid parkeringen. Vid diskussionen som blir efter framkommer det att lärare 1 gör den bedömningen att eleven har genomfört hela momentet så bra förutom att just boggielyften inte var ned sänkt vid parkeringen. Han säger att ”det kan jag köpa”.

Läraren diskuterar med eleven varför boggielyften skall vara ned sänkt vid parkering.

Elev 3

Lärare 1: kommentarer kring elevens manövrering:

Bryggaregården: Inget att klaga på, lugnt och bra. Eleven är godkänd på momentet

Garageparkering: För hög lastväxlarkrok vid körning ej nedsänkt till körläge, boggielyften ej nedsänkt vid parkering, för många framkörningar vid lastningen av lastflaket, dålig hantering av fordonet och dess utrustning. Eleven är inte godkänd på momentet

Lärare 2:s kommentarer:

Bryggaregården: Bra hantering av fordonet och dess utrustning. Eleven är godkänd på momentet.

Garageparkering: Lastväxlarkroken över hyttnivå vid körning ej nedsänkt till körläge, boggielyften sänktes ej ner vid parkering, tittar ut genom rutan ej backspegel vid manövrering av lastväxlare. Eleven är inte godkänd på momentet.

Reflektion: På övningen Bryggaregården blir eleven godkänd av båda lärarna utan något påpekande. Båda lärarna godkänner inte eleven på Garageparkering de tycker att eleven gör alldeles för många misstag. De upplever det som eleven är stressad och pressad när det gäller just

detta bedömningsmomentet och bestämmer sig därför hjälpa eleven med olika tips på hur eleven lättast ska lösa problemen som har uppstått allt för att eleven inte skall komma ihåg det dåliga utan faktiskt komma ihåg det som blev bra i bedömningssituationen.

När alla eleverna har blivit bedömda sätter jag och mina kollegor oss ner för diskutera igenom bedömningarna och vad vi som lärare bör ta för lärdom av situationen. Givetvis blir det en diskussion kring varför den ena läraren godkänner eleven medan den andra läraren underkänner eleven. Vid genomgången som jag hade med eleverna och lärarna innan bedömningssituation klaggjorde jag tydligt vad som gällde vid parkeringen med fordonet. Boggielyften skall vara ned sänkt vid parkering med fordonet. Läraren som godkänner eleven tycker att vi som lärare skall göra en helhetsbedömning och inte under känna en elev bara för att den gör ett litet misstag under bedömningen. Lärare 2 tycker däremot att när eleverna har fått en genomgång på hur de skall köra så skall momenten utföras på rätt sätt.

Båda lärarna tycker däremot att det är bäst för elev tre att de hjälper till vid bedömningsmomentet Garageparkering. De bedömer att eleven är mycket pressad och stressad över bedömningssituationen och det är just därför det inte fungerar så bra.

Vid diskussionen med mina kollegor kom vi överens om att lärdomen för oss som lärare blir att hålla fler bedömningssituationer där man även vid dessa situationer kan se en annan lärare gör bedömningen. Med facit i hand blir några av eleverna stressade, nervösa och pressade utav bedömningssituationen.

Jag gjorde speciellt en observation vid bedömningssituationerna och det var när elev tre hade gjort lite på momentet Garageparkering och klarade inte av den. Då ryckte mina kollegor in och hjälpte eleven, allt för att eleven ska få något positivt med sig.

Diskussion

I detta avsnitt tittar jag på mitt material och analyserar detta utifrån litteraturen och egna erfarenheter som lärare i karaktärsämne på yrkesförberedande program.

Hur kan man avgöra om ett prov eller bedömning är bra och hur gör man ett bra prov eller bedömning och hur kan man bedöma förhållandet mellan en elevs prov- eller bedömningsresultat? De kunskaperna som det åsyftar till är självfallet ytterst betydelsefulla frågor för läraren. Korp (2003) skriver att om syftet med bedömningen är att bestämma värdet av en elevs bedrift i jämförelse med hur andra elever har presterat eller att gruppera eleverna är t ex en viktig egenskap på provet eller bedömningen att valet och strukturen på uppgifterna är sådana att elevernas resultat skiljer sig från varandra i slutändan. Hon fortsätter med att om bedömningens mål är att fastställa vad eleverna kan och om vilken omfattning som de innehar de kunskaper som undervisningen syftar till måste uppgifterna vara av ett sådant slag att varje elev får bästa möjliga förutsättningarna att demonstrera de kunskaper som bedömningen eller provet gäller.

