



Malmö högskola

Lärarytbildningen
Natur Miljö Samhälle

Examensarbete

10 poäng

**Rättvis bedömning
av
fria arbetsmoment**

Fair assessment of non conventional study techniques

Else-Marie Nordqvist och Netti Svensson

Lärarexamen 180 poäng
Naturvetenskap och lärande
Höstterminen 2005

Handledare:
Gunilla Jakobsson
Anders Jönsson

Examinator:
Malin Ideland

Sammanfattning (Abstract)

Vi vill kunna göra en rättvis bedömning av de fria arbetsmomenten. Därför vill vi undersöka om det finns skillnader mellan lärare och elevers syn på vad som bedöms och vad som anses rättvist. Fria arbetsmoment så som PBL, casemetodik, projektarbete, temaarbete och rollspel handlar om att elever själv konstruerar sin kunskap var och en efter sina förutsättningar. Som hjälpmedel vid bedömningen har lärarna i allmänhet nationella och lokala styrdokument. En rättvis bedömning av elevens kompetenser sker med både summativa och formativa bedömningsformer. Vi har lämnat enkäter till elever för att få svar på vad de tror har betydelse för betyget. För att få svar på hur lärare bedömer de fria arbetsmomenten har vi gjort intervjuer. Vi har även undersökt om det finns skillnader mellan elevers och lärares syn på bedömning med avseende på rättvisa och likvärdighet. Resultatet visar att eleverna vill bli bedömda på mer än bara provresultat och detta är även lärarnas intentioner fast det inte alltid blir så. Vi ser att utvecklingen går mot en mer formativ bedömning, vilket vi anser krävs för en rättvis bedömning.

Nyckelord: Bedömning, betygssättning, fria arbetsmoment, kompetenser, rättvisa

Innehållsförteckning

Sammanfattning (Abstract).....	3
Innehållsförteckning	5
Inledning/Bakgrund	7
Syfte och frågeställningar	8
Teoretisk bakgrund	9
Styrdokument	9
Hjälpmiddel vid betygssättning	10
Definition av några fria arbetsmoment.....	10
PBL.....	11
Casemetodik	11
Projektarbete	11
Bedömning	12
Kompetenser.....	13
Summativ och formativ bedömning	14
Rättvisa	15
Ansvar och självskattning.....	16
Metod.....	18
Enkät.....	18
Urval av elever.....	18
Genomförande av enkäten	19
Intervju	19
Urval av lärare	20
Genomförande av intervjun	21
Validitet och reliabilitet	21
Pilotstudie	22
Bortfall.....	22
Resultat	23
Enkät.....	23
Elevers uppfattning om vad som bedöms.....	23
Rättvist betyg	25
Jämförelse mellan uppfattning om bedömning och rättvist betyg.....	27
Resultat av intervjuer med lärare.....	28
Fria arbetsmoment	28
Process och slutprodukt	29
Delaktighet	29
Bedömning	29
Bedömning av enskild elev vid grupparbete	30
Moment som vägs in vid betygssättning	30
Rättvisa betyg	31
Diskussion och slutsatser.....	32
Bedömning av fria arbetsmoment	32
Hjälpmiddel vid bedömning	32
Fria arbetsmoment	33
Bedömning	33
Rättvis och likvärdig bedömning.....	34
Kompetenser.....	34

Summativ och formativ	35
Rättvisa	36
Ansvar och självskattning.....	36
Slutord	37
Avslutning	37
Källförteckning/referenser.....	38
Bilagor	41

Inledning/Bakgrund

Vi anser att det är elevens rättighet att få en rättvis bedömning av sina prestationer, men de signaler man får av elever, lärare och via media är att betygssättningen idag är godtycklig i många fall. Enligt Skolverket (SDS 28/9-05) satsar skolor i flera kommuner inte tillräcklig energi på kvalitetssäkring av betygen och därför granskar verket just nu betygssättningen i skolorna.

Vi tror att det är svårt att göra en rättvis bedömning, och speciellt då det rör sig om fria arbetsmoment. Med detta menar vi undervisningsmetoder som till exempel PBL, casemetodik, projektarbete, temaarbete och rollspel. Dessa är ett allt vanligare inslag i dagens skola och måste därför även bedömas. Bedömer man då processen och/eller slutprodukten av vad den enskilde eleven presterar? Vad har man för hjälpmedel som lärare för att bedöma dessa processer? Finns det tydliga styrdokument? Hur mycket professionella samtal pågår ute på skolorna kring bedömning?

Våra erfarenheter säger oss att många lärare inte arbetar så mycket med de fria arbetsmomenten vilket krävs för att man som lärare ska få en vana att bedöma eleverna vid dessa moment. Risken är att denna del av undervisningen inte bedöms alls eller inte blir rättvist bedömd vilket är olyckligt för alla parter. Vi tycker även det skulle vara intressant att göra en jämförelse av vad lärare respektive elever anser vara ett likvärdigt och rättvist betyg. Vi anser att det är viktigt att synen på bedömning ändras eftersom det nya mål- och kriterierelaterat betygssystemet kräver att man mer ser till vad individen presterar på många olika plan. Då kan inte bara en summativ bedömning vara grundläggande vid betygssättningen. Detta rör sig om ett helt nytt sätt att tänka när det gäller bedömning. Det man kan fråga sig är om man som lärare tar till sig det nya sättet eller om man bara översätter det till det gamla sättet att bedöma. Det är viktigt att man som lärare får handledning och tid att lära sig tänka på ett nytt sätt. Vi har inte kommit i direkt kontakt med någon litteratur kring bedömning av fria arbetsmoment eller hur elever upplever att de blir bedömda vid dessa lektionstillfällen. Vi är nyfikna på hur man som lärare ska se på elevens prestationer och vilka bedömningsformer det finns vid dessa tillfällen.

Syfte och frågeställningar

Eftersom betyg ska vara likvärdiga och rättvisa vill vi med vårt arbete fokusera på följande frågeställningar. Hur bedömer man de fria arbetsmomenten? Vilka skillnader finns mellan elevers och lärares syn på bedömning med avseende på rättvisa och likvärdighet, och är det någon skillnad på vad pojkar respektive flickor anser?

Vårt syfte är att få veta hur man gör en rättvis bedömning av enskilda elevers prestationer i fria arbetsmoment samt om det finns skillnader mellan elevers och lärares syn på bedömning.

Våra frågeställningar blir således:

1. Hur bedömer de intervjuade lärarna de fria arbetsmomenten ute på skolorna?
2. Vilka skillnader finns mellan elevers och lärares syn på bedömning med avseende på rättvisa och likvärdighet.

Teoretisk bakgrund

Utmärkande för 2000-talets pedagogik är att lärandet, inte undervisningen ska sättas i centrum. Fria arbetsmoment handlar om att elever själva konstruerar sin kunskap var och en efter sina förutsättningar men alla med inriktning på mål och områden som är angivna i en läroplan eller utbildningsplan (Egidius, 2003). Vid betygsättningen ska läraren dra nytta av all tillgänglig information om elevernas kunskaper i relation till kursplanen (Korp, 2003). Lärare anser ofta att de bedömer elever i de fria momenten medan elever är mer fixerade vid prov som bedömningsform. Elever är inte helt klara över vad lärare bedömer (Törnvall, 2002).

Styrdokument

Enligt grundskoleförordningen 7 kap 4 § finns det två olika situationer där betyg ska sättas;

1: Betyg skall alltid sättas när ett ämne eller ämnesblock avslutats. Detta gäller oberoende av när under terminen som eleven avslutat ett ämne. Det saknar betydelse i vilken årskurs eleven går. Inte heller närvarofrekvensen i undervisningen av ämnet har någon betydelse.

2: Betyg skall alltid sättas vid vissa särskilt angivna tidpunkter; i slutet av höstterminen i skolår nio och i slutet av varje termin i skolår åtta.

Betyg skall däremot inte sättas om eleven inte når upp till kraven för Godkänd i ämnet eller ämnesblocket (grundskoleförordningen 7 kap 7 § andra stycket och 9 §).

Skolverket anser att det ska vara obligatoriskt för skolor och kommuner att redovisa i vilken utsträckning eleverna garanteras en likvärdig bedömning. Man ska även beskriva de rutiner man har för att kvalitetssäkra betygssättningen (Skolverket, 2004).

Hjälpmedel vid betygssättning

För att betygen ska bli rättvisande anvisar författningarna två sorters hjälpmedel. Det är dels betygskriterier och krav på vad eleverna skall ha uppnått som finns i kursplanerna, dels de nationella prov som finns i vissa ämnen (Davidsson, 2004).

De nationella proven kan inte täcka allt när läraren ska göra sin bedömning av eleven utan betygssättningen ska grundas på ett allsidigt underlag. Elevens prestationer under lektioner och på andra prov och inlämningsuppgifter ska också ligga till grund för bedömningen. Vid en intervjuundersökning som gjordes av Skolverket 2003 framkom det dock att de nationella proven upplevs som en trygghet för eleverna. Eleverna får visa vad de kan och alla gör identiska prov. Egidius (2005) menar att avsikten med det nya betygssystemet var att tona ner betydelsen av prov och betyg och i stället stimulera till ett mer meningsfullt lärande vid till exempel fria arbetsmoment.

Om man studerar samtliga läroplaner från Lgr-62 till och med Lpo-94 kan man konstatera att det står väldigt lite om hur man som lärare ska hantera bedömningen (Törnvall, 2002). Man kan misstänka att författarna till läroplanerna tar för givet att alla lärare har den tid och kompetens som behövs vid bedömningen (ibid).

Definition av några fria arbetsmoment

I Lpo-94 står att läraren ska utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan. Det är lärarens ansvar att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer liksom det även är lärarens ansvar att göra en bedömning av dessa.

De fria arbetsmomenten så som PBL, casemetodik, rollspel, temaarbete och projektarbete är ett allt vanligare inslag i skolans värld. De fria arbetsmomenten bygger på att elever använder skolan för att bli insatta i verkligheten och i olika verksamhetsområden och inte i olika ämnen som lärarna är specialiserade på. Det viktiga är att eleverna löser en uppgift och uppnår en viss standard på vad de åstadkommer, även om de själva väljer vilka kunskaper och på vilka vägar de ska lösa uppgiften. Eleverna blir då bedömda efter de kriterier som är uppsatta för ämnet (Egidius, 2003).

PBL

En pedagogik som används i många utbildningar i allt större utsträckning världen över kallas PBL (problem-based learning). På svenska har detta blivit problembaserat lärande. I PBL läggs tonvikten vid de fria arbetsmomenten så att eleverna förvärvar allmänna kompetenser som att kunna hantera information, lösa problem, argumentera och göra presentationer samt att använda dator för sökning, kommunikation och produktion av material. Eleverna koncentrerar sig på problem och uppgifter. Det är alltså inte ämnesinnehållet eller kapitlen i kursböcker och läroböcker som sätts i fokus. Efter att ha blivit ställda inför en problemsituation ska eleverna läsa, observera, laborera, göra studiebesök osv. Detta för att hitta och ta till sig den kunskap som behövs för att lösa ett problem. Problemen blir utgångspunkten i studierna. I PBL är en elev ordförande och läraren sitter bredvid som handledare och det gäller att förklara fenomen och händelseförlopp som ter sig svårförklarliga (Egidius, 2003).

Casemetodik

Casemetodik är en speciell metod som utformades på 1910- och 1920-talen vid Harvarduniversitetet i USA. Man använder sig inte av någon svensk översättning. Skillnaden mellan casemetodik och PBL är inte stor. Till skillnad från PBL är det läraren som leder sammanträdet vid casemetodik med hela klassen närvarande. Fallen kan läsas in på förhand eller behandlas i smågrupper innan de tas upp i hela klassen för diskussion. Fallbeskrivningarna kan vara på flera sidor och till exempel innehålla material som bilder, tabeller etc. Det är viktigt att man är tydlig med vilket problem man sätter fokus på. Det är sen gruppens eller klassens uppgift att sätta sig in i problembärandens ställe som blir det fria arbetsmomentet. Eleverna ska med denna metod utveckla sin förmåga till självständigt och kritiskt tänkande, sin förmåga att identifiera och lösa problem samt att i förlängning kunna koppla detta till samhälls- och arbetsliv (Egidius 2003).

Projektarbete

Som pedagogisk metod har projektarbetet blivit mer aktuellt då det numera är en obligatorisk kurs i den svenska gymnasieskolan. Projektarbetet ger i högre grad den

enskilde studenten/eleven möjlighet att uttrycka egna intressen till skillnad mot PBL och casemetodiken. Elevens frihet är här mycket stor. Det ger dem ett sätt att arbeta med ett avsnitt av verkligheten inom ramen för ett skolämne, ofta avgränsad av dem själva. Projektet behöver dock inte knytas till något speciellt ämne. Att genomföra en studie och skriva en rapport på egen hand är dock bara en sida av saken. Det är minst lika viktigt att kunna läsa andras rapporter kritiskt. Användandet av tidskrifter är i vår tid en allt vanligare form av studiearbete (Egidius, 2003).

Bedömning

Bedömning är mycket komplext och svårt i dagens samhälle där inte bara skriftliga prov ska vara till underlag vid betygssättningen. Proven som görs idag ska inte bara mäta elevernas kunskaper, utan de ska också ge eleverna en motivation att läsa mera och hjälpa dem att hitta sin egen lärostil. Att tolka och värdera elevens kunskap och sedan relatera det till betygskriterier och kursplaner är många gånger svårt, speciellt då betygskriterier och kursplanens mål är mycket abstrakta (Korp, 2003).

Enligt Lpo-94 ska bedömning och betygssättning ske med målen som utgångspunkt. Egidius (2003) stöder sig på Lpo-94 när han menar att målen i de fria arbetsmomenten ska ange vilka uppgifter och problem eleverna ska kunna hantera eller lösa vid kursens slut. Examinationsuppgifterna ska då inte vara fokuserade på ämnesinnehåll utan vara identiska med de kursmål som är formulerade i termer av uppgifter att lösa. Det innebär i sin tur att närvaro, flit, ambition, läxläsning, lektionsarbete m.m. inte i sig ska vara grund för betygssättningen, såvida de inte är en direkt förutsättning för att målen ska kunna nås. Samma förhållande gäller för ordningsfrågor som att eleverna inte har med sig papper och penna eller inte kommer i tid till lektionerna. Strävan måste naturligtvis vara att uppnå god ordning i olika avseenden, men betygen ska inte vara medlet att uppnå detta. De lokala målen och kriterierna ska vara i överensstämmelse med de nationella och endast om dessa ger stöd för ordningskriterier ska de förekomma enligt Skolverket (2001).

Törnvall (2002) skriver att alla elever i en grupp kan uppfylla kraven och få högsta betyg med dagens betygssystem. Men eleverna bör redan vid kursstarten få reda på vilka kriterier som ska uppfyllas för att förvärva olika betyg (ibid). Med kriterierna i

fokus planerar lärarna undervisningen där eleverna bör få bli testade på det sätt som gör att de mest kommer till sin rätt. Eleverna bör dock inte alltid enbart testas på det sätt som de själva är mest bekväma med, eftersom god undervisning ska fokusera såväl på en elevs starka som svaga sidor (Korp, 2003). Man bör dock avstå från att bedöma fria arbetsmoment vid tillfällen då mycket står på spel för individen/eleven då exakthet och jämförbarhet i resultaten är av avgörande betydelse (ibid).

Troligen ser det mycket olika ut på skolorna i Sverige när det gäller bedömning. Det paradigmskifte som innebär att fokus ligger på bedömning av de fria arbetsmomenten har inte hunnit bli normgivande än. Gordon & Bonilla-Bowman (enl. Korp, 2003) menar att man vid bedömning av de fria arbetsmomenten fortsätter att fokusera på resultatet på bekostnad av processen (ibid).

Kompetenser

För att man som lärare ska kunna göra en så rättvis bedömning som möjligt måste man göra vissa kategoriseringar av elevens kunskaper. Förmågan att skaffa sig och hantera kunskap, komma till insikt, få överblick och nå fram till förståelse av samband är faktorer som inte låter sig mätas. Det är däremot lätt att mäta hur mycket fakta en elev tillägnat sig. Genom att göra prov som mäter hur många företeelser som eleven kan beskriva och förklara kan man få ett mått på vilka faktakunskaper eleven har (Egidius, 2005).

Egidius (2005) beskriver ett schema man kan gå efter vid bedömning, ett så kallat SWOT-schema.

Bedömningsgrunderna är:

- Starka sidor i elevens prestationer
- Svaga sidor i elevens sätt att hantera uppgifterna
- Utvecklingsmöjligheter för elevens egen del
- De eventuella hinder som måste övervinnas för att eleven ska kunna utvecklas

I Lpo-94 kan man läsa att det finns olika uttrycksformer för kunskap bland annat fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. I SOU 1992:94 gjordes denna nivågradering:

- Faktakunskap: vetande om isolerade sakförhållanden.
- Förståelse: insikt om samband och uppfattning om mening och innebörd i det man varseblir eller tänker på.
- Färdighet: kunskap i handling, handling som ger uttryck för vetande om det som görs.
- Förtrogenhet: vana att handskas med vissa fenomen och situationer så att man intuitivt och i en blick uppfattar vad det hela är fråga om.
-

Efter sådana kategoriseringar kan man sätta kriterierelaterade nivåbetyg. Att varje enskild elev kan befinna sig på helt olika nivåer på olika områden inom en och samma kurs är dock en svårighet menar Egidius (2003). Även Törnvall (2002) nämner den problematik som många lärare idag ser när de ska göra bedömningen av de fyra olika formerna. Det vill säga att det är mycket lättare att bedöma fakta via ett prov/läxförhör medan, förståelse, färdighet och förtrogenhet tillhör kunskaper som är svårare att mäta.

Summativ och formativ bedömning

Summativ och formativ bedömning är två bedömningsformer. Den summativa bedömningen har väldigt tydliga inslag av prov och tentor i slutet av en kurs för att få en slutlig bedömning av eleven. Elevens kunskaper kontrolleras och fakta står i fokus (Törnvall, 2002). Detta stöds i Egidius (2005) som skriver att den summativa bedömningen har juridisk betydelse på så sätt att ett slutbetyg krävs för att börja på högre studier. Detta visar sig då i form av betygssättning, examen, intyg eller diplomerings.

Vid den formativa bedömningen utvärderas kvaliteten på undervisningens innehåll i stället för att mäta elevens kunskaper med prov. Testen ingår istället i undervisnings- och inlärningsprocesser. Resultaten av PBL, casemetodik, projektarbete, temaarbete och rollspel är således en formativ bedömning (Törnvall, 2002). Den formativa bedömningen har som mål att bidra till elevernas utveckling. När de fria

arbetsmomenten tillämpas i undervisningen kräver dessa en formativ bedömning. De svagare eleverna har då en större chans att prestera ett bra resultat eftersom man inte bara gör en summativ bedömning på faktakunskaper (Black, 2003).

Att läraren fortlöpande bedömer en elevs studieresultat i så kallad formativ bedömning betonas i läroplanen. Vid betygssättningen ska all tillgänglig information om elevens kunskap i förhållande till kraven i kursplanen utnyttjas (Skolverket, 2001). Svingby (enl. Törnvall 2002) kan i sin studie om *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan* konstatera att då den gjordes var det bara ett fåtal lärare som medvetet använde sig av en formativ bedömning.

En bedömning som grundar sig på mätningar av faktakunskaper är säkrare än en bedömning av elevens förmåga att självständigt lösa uppgifter som då blir mer subjektiv och osäker (Egidius, 2005). Lärarna anser att objektiva bedömningar som styrs av prov innebär att bedömningarna blir så rättvisa som möjligt. Lärarna anser alltså att objektiva prov är mera trovärdiga samtidigt som de underlättar betygssättningen. Subjektiva formativa bedömningar nämns inte i betygsammanhang (Törnvall, 2002).

Rättvisa

Det är stora skillnader i hur olika skolor hanterar betygssättningen. Färre klagomål på rättvisa vid betygssättningen förekommer i skolor där lärarna har en dialog om tolkningen av kriterierna (Linde, 2003). Kravet på rättvisa och likvärdighet betyder att ett betyg i en klass i ett ämne ska motsvara ett liknande betyg i en annan klass i samma ämne, även om ämnesinnehållet inte är det samma. Kunskaperna ska alltså vara likvärdiga i kvalitetshänseende men inte lika till innehåll (Skolverket, 2001). Ett flertal elever uppfattar att de blir bedömda i det dagliga skolarbetet. De nämner att egenskaper så som uppförande, flit och uppmärksamhet kan speglas i betygen. Även personliga omdömen från lärarens sida kan ha betydelse (Törnvall, 2002).

När lokala bearbetningar görs av betygskriterierna och av de nationella målen ska de relateras till den planerade undervisningen. De ska tolkas utifrån det innehåll och det arbetssätt som läraren beslutat tillsammans med eleverna. För att betygssättningen ska bli

så rättvis som möjligt är de kollegiala samtalen, även de mellan lärarna på olika skolor, ett viktigt inslag (Skolverket, 2004). Tolkningarna och innebörden förändras med tiden och det är därför viktigt att det pågår ett ständigt samtal mellan dem som använder dem, det vill säga lärarna. I dessa samtal skapas den mening och innebörd som kriterierna har (Skolverket, 2001).

Det är komplicerat att bedöma och ge betyg i vårt betygssystem som är mål och kunskapsrelaterat (Törnvall, 2002). Larsson (enl. Törnvall, 2002) menar att om läraren ska kunna göra bedömningen så rättvis som möjligt kan han/hon inte bara titta på skriftliga prov. Allt för ofta väger prov som påvisar exempelvis detaljkunskaper omotiverat högt då betyget sätts på bekostnad av mer svåråtkomliga men kanske viktigare studiemål (ibid). Så fort betygen ska sättas gör man oftare det mätbara till det som är viktigt, istället för att göra det som är viktigt till det mätbara. Det kan vara så att kunskapssynen anpassas efter det som är mätbart (Linde, 2003).

Alla har olika erfarenheter med sig till undervisningen, både lärare och elever. Beroende på bakgrund eller kulturell tillhörighet kan eleverna ha olika förutsättningar för att tillgodogöra sig undervisningen. Utformningen på de skriftliga proven gynnar eleverna olika, därför är heller inte dessa rättvisa (Gipps & Murphey, 1994).

Ansvar och självskattning

För att betygssättningen ska ske på ett likvärdigt sätt är det viktigt att de som har ansvaret har adekvata kunskaper om bedömning och betygssättning. Bland många lärare finns en okunskap om kursplaner och betygskriterier och detta leder till stora skillnader i betygssättningen menar Skolverket i sin *Handlingsplan för en rättssäker likvärdig betygssättning*. Skolverket kräver därför att bedömning och betygssättning ska behandlas i lärarutbildningen och i den statliga rektorsutbildningen. Detta framgår dock inte klart i lärarutbildningarnas nuvarande måldokument.

Tillsammans ansvarar lärare och rektor för att de nationella betygskriterierna och målen tolkas, och utifrån denna tolkning väljer man sedan hur undervisningen ska genomföras. Det är dock rektorns ansvar att se till att läraren får möjlighet att sätta likvärdiga och rättvisa betyg (Skolverket handlingsplan).

Det är även viktigt att eleverna i sin egen situation uppmuntras och övar sig att själva bedöma sina kunskaper samt att även bedöma meningen och värdet av kunskaperna. Det vill säga att kunna göra en sann självskattning av sina kunskaper (Skolverket, 2001).

Metod

Vi har valt att kalla skolorna där vi har samlat in våra data för A, B och C. Skolorna valdes dels på grund av deras geografiska läge, det vill säga nära våra bostäder, men framför allt på grund av att vi hade personliga kontakter med lärarna.

För att få svar på våra frågeställningar om vad eleverna tror bedöms och vad lärarna bedömer har vi valt att dels göra en kartläggande kvantitativ undersökning med hjälp av enkäter (Bilaga 1) till elever och dels strukturerade intervjuer med lärare (Bilaga 2) (Johansson & Svedner, 2001). Vi vill göra en jämförelse mellan vad elever respektive lärare anser vara ett rättvist betyg. Denna frågeställning finns därför både i enkäten och i intervjun. Viss problematik kan det dock vara att jämföra enkätsvar med intervjusvar då det inte går att få något förtydligande vid en enkät. Rättvisa kan även ha en väldigt personlig betydelse vilket också gör att en jämförelse kan bli problematisk.

Enkät

Fördelen med enkät är att vi snabbt kan samla in större mängder data och våra empiriska studier blir därmed effektivare samt att vi får ett bredare underlag att stödja oss på i vår undersökning. Även känsligare frågor kring rättvisa och betyg kan få svar om man utlovar anonymitet. Därmed blir svaren ärligare från eleverna. Vi var även intresserade av att se om det fanns några genuskillnader kring hur eleverna tror de bedöms och vad de anser vara ett rättvist betyg.

Nackdelen med enkät är att uppföljning av svar oftast inte är möjlig. Eftersom vi valde att ha en öppen fråga nämligen *"Vad ska en lärare tänka på för att ditt betyg ska kännas rättvist?"* leder det till att vi måste göra en kategorisering av svaren. Detta i sin tur innebär att vi måste tolka svaren och det anses inte objektivt (Ekborg, 2002).

Urval av elever

Urvalet av elever har inte varit helt slumpmässigt utan har skett enligt ett bekvämlighetsurval (Trost, 2001). Vi valde årskurs nio beroende på att de har erfarenheter av att ha blivit bedömda och fått betyg.

På skola A lämnade vi enkäten till en no-grupp i samband med att vi efter lektionen skulle intervjua läraren. Det var 16 elever som besvarade den, varav sju flickor och sex pojkar. Tre av enkätsvaren ogiltigförklarades.

Vi lämnade enkäten i tre grupper med elever på skola B. 48 elever varav 16 flickor och 32 pojkar fyllde i den.

På skola C lämnade vi enkäten i en grupp på 17 elever, nio flickor och åtta pojkar.

Genomförande av enkäten

På skola A delades enkäterna ut under de sista tio minuterna av en lektion på eftermiddagen. På skola B och C delades enkäterna ut i samband med starten av dagens första lektion. När vi delade ut enkäterna förklarade vi muntligt för eleverna att vi kom ifrån lärarutbildningen i Malmö och att enkäten var en del av vårt examensarbete kring ämnet bedömning. Vi var tillgängliga i klassrummet under hela tiden och kunde besvara eventuella frågor ifrån eleverna. Eleverna försäkrades också om fullständig anonymitet samt att, om möjlighet finns, kommer vi att lämna ut en sammanställning av resultatet till klasserna. Innan vi kom ut på skolorna hade vi kontrollerat med skolornas rektor om det behövdes ett skriftligt medgivande från föräldrar, men då enkäten inte hade något av utmanande karaktär behövdes inte detta. Dock bad två av rektorerna att få titta på ett exemplar innan vi delade ut enkäten i klasserna.

Intervju

Anledningen till att vi valde att göra intervju med lärare är att bedömning av fria moment innebär en subjektiv bedömning baserad på lärarens egna tolkningar och därför är en enkät svår att använda.

Fördelen med att ha intervjuer är att de kan hållas relativt öppna och man kan ge följdfrågor om något känns otydligt eller är oklart. Informanten kan då också försäkra sig om att han/hon har tolkat frågan på rätt sätt. Eftersom vårt syfte är att få svar på hur olika lärare bedömer de fria arbetsmomenten, för att elevers betyg ska bli så rättvisa som möjligt, är det viktigt med en direkt kommunikation. Problematiken kan vara att lärarna inte alltid är helt ärliga utan svarar vad de tror att vi vill eller det som "låter bäst

ur pedagogiskt perspektiv”. Detta bör man ha i beaktande när man bearbetar intervjumaterial (Johansson & Svedner, 2001).

Urval av lärare

Urvalet av lärare gjordes på samma sätt som urvalet av elever. Vi har således valt samma tre skolor som vi gjorde vår enkätundersökning på. Lärarna vi valde arbetar alla med no-undervisning och alla utom en hade vi på ett eller annat sätt träffat tidigare.

På skola A intervjuade vi tre lärare med varierande antal år inom yrket, två kvinnliga och en manlig. Att vi valde just dessa tre beror på att vi är bekanta med två av dem sedan tidigare och den tredje träffade vi när vi var på skolan och bokade tid för intervjuer.

På skola B gjorde vi intervjuer med fyra lärare, tre manliga och en kvinnlig. Vi valde dessa fyra lärare för att de är no-lärare och att vi träffat dem förut.

Att vi valde läraren på skola C som informant beror på skolans geografiska läge. Att det inte blev fler intervjuer vid skola C beror på att de övriga no-lärarna var relativt nya vikarier.

Kön	Skola	År i yrke	År på skolan	Undervisar i
Man	A	Knappt 1 år	Knappt 1 år	No, teknik, matte
Kvinna	A	6 år	4½ år	No, teknik, matte
Kvinna	A	Drygt 30 år	5 år	No, teknik, matte
Man	B	8 år	8 år	Fysik, matte, teknik
Man	B	6 år	5½ år	Kemi, teknik, matte
Man	B	1½ år	3 månader	Kemi, biologi, matte
Kvinna	B	Drygt 30 år	14 år	Biologi, matte
Man	C	11½ år	6 år	No, teknik

Genomförande av intervjun

I den strukturerade intervjun som vi valt att arbeta med är frågorna och deras område redan i förväg bestämt. Vi hade i några av våra frågor även fasta svarsalternativ för att underlätta för intervjupersonerna. Vi valde sedan att diskutera fritt efter detta (Johansson & Svedner, 2001).

För att minimera intrånget på lärarnas arbetstid valde vi att göra intervjuerna ute på respektive skola. Vi har vid våra intervjuer varit i olika utrymmen såsom klassrum, grupprum och mindre konferensrum. Vid flera av tillfällena blev vi avbrutna och vid det ena av dem var vi tvungna att byta lokal innan vi kunde fortsätta intervjun. Vi har spelat in våra intervjuer med bandspelare och har sedan lyssnat av och överfört intervjun på papper. Intervjuerna har huvudsakligen genomförts under förmiddagarna men en gjordes på eftermiddagen. Vi informerade dem om syftet med vår intervju samt frågade om tillåtelse att spela in den på band. Lärarna försäkrades också om full anonymitet och om det fanns tillfälle kommer vi att lämna ut en sammanfattning av resultatet. När vi var ute första gången för att rekognosera och avtala tid med respektive lärare, informerade vi också om att intervjun skulle ta 15-30 minuter. Frågorna delades dock inte ut förrän vid intervjutillfället för att tillförlitligheten skulle bli större. Detta för att lärarna inte skulle kunna prata sig samman och hitta de ”perfekta svaren”. Efter intervjutillfället lämnade vi våra mailadresser om lärarna i efterhand ville komplettera något av vad de hade sagt tidigare.

Validitet och reliabilitet

Vi anser att validiteten är god i enkätundersökningen då elevernas uppfattning om vad som är en rättvis bedömning besvaras, vilket är en av våra huvudfrågor. När det gäller frågan om hur de fria arbetsmomenten bedöms, ser vi elevernas uppfattning om detta i den första delen av enkäten.

När det gäller validiteten av intervjun kan svaren ha färgats av att informanterna är bekanta med oss sedan tidigare.

Reliabiliteten var något annorlunda för skola A jämfört med skola B och C om man ser till tiden under dagen då enkäten fylldes i. För att få så stort utbyte som möjligt av en

enkät bör man göra undersökningen i början av en lektion. Eleverna på skola A kan därför ha haft sämre förutsättningar då vi blev hänvisade till en elevgrupp under de sista tio minuterna av en eftermiddagslektion. Detta kan ha påverkat resultatet negativt (Trost, 2001). Det var i denna grupp som bortfallet fanns.

Pilotstudie

Vi gjorde en pilotstudie där fem elever i årskurs åtta, nio samt första året på gymnasiet fick svara på enkäten och ge utlåtande om frågorna.

Pilotstudien när det gäller intervjufrågorna gjordes på kollegor och lärare vid lärarhögskolan i Malmö. På enkäten gjordes inga ändringar, medan intervjufrågorna ändrades något efter studien.

Bortfall

Bortfallet vid sammanräkningen av enkäterna blev 3 av 81. Som tidigare nämnts var förutsättningarna något annorlunda för skola A jämfört med skola B och C som tidigare nämnts. Detta tror vi kan vara en orsak till bortfallet och kan ha påverkat resultatet negativt (Johansson & Svedner, 2001). Eleverna tog sig inte tid att vara seriösa då de fyllde i att de var både pojke och flicka. De ville sluta lektionen så snart enkäten var ifylld. Det var i denna grupp som bortfallet av enkäterna fanns. Vi hade inget bortfall vid intervjuerna.

Resultat

Frågan på enkäten kring betygskriterierna har vi i efterhand upptäckt är felformulerad därför har vi valt att inte redovisa svaren på den.

Vi har även i redovisningen av intervjufrågorna valt att inte redovisa alla svaren då de inte har någon anknytning till våra huvudfrågor. Frågan om öppna/slutna laborationer faller därför bort.

Enkät

Syftet med vårt arbete är bland annat att få reda på elevernas åsikt kring bedömning.

Första delen av enkäten behandlar hur eleverna tror att deras insatser i skolarbetet bedöms samt vad de tror påverkar betyget. Skalan vi angett går från 1 till 6 där 1 står för liten betydelse och 6 står för stor betydelse för betyget. Vi har vid redovisningen av resultaten lagt ihop alternativen 1 och 2, 3 och 4 samt 5 och 6 så det blir tre större grupper. Vi anser att med alternativen 5 och 6 menar eleverna att det har stor betydelse för betyget.

Andra delen är en öppen fråga där eleverna ska förklara vad en lärare ska tänka på för att betyget ska kännas rättvist. När vi bearbetade denna del gjorde vi en kategorisering efter vad eleverna svarat.

Elevers uppfattning om vad som bedöms

Nästan alla elever tror att aktivitet under lektioner, laborationer, inlämningsuppgifter, grupparbete, skriftliga prov och läxförhör har relativt stor betydelse för betygssättningen. De har angett tre eller högre på skalan. Ungefär 75 % av eleverna har angett att de skriftliga proven och inlämningsuppgifterna har stor betydelse för betyget, medan andelen bara är cirka 35 % när det gäller grupparbeten och laborationer. De tror således att de skriftliga proven väger tungt vid bedömningen av deras insatser i skolarbetet medan laborationer och grupparbete inte har lika stor betydelse.

Vi kan inte i vår undersökning utläsa på ett statistiskt korrekt sätt att det finns några signifikanta skillnader mellan pojkar och flickor när det gäller vilka insatser i

skolarbetet som ligger till grund för bedömningen. Men i det material vi samlat in kan vi se vissa skillnader på svaren från de pojkar och flickor som varit med i vår undersökning. Vi har valt att visa genusskillnaden som ett komplement till hela elevunderlaget, men det kommer inte att vidareutvecklas i diskussionen.

Vi ser en skillnad mellan pojkars och flickors svar framförallt när det gäller vad eleverna tror har en betydelse för betyget. När det gäller laborationer tror 40 % av pojkarna att dessa har stor betydelse för betyget, det vill säga 5 och 6 på skalan, medan bara 25 % av flickorna tror så.

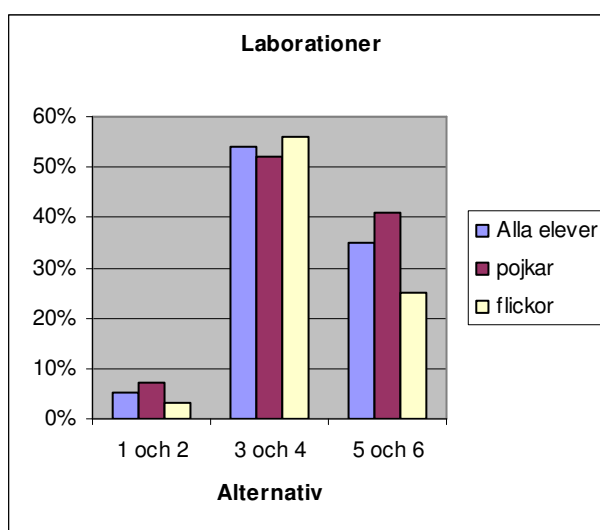


Bild 1. Visar vilken betydelse elever tror laborationer har för betyget

Vidare tror 85 % av flickorna att inlämningsuppgifter har stor betydelse för betyget, medan 65 % av pojkarna har samma synpunkt.

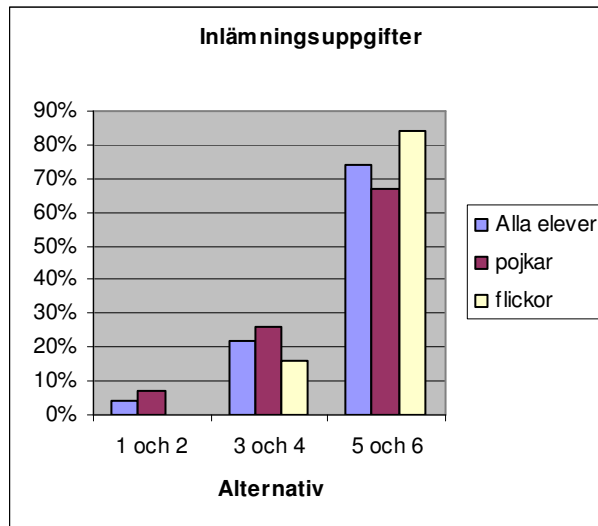


Bild 2. Visar vilken betydelse eleverna tror att inlämningsuppgifter har för betyget

Vi ser även att flickorna i högre grad än pojkarna tror att läxförhören har stor betydelse för vilket betyg som sätts.

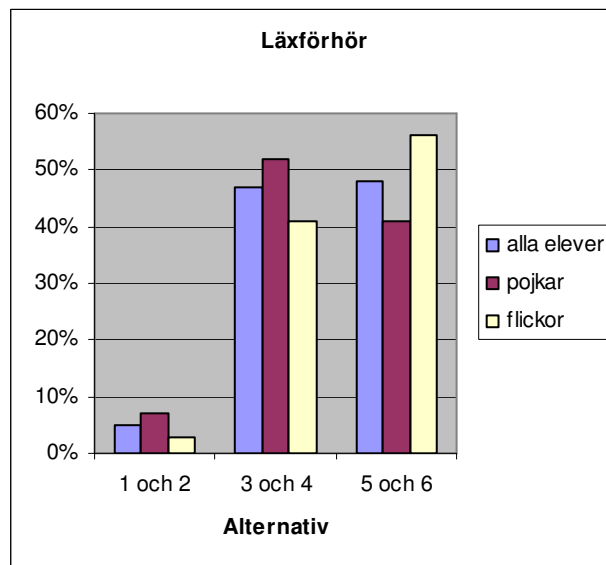


Bild 3 Visar vilken betydelse eleverna tror att läxförhör har för betyget

Rättvist betyg

Syftet med vårt arbete berör också vad eleverna anser vara ett rättvist betyg.

Svaren på den sista frågan i enkäten, där eleverna skulle skriva vad de tycker är ett rättvist betyg, har vi kategoriserat i fyra grupper:

- Prov: Här har vi placerat de som tycker att skriftliga prov är det enda som man ska ha till underlag för betygssättningen.
- Aktivitet och prov: I denna kategori anger eleverna både prov och övriga aktiviteter som underlag till betygssättningen. Här följer ett exempel på vad en elev i denna kategori skrivit *"Han ska tänka på att man jobbar väl på lektionerna, för bra diskussioner, lämnar in ILA:n, bra resultat på proven. Inte sitter tyst på lektionen."* (ILA står för individuellt lärande och ansvar, veckouppgifter, författares kommentar.)
- Helhetssyn utan prov och motivering: Här nämner eleverna inte något skriftligt prov utan påtalar att man ska se till en helhet. *"Hur jag uppför mig under lektionerna. Kolla på hur mycket jag vill (om jag har viljan och försöker). Hur jag samarbetar med andra."* I denna grupp ingår också en grupp elever som poängterar vikten av att läraren motiverar deras betyg. *"Jag tycker att läraren ska se på allt man gör. Då läraren har satt betyget ska han/hon motivera varför, så att man kan förbättra sig."*
- Intuition: Att läraren inte bara ska titta på betygskriterierna. *"Att de ser vad man har gjort som en helhet och att de inte stenhårt följer betygskriterierna utan mer går på vad de känner."*
- Vet ej eller inget svar.

Följande diagram åskådliggör resultatet av kategoriseringen. En mycket lite grupp elever anser att man bara ska bedömas/betygssättas på prov. En större grupp anser att läraren ska titta på prov men också på andra aktiviteter. Den största gruppen vill dock att man inte tittar på prov utan på helheten av vad man som elev presterar. Det är även viktigt att läraren motiverar betyget för eleverna i denna grupp för att det ska kännas rättvist. En mindre grupp vill att man som lärare ska gå på sin intuition och inte så mycket efter betygskriterier. Vissa elever har ingen uttalad åsikt om vad som är ett rättvist betyg.

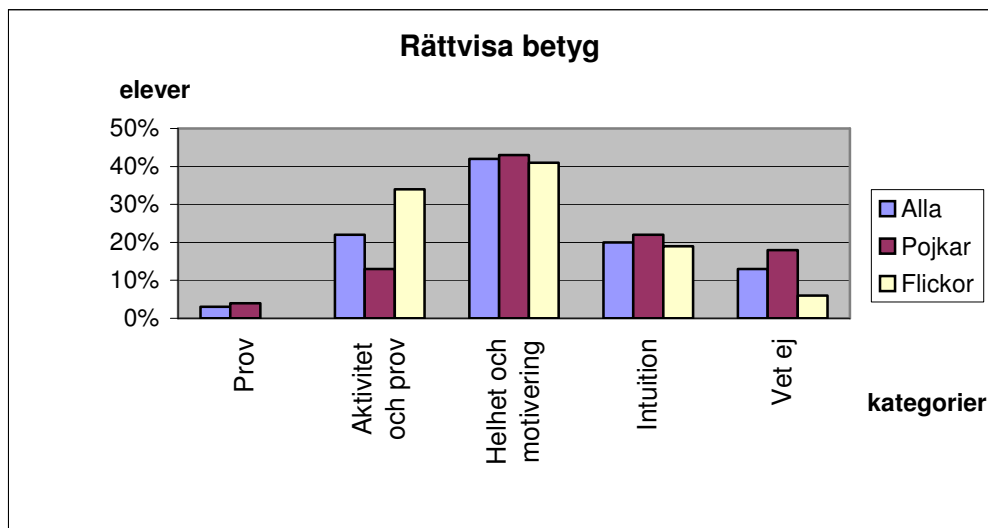


Bild 4 Visar vad eleverna anser lärarna ska bedöma för att ett betyg ska kännas rättvist

Flera av eleverna har gett uttryck för att de ska bli individuellt bedömda vid grupparbeten. En del av eleverna beskriver att de inte känner sig rättvist behandlade då lärarens bedömning är subjektiv och formativ. Det är dessa elever som förordar prov och test. Flera av eleverna anger då att man ska gå mer efter ”*mitt resultat på prov*”.

Ett flertal av eleverna anser att lärarna ser för mycket till elevens personlighet och sociala kompetenser. Exempelvis att inte lägga så stor vikt vid ”*om man kommer försent*”, ”*skolkar lite ibland*” eller ”*glömt penna*”.

Jämförelse mellan uppfattning om bedömning och rättvist betyg

Det vi kan se är att elever som anger en 6:a vid påståendet att skriftliga prov har stor betydelse för betyget, ofta vill att läraren ska se till annat än provet vid bedömningen.

Majoriteten av dessa elever vill att man ska titta på många olika saker när man sätter betyg. Detta innebär att lärarna ska ha varierande lektionsupplägg där eleverna får en chans att visa sina kunskaper på flera olika sätt. Vi ser att elever som tror att lärare bara ser till prov vid bedömningen ofta vill att ett rättvist betyg ska grunda sig på en helhetssyn av elevens prestationer.

Resultat av intervjuer med lärare

Intervjufrågorna till lärarna utgår ifrån vilka fria arbetsmoment de använder i undervisningen och hur dessa bedöms. Vi vill veta vad de väger in i sin bedömning av elevernas prestationer och om något moment väger tyngre. Lärarna fick också definiera vad de anser vara ett rättvist betyg. Vilket också är syftet med vårt arbete.

Fria arbetsmoment

Av de lärare vi intervjuat använder alla mer eller mindre de fria arbetsmomenten i sin undervisning. Temaarbete använder de flesta sig av någon gång. Oftast är det då inom no-ämnet och inte ämnesövergripande. Det är bara en av skolorna som frekvent använder sig av ämnesövergripande tema. Detta är lite av skolans profil och man har gjort det under ett flertal år. Denna skola startar läsåret med en gemensam temaplanering där man bestämmer vilka tema man ska ha under läsåret. Därefter planerar respektive lärare för sin individuella undervisning och hur man med den ska knyta an till temat.

När det gäller PBL är det endast en av lärarna som nämner att det borde vara minst ett PBL arbete per läsår. Han anser att det är en annan typ av samarbete som kommer till sin rätt vid dessa arbeten. Flera andra lärare säger istället att de inte använder PBL eftersom de anser att eleverna inte har den sociala kompetens som denna typ av fri arbetsmetod kräver. Någon lärare tyckte sig inte ha tillräcklig rutin för att våga sig på att göra PBL-arbeten. Vissa av lärarna plockade delar av PBL-konceptet men ansåg det inte genomförbart att ha ett renodlat PBL-moment.

Casemetodik var de flesta lärare inte bekanta med eller visste vad det innebar. Flera av lärarna nämner att de använder sig av projektarbete som ett fritt arbetsmoment.

Rollspel nämner två av de kvinnliga lärarna att de använder sig av i vissa fall. När man pratar om sex och samlevnad kan rollspel fungera bra, man kan till exempel ”gestalta hur man gör slut på ett bra sätt”.

Beroende på skolans organisation är alltså de fria momenten olika mycket i fokus. En majoritet av de lärare som ingick i vår undersökning var positiva och försökte få in någon form av aktivitet där de fria momenten prioriteras.

Process och slutprodukt

Alla lärare försöker att bedöma både processen och slutprodukten vid de fria arbetsmomenten. Emellertid säger vissa lärare att tidsbrist ibland kan göra att de endast bedömer slutprodukten. Några lärare poängterar att processen ibland kan vara väl så viktig som slutprodukten. De menar att slutresultatet inte alltid är viktigast.

En lärare var väl medveten om att han lätt gick in och hjälpte till för mycket vid processen eftersom att ”*eleverna har inte tid att göra fel*”. När man som lärare vet målet så vill man att eleverna ska hinna nå dit innan lektionens slut.

En av lärarna nämner att hon brukar ta hjälp av elever i andra klasser när slutprodukten ska bedömas inom teknikämnet.

Delaktighet

Läraren bedömer ofta de fria momenten genom att vara delaktig i processen och inte bara se slutprodukten. Flera lärare betonade att processen ibland var viktigare än slutprodukten. Dock menar lärarna att de i sitt engagemang ibland hjälper till för mycket. Eleverna har även möjlighet att styra hur mycket hjälp de vill ha. Alla lärarna poängterar vikten av delaktighet vid fria arbetsmoment.

Bedömning

Lärarna vi intervjuade anger att de har de nationella betygskriterierna, skolans lokala kriterier och andra skolors kriterier som hjälpmedel vid bedömning. Vid bedömning är även kollegor ett stöd anser våra informanter eftersom man gemensamt kan tolka styrdokumentet och diskutera elevernas prestationer.

På en av skolorna har lärarna under studiedagar de senaste åren arbetat fram ett dokument där de har brutit ner de nationella målen och betygskriterierna. Läsåret har de

delat in i fem perioder där målen tydligt framgår för varje kurs och period. Lärarna som undervisar i exempelvis kemi går alltså igenom samma saker under en period, men på olika sätt. De har även utarbetat gemensamma kriterier för laborationsrapporter (Bilaga 3) och för teknisk konstruktion (Bilaga 4). En lärare berättar även att eleverna har fått som läxa att tolka och tyda de nationella målen och betygskriterierna. Detta för att öka elevernas förståelse för vad som bedöms och därmed kunna göra en rättvis självskattning.

Även en av de andra skolorna har tydliggjort de nationella målen och betygskriterier för eleverna genom att bryta ner dem (Bilaga 5). De ser sina lokala mål som verktyg att nå de nationella. Därför kan man i deras lokala mål se saker som man inte känner igen från de nationella.” *Vi tycker denna är bra och den förstår eleverna, fast den är ju inte politiskt korrekt*”. Men när det är fråga om slutbetyg poängteras att det är de nationella målen som gäller. Informanterna påpekar att det är roligare att sätta betyg nu då fler elever har möjlighet att nå högsta betyg.

De kollegiala samtalen om bedömning och betygssättning var mer utbrett på den skola som inte hade gjort nedbrytningen av de nationella målen på samma sätt som de andra. Någon lärare tittade även på betygskriterier och mål som andra skolor har.

Bedömning av enskild elev vid grupparbete

Lärarna ansåg att det var ett dilemma att försöka se vem som gjorde vad vid grupparbeten. Vi fick i stort sett samstämmiga svar kring hur de bedömer den enskilde eleven vid dessa arbeten. De tittar på elevens delaktighet i arbetet, hur samarbetet fungerar, vilket ansvar de tar för att driva arbetet och på hur redovisningen görs. En lärare säger att ”*alla har ansvar för helheten*”.

Moment som vägs in vid betygssättning

De moment som de intervjuade lärarna väger in i sin betygssättning är prov och skriftliga arbeten, närvaro, lektionsarbete, laborationer/praktiskt arbete och elevers egna initiativ. Det fördelar sig enligt diagrammet nedan. Varje lärare har ofta angett flera moment som de väger in i betygssättningen. Alla åtta informanterna anser att prov och

skriftliga arbeten är betygsgrundande, medan det bara är en av de åtta som väger in närvaro vid bedömningen.

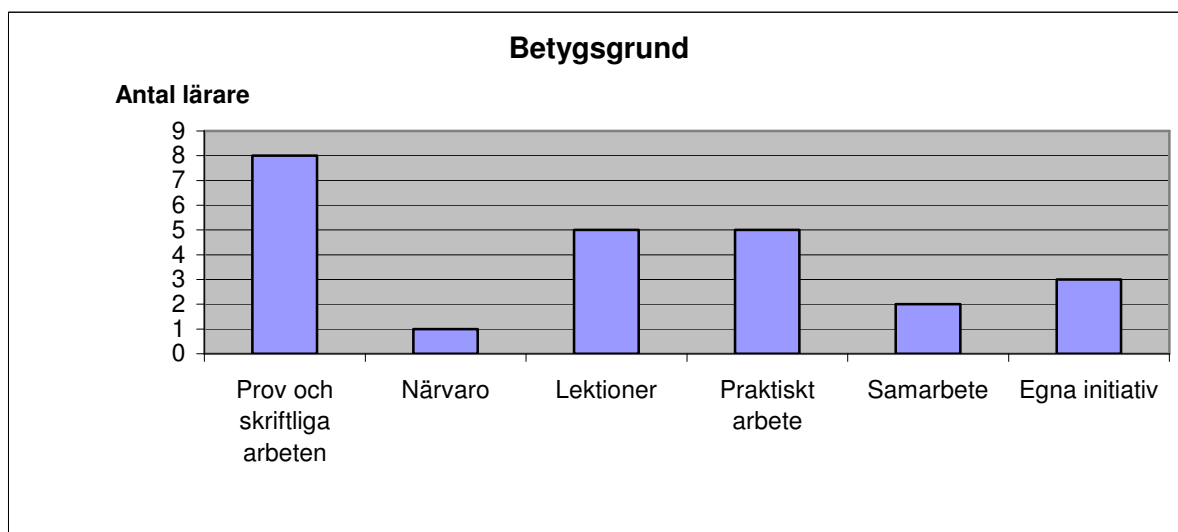


Bild 5 Visar vad lärare väger in vid betygssättningen

En av skolorna har på grund av schemaläggning varit tvungen att lägga väldigt stor vikt vid prov som bedömningsunderlag. De har bara kortare kurser i respektive ämne och *"man hinner inte lära känna eleverna"*. Våra informanter undervisar inte i alla ämnen och har då svårare att få en helhetsuppfattning om elevens kunskaper.

Lärarna har en vilja eller intention att bedöma så många olika moment som möjligt, men organisationsmässigt och tidsmässigt är det inte alltid möjligt. Det får då bli det som eleven presterat svart på vitt, det vill säga skriftligt, som är underlag för den slutliga bedömningen. Noterbart är att tre av lärarna anger att inte något moment väger tyngst utan säger att de *"tar på allt"*.

Rättvisa betyg

När lärarna skulle svara på vår fråga om vad ett rättvist betyg är fick vi ofta en motfråga tillbaka. *"Finns det?"* Hälften av lärarna menar vidare att det är rättvist när eleven och läraren är överens. Åsikter om rättvisa är att man ska titta på flera olika aktiviteter samt att det ska spegla vad eleven kan utifrån kursplan och läroplan.

Diskussion och slutsatser

Bedömning av fria arbetsmoment

Egidius (2003) och Korp (2003) poängterar vikten av att all tillgänglig information kring elevens prestationer ska utnyttjas och knytas till kursplanen när man gör en bedömning. Detta är vad de intervjuade lärarna har som intention att följa. Även flertalet av de elever som besvarat vår enkät instämmer i detta. Majoriteten av eleverna tror också att läraren lägger stor vikt vid skriftliga prov vid bedömningen, medan de flesta av våra informanter säger att de tittar på helheten. Detta påtalar även Törnvall (2002) när hon säger att elever inte är helt klara över vad läraren bedömer. Linde (2003) skriver att kunskapssynen anpassas efter vad som är mätbart det vill säga faktakunskaper. Men vi tycker oss se att på de skolor vi undersökt försöker lärarna även att se till det som kan vara svårt att mäta vid bedömningen så som förståelse, färdighet och förtrogenhet.

Hjälpmedel vid bedömning

Ute på skolorna sker det ständiga diskussioner kring bedömning och på den ena av de skolor vi gjorde vår undersökning på hade man stark kollegial sammanhållning när det gällde bedömning av eleverna. Lärarna hade hela tiden de nationella målen som utgångspunkt vid bedömningen vilket Lpo-94 förordar.

De skolor som i vår undersökning har brutit ner de nationella målen har kommit närmare målet att bedöma de fria arbetsmomenten på ett likvärdigt och rättvist sätt anser både de lärare vi pratade med och vi själva. Dessa skolor har satsat tid för att lärarna ska kunna skapa dessa dokument och i förlängningen också ha dem som stöd i betygsdiskussion med eleverna. Man måste vara medveten om att det ligger årtal av diskussioner bakom denna typ av bedömningsmallar. Lärarna på dessa skolor har fått den tid som krävs för att höja sin kompetens som Törnvall (2002) har en önskan om att alla ska ha när hon kritiserar författarna till läroplanerna.

De kollegiala samtalen om bedömning och betygssättning var mer utbrett på den skola som inte hade gjort nedbrytningen av de nationella målen på samma sätt som de andra. Linde (2003) säger att betygssättningen blir mer rättvis där lärarna har en dialog om

tolkningen av kriterierna. De skolor som brutit ner de nationella målen till lokala har haft den dialogen när de skapat de nya dokumenten. Alla informanter vi talade med känner en större trygghet idag när de ska sätta betygen.

Fria arbetsmoment

Flera lärare säger att de inte använder PBL då de anser att eleverna inte har den sociala kompetens som krävs. De krav som Egidius (2003) har formulerat kräver ett stort personligt ansvar vilket dagens elever inte har. Några av lärarna använder PBL i viss utsträckning men de anser sig inte ha tillräckliga kunskaper att handleda eleverna. På två av de tre skolorna saknas det också en skolverksamhet där gemensamma temaarbete planeras fram.

Några lärare har prövat PBL men övergett det då de anser att eleverna inte klarar av det. Vi anser att det är viktigt att man ger eleverna rätt förutsättningar att utveckla de kompetenser som krävs vid de fria arbetsmomenten. Man kan då titta på det SWOT-schema som Egidius (2005) beskriver, där man bland annat ska bedöma elevens starka respektive svaga sidor.

Vi tror inte eleverna har insikt i vad de olika fria arbetsmomenten innebär och kan därför inte skilja dem åt. De ser dem som grupparbeten. Får inte eleven reda på de förutsättningar som krävs kan vi heller inte kräva att de klarar uppgiften. Bedömningen av de fria arbetsmomenten blir då inte rättvis ur elevernas synvinkel.

Bedömning

Korp (2003) beskriver ett paradigmskifte som innebär att de fria arbetsmomenten ska få mer utrymme i skolan och även ligga till grund mer för bedömning och betygssättning. Hon skriver att man kan skönja en förändring. Vi ser i vår undersökning att de fria arbetsmomenten inte är normgivande på alla skolor. Lärarna anger också att det är svårigheter med bedömningen av dessa. En av skolorna har dock kommit längre och använder ofta större ämnesövergripande tema under läsåret som del av bedömningsunderlaget.

Alla våra informanter säger att de vill bedöma så många olika moment som möjligt och de är på god väg mot denna vision men de har en bit kvar innan detta mål är fullt uppnått. Törnvall (2002) nämner också att många lärare fortfarande bedömer eleverna till största del på prov/test. Har man inte en undervisning där man arbetar med de mer så kallade svåråtkomliga målen, det vill säga förståelse, förtrogenhet och färdighet, som ingår i de fria arbetsmomenten, kan den formativa bedömningen vara svår.

I vår undersökning kan vi se att eleverna faktiskt är mycket medvetna om vad de bedöms efter och det är tvärtemot Törnvalles studie (2002). Det är till och med så att många elever tror att de bedöms på mycket mer än vad lärarna har kapaciteter till. Eleverna tror de alltid blir bedömda medan lärarna menar att de istället gör bedömningen vid vissa tillfällen.

Rättvis och likvärdig bedömning

Kompetenser

Bedömning av fakta är objektiv och summativ, medan bedömningen av förståelse, färdighet och förtrogenhet är subjektiv och formativ enligt Egidius (2003). Detta är viktigt att man som lärare har klart för sig när man ska titta på eleverna under de fria arbetsmomenten.

Man kan inte bara ha skriftliga prov som bedömningsunderlag utan man ska se till helhet av elevens prestationer. Det är också en majoritet av elevernas önskan och även lärarnas intention. SWOT-schemat som Egidius (2005) beskriver ger uttryck för att man ska titta på elevens starka respektive svaga sidor. Detta stämmer överens med elevens önskan att bedömning ska ske även på personlighet vilket uttrycktes i enkäten.

Våra informanter försöker till viss del att gå eleverna till mötes när det gäller att bedömningen ska vara individrelaterad. Flera av eleverna har i enkäterna även angett en önskan om detta. Detta kan stödjas av Egidius (enl.Törnvall, 2002) som säger att bedömningen ska vara individrelaterad. Det är dock viktigt att även sociala kompetenser bedöms enligt nationella mål. För många elever kan detta upplevas som motsägelsefullt och kanske är det därför eleverna ibland känner sig orättvist behandlade.

Törnvall (2002) nämner den problematik som många lärare idag ser när de ska göra bedömningen av de fyra olika formerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Det vill säga att det är mycket lättare att bedöma fakta via ett prov/läxförhör medan förståelse, färdighet och förtrogenhet tillhör kunskaper som är svåra att mäta. Detta kan vi också urskilja i våra intervjuer med lärare där de säger att det är större risk att deras bedömningar blir subjektiva. Lärarna tycker det är svårt att sätta rättvisa betyg. De inser att subjektiva bedömningar inte alltid blir rättvisa. De blir mer beskrivande, berättande och förklarande vilket inte är lika tillförlitligt som de objektiva prov som fokuserar på fakta och termer.

Summativ och formativ

Med målen i Lpo-94 i fokus är det omöjligt med enbart summativa bedömningar. Detta inser våra informanter men ändå nämner flera av dem att de har en summativ, objektiv bedömning, det vill säga de huvudsakligen använder prov och test. Black (2003) poängterar att det är vid den formativa bedömningen som de svagpresterande eleverna har en möjlighet att visa sina kompetenser. Flera av informanterna använder sig av subjektiva bedömningar, speciellt vid fria arbetsmoment där de försöker vara aktiva i processen. Vissa elever känner att det är just detta som gör att de inte blir rättvist behandlade då den subjektiva, formativa bedömningen utgår från lärarnas tolkningar.

I Törnvals forskning menar lärarna att objektiva bedömningar som styrs av prov innebär att proven blir så rättvisa som möjligt. Törnvall (2002) tolkar det som att lärarna anser att objektiva prov är mera trovärdiga samtidigt som de underlättar betygsättningen. Subjektiva formativa bedömningar nämns inte i betygsammanhang. Detta är tvärtemot vad lärarna i vår undersökning säger. De tycker att den formativa bedömningen är svår att göra rättvis. De säger ändå att det är i de fria momenten där just de subjektiva, formativa bedömningarna kan komma till uttryck som är till stor hjälp vid sättandet av rättvisa betyg. Detta är också eleverna medvetna om, vilket vi ser i vår enkätundersökning. Eleverna anger att de tror att merparten av de exempel på undervisningsmetoder som vi har i enkäten har stor betydelse för betyget. Vi kan konstatera att det således har hänt en del ute på skolorna. Förändringarna sker efterhand som skolorna bearbetar och tolkar Lpo-94.

Rättvisa

Törnvalles studie (2002) visar att ett flertal elever uppfattar att de blir bedömda på sin personlighet som uppförande, flit och uppmärksamhet i det dagliga skolarbetet. Dessa bedömningar kan då återspeglas i betygen. Flera av eleverna i vår enkätundersökning ger också direkt uttryck för detta, till exempel ”*Ta inte så mycket om man kommer försent*” eller ”*Om man glömt pennan*”.

Skolverket betonar kravet på likvärdighet inom ett ämnesområde så som fysik, biologi och kemi även om innehållet inte behöver vara detsamma. Detta har lärarna på en av skolorna tagit till sig när de brutit ner de nationella målen till lokala mål och tolkningar när de har skapat kurser med målbeskrivningar och kriterier.

Den skola som av schemamässiga grunder lade stor vikt vid prov som bedömningsform och kan stödja sig i Korp (2003), som menar att man bör undvika att bedöma fria arbetsmoment vid tillfällen då mycket står på spel för eleven. Exakthet och jämförbarhet i resultat är viktigt om man inte har så många tillfällen på sig att göra bedömningarna. Eftersom eleverna är medvetna om dessa förutsättningar blir bedömningen rättvis på sitt sätt. Men enligt Gipps och Murphey (1994) är inte heller de skriftliga proven rättvisa.

Törnvall (2002) nämner exakt samma ord som en av våra informanter också ger uttryck för nämligen ”*alla kan uppfylla kraven och få högsta betyg*”. Detta är en stor vinst när man har en tydlig kriterierelaterad bedömning. Rätt utförd bedömning av de fria arbetsmomenten ger ett mer rättvist betyg än enbart de summativa proven. I de fria arbetsmomenten får alla elever efter sina förutsättningar en chans att nå både sociala och kunskapsmässiga kompetenser som står i samklang med de nationella målen. Det är också dessa kompetenser som lärare har en önskan om att bedöma.

Ansvar och självskattning

En lärare betonar vikten av att eleverna lär sig självskattning för att de ska kunna känna att deras betyg är rättvisa. Eleverna måste kunna göra rimliga självskattningar av sina kunskaper för att känna att betyget är rättvist. Detta skriver Skolverket (2001) också att man ska uppmuntra.

Flera lärare menade att ett rättvist betyg är när lärare och elever är överens.

Slutord

Vi har sett att beroende på hur verksamheten är upplagd ute på de olika skolorna har lärarna helt olika förutsättningar att genomföra fria arbetsmoment. Det första steget är således att föra in denna form av undervisning i skolan. Nästa steg är att ge lärarna redskapen, det vill säga kunskap till att bedöma de fria momenten. För att en rättvis bedömning av eleverna ska kunna göras måste man fokusera på de nationella målen och göra dem till sina egna ute på skolorna. Många av eleverna anser redan i dag att olika moment ska vägas in i betyget för att betyget ska kännas rättvist.

I de nationella styrdokumenterna anges tydligt att man ska se till helheten av vad eleven presterar. Genom att kunna göra en rättvis bedömning av vad eleven presterar vid fria arbetsmoment kan detta uppnås.

Vi anser att läraren måste utveckla sina bedömningsfärdigheter när det gäller att observera eleverna under lärprocessen. Bedömningen måste bli mer formativ. Vi måste också få eleverna att inse sin del av ansvaret för sitt lärande. Det viktigaste för oss inom lärarkåren att ha i åtanke är ändå att vi inte kan få elever att ta ansvar för sitt eget lärande bara genom att uttrycka en önskan om det. Vi måste ge eleverna en chans att lära sig ta detta ansvar.

En framtida forskningsfråga kan vara hur eleverna ser på sitt eget ansvar för att bedömningen ska bli så rättvis som möjligt vid fria arbetsmoment.

Avslutning

Vi vill tacka lärarna som tog sig tid att svara på våra frågor. Ett stort tack även till de elever som fyllde i vår enkät.

Gunilla Jakobsson och Anders Jönsson som varit våra handledare är vi också ett stort tack skyldiga, då de stöttat oss och lett oss framåt i arbetet. Ett extra tack till Anders Jönsson för att du hjälpte oss med statistikprogrammet som skulle ha påvisat om genusskillnaderna i enkätundersökningen varit signifikanta.

Källförteckning/referenser

Black, Paul m.fl (2003). *Assessment for Learning – Putting it into practice*. Glasgow: Bell & Bain Ltd.

Davidsson, Leif (2004). *Betyg: grundskola, gymnasieskola, komvux*. Stockholm: Norstedts juridik.

Egidius, Henry (2003). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur.

Egidius, Henry (2005). *Att vara lärare i vår tid: inspirera, handleda, undervisa, organisera och bedöma*. Stockholm: Natur och kultur.

Ekborg, Margareta (2002). *Naturvetenskaplig utbildning för en hållbar utveckling?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Gipps, Caroline & Murphy, Patrica (1994). *A fair test? Assessment, achievement and equity*. Philadelphia: Open University Press.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: X-O Graf Tryckeri AB.

Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Kalmar: Lenanders grafiska AB.

Linde, Göran (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2000). *Grundskolan kursplaner och betygsriterier*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.

Skolverket, *Bedömning och betygssättning, kommentarer med frågor och svar, diariern* 2000:3620, Stockholm 2001, Tryck Gotab.

Skolverket, (2004). *Likvärdig bedömning och betygsättning - allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Ljungbergs tryckeri.

Skolverket, (2004). *Handlingsplan*, diariernr 00-2004:556. Stockholm.

Trost, Jan (2001) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Törnvall, Maj (2002). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskola*. Malmö Högskola.

Tidningsartikel

Johansson, Anna-Karin (2005, 28 september). Krav på bättre betygssättning. *Sydsvenskan*, sid A14.

Bilagor

Bilaga 1: Elevenkät

Bilaga 2: Intervjuformulär

Bilaga 3: Riktlinjer för laborationsrapport

Bilaga 4: Teknisk konstruktion

Bilaga 5: Betygskriterier för NO

Enkät till examensarbete
Enkät till elever på olika skolor i olika kommuner

Bilaga 1

Pojke _____ Flicka _____ Skola _____

Hur tror du dina insatser i skolarbetet bedöms? Vad tror du påverkar ditt betyg?
Markera på skalan hur du tror dina insatser bedöms. Där siffran 1 = liten betydelse för betyget och där siffran 6 = stor betydelse för betyget.

Aktivitet under lektioner:

1 2 3 4 5 6

Laborationer:

1 2 3 4 5 6

Inlämningsuppgifter:

1 2 3 4 5 6

Grupparbete:

1 2 3 4 5 6

Skriftliga prov:

1 2 3 4 5 6

Läxförhör:

1 2 3 4 5 6

Vet du vilka betygskriterier som gäller i	Fysik	Ja	Nej
	Biologi	Ja	Nej
	Kemi	Ja	Nej

Vad är ett rättvist betyg?

Tack för din medverkan. Lycka till med dina fortsatta studier!

Netti och Ella

Intervjufrågor till lärare

Hur många år har du varit ute i läraryrket?

Hur länge har du jobbat på denna skola?

Vilken utbildning har du?

Vilka ämnen undervisar du i?

På lut har vi kommit i kontakt med olika arbetsmetoder där elevens lärande är självstyrkt. Till exempel PBL, casemetodik, rollspel, temaarbete och projektarbete. Använder du dig av någon av dessa?

Vilken typ av öppenhetsgrad har du vid laborationer, öppna eller slutna?

Vad bedömer du vid dessa moment (processen och/eller slutprodukten)?

Är du delaktig i processen vid dessa arbetsmoment?

Vilka hjälpmedel (så som styrdokument, betygskriterier, mallar, kollegor, lokala skolplaner) har du vid bedömning av en elevs insats?

Hur bedömer du en enskild elev vid ett grupparbete?

Vilka moment väger du in i betygssättningen?

Väger något moment tyngre än något annat?

Vad är ett rättvist betyg?

Har ni någon gemensam policy NO-lärare emellan vid betygssättningen eller kör var och en sitt race?

Samarbetar ni över ämnesgränserna? Hur görs bedömningen av elevens insatser då?

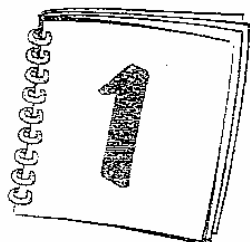
Något du vill förtydliga eller kommit på nu i efterhand som du vill lägga till?

Kommer du på något mer inom den närmaste framtiden är vi tacksamma om du mailar oss.

Ella: LL010067@stud.mah.se