Syftet med min studie är inte att eleverna ska bli rangordnade i förhållande till varandra, meningen är att de ska få en individuell bedömning. I den här bedömningssituationen så får eleverna de mest optimala förutsättningarna för att demonstrera de kunskaper som bedömningen gäller. Eleverna är välbekanta med fordonet och dess utrustning även momenten som skall bedömas har eleverna övat på med detta fordonet sedan årskurs 2.

Som jag tidigare sagt känner jag som lärare eleverna bra, jag var deras mentor när de gick årskurs 2 och min åsikt kring de här tre eleverna är att de är lugna och kan hantera fordonet och dess utrustning väl. I den här bedömningssituationen så känner jag inte riktigt igen dem det verkar som allvarets stund är pressande för dem. De är nervösa och ängsliga över att bli bedömda. Det visar sig även på det som de presterar på bedömningen, med min kunskap om eleverna så blir jag lite förvånad. Trots nervositet så klarar alla eleverna Garageparkeringen där de även får beröm som ”bra kört, lugnt och fint, bra hantering av fordonet.” Det är som Korp (2011) skriver att bedömningssituationen gör så att elevens ängslan blir en omständighet som leder till att de inte fullt ut förmår att visa sin kunskap.

Värre är det med momentet Bryggaregården. Där godkänner Lärare 1 en elev och Lärare 2 underkänner alla, något som jag reflekterar över vid min observation är att den eleven som Lärare

1 godkänner på momentet, blir underkänd hos Lärare 2.

Vid diskussion med mina kollegor efter bedömningen förklarar Lärare 1 att han gör en helhetsbedömning av eleven. Där tycker han att eleven är så pass duktig på hela momentet så ett underkännande på grund av ett litet misstag är inte försvarbart. Det framkommer även vid diskussionen att lärarnas tanke var att göra en summativ bedömning. För elev 1 och 2 fungerar det med en summativ bedömning och lärarna ger en positiv feedback efter bedömningen.

Lundahl (2011) skriver att den åtgärden som en feedback innebär ökar elevens deltagande och samspel i lärprocessen. Enligt Korp (2003) så är en konstruktiv feedback när läraren och eleven diskuterar och försöker komma överens om vad som behöver förbättras. När det gäller konstruktiv feedback delar läraren inte enbart med sig av sin fackmannamässiga omdömesförmåga utan även sina ämneskunskaper med målet att eleven ska bli aktiv i bedömningen för att på det sättet lära sig bedöma sitt eget arbete.

Med tanke på elev 3:s nervositet vid momentet Garageparkering så övergick den summativa bedömningen till en formativ. Lärarna upplever eleven som mycket pressad av stundens allvar och klarar därför inte hanteringen av fordonet och att utföra momentet korrekt. Lärarna gör då en formativ bedömning av eleven med mycket stöd så eleven klarar av själva momentet. Deras motivering för detta var att eleven skall komma ihåg det positiva med momentet t ex att han faktiskt till slut klarade det hela även om det var med lärarnas stöd.

Jag tror att just dessa moment som är med i min undersökning kan inte vara både summativa och formativa för att eleven blir antingen godkänd eller icke godkänd på momenten. Jag vill påstå att lärarna huvudsakligen har ett summativt förhållningssätt till bedömningen men att det finns formativa inslag. Lundahl (2011) skriver de båda bedömningsformerna utesluter inte varandra utan att de kompletterar varandra på det sätt att de har olika syften. Meningen med en bedömning är att ge en så tydlig bild som möjligt av en persons kunnande. Det är inte möjligt att bedöma en elevs kunnande i alla avseenden och i alla möjliga situationer.

Jag och mina kollegor hade en liten diskussion efter det att bedömningarna var färdig där vi bland annat kom fram till att bedömningarna bör göras oftare och inte bara vid just ett provmoment.

Bland annat för att ha en bättre kontroll på elevernas kunskapsnivå den kunskapen de en gång har fått faller gärna bort i glömska t ex handhavandet av ett fordons utrustning, och för att de vid provsituationen blir lätt stressade och nervösa. Vi som lärare kan säkert påverka elevernas upplevelser kring bedömningar genom att betona att resultaten är en uppfattning var eleven är

kunskapsmässigt istället för som eleverna tror mer exakta.

Sammanfattning

Mina egna funderingar om formativ och summativ bedömning kretsar kring att mycket av undervisningen på ett yrkesförberedande program sker med en formativ bedömning. Efter varje körpass eller lektion får eleven/eleverna en utvärdering på hur lektionen har gått. De får även göra en självutvärdering genom att jag frågar hur lektionen har fungerat. Tycker eleven att något inte har fungerat så bra har jag en motfråga på hur eleven kan göra för att momentet skall fungera bra. Samma gäller den teoretiska utbildningen, jag säger till mina elever att det inte finns någon fråga som är dum. Det kan vara att jag tycker något är lätt när det gäller ett lektionspass, men jag får kommentarer från eleverna att det är svårt. Något som jag tycker är ett slags formativ bedömning är de fortlöpande analyserna eller självvärderingarna som jag bör göra som lärare av min undervisning, allt för att kunna planera kommande undervisningspass.

Den summativa bedömningen används mycket på den teoretiska delen utav utbildningen.

Däremot är det mycket lättare att använda den formativa bedömningen på den praktiska delen av utbildningen för att eleverna lättare skall få det praktiska handlaget med sig.

Jag anser att mina frågeställningar har blivit besvarade. Lärarna i min studie använder både en formativ bedömning och en summativ bedömning. Utgångsläget vid bedömningstillfällena är en summativ bedömning men när de märker att eleven/eleverna har problem med att klara av momenten så övergår bedömningen till en formativ bedömning, allt för att hjälpa eleven/eleverna som har problem med de olika momenten. Lärarnas resonemang kring det hela utgår från att eleven/eleverna ska komma ihåg det positiva med bedömningen för att kunna utvecklas vidare. Jag tror att de båda bedömningsformerna inte går att blanda. Det är som jag har skrivit tidigare att de båda formerna utesluter inte varandra utan att de kompletterar varandra.

Fortsatt forskning

Detta är ett område som jag tycker hade varit intressant att utforska mer kring. På något sätt blir en formativ bedömning till slut en summativ bedömning. En lärare måste förr eller senare avsluta en kurs och då övergår, den formativa bedömningen till en summativ bedömning. Jag ser även att det hade varit intressant att få veta vilken betydelse feedbacken till eleverna har vid den formativa bedömningen. Ytterligare ett alternativ är att undersöka vad bedömningen innebär för eleverna och hur de ställer sig till bedömningens olika former. En liknande undersökning som min hade därmed kunnat göras ur elevperspektiv där elevers tankegångar kring bedömning belyses.

Referenser

Carlsson, C-G., Gerrevall, P., Pettersson, A. (2007). *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande*. Stockholm.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Gipps, C. (1994). *Beyond Testing-Towards a Theoby of education assesments*. London: The Falmer Press.

Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, A. (2011). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning - hur, vad och varför?*. Stockholm: Fritzes.

Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning - hur, vad och varför?*. Stockholm: Fritzes.

Lindström, L., Lindberg, V. (2008). *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: Stockholms universitet.

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedts.

Pettersson, A. (red.).(2007).*Sporre eller otyg - om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundet.

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänd. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövning* .Doktors avhandling, Lärarutbildningen, Malmö högskola

Selghed, B. (2007). *Oförtjänt kritik mot lärare: Pettersson (red.). Sporre eller otyg - om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundet.

Skolverket. (2004). *Likvärdig bedömning och betygsättning*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2006). *Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan - praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011). *Bedömning i yrkesämnena - dilemma och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.

Tsagalidis, H. (2008). *Därför fick jag bara godkänt: Bedömning i karaktärsämnena på HR-programmet*. Stockholm: Stockholms universitet.

Trost, J. (1994). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). Stockholm. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> hämtad 2012-06-04

Wikström, C. (2007). *Subjektiva bedömningar och objektiva tolkningar: Pettersson (red.). Sporre eller otyg - om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundet.

1. Bryggaregården

Provet går till på följande vis att eleven skall köra in med nosen i en vänd zon och på något sätt vända fordonet för att köra ut med nosen först, det finns bara en in- och utfart.

För att eleven skall bli godkänd så får inte någon del på fordonet vara utanför banan med någon del av fordonet eller vara emot banans markering med någon del av fordonet.

Bedömningen på eleven är Godkänd eller Icke godkänd

Godkänd

Icke godkänd

Kommentar:

2. Garageparkering

Banan är uppbyggd som ett stort T där det lodräta strecket i stora T är uppbyggt som två garage.

Provet genomförs på följande sätt.

Eleven kommer körande från något av hållen för att backa in i garaget och sätta ner flaket i det ena garaget. Därefter görs en sidoflyttning för att backa in i det andra garaget, stanna till där inne för att sen köra tillbaka och lasta flaket på lastbilen och köra ut samma håll som eleven körde in i T:et.

För att eleven skall bli godkänd så får inte någon del på fordonet vara utanför banan med någon del av fordonet eller vara emot banans markering med någon del av fordonet.

När flaket sätts ner får det inte flyttas mer än max en halv meter från utgångspunkten.

Detsamma gäller när flaket lyfts tillbaka på lastbilen.

Bedömningen på eleven är Godkänd eller Icke godkänd.

Godkänd

Icke godkänd

Kommentar:

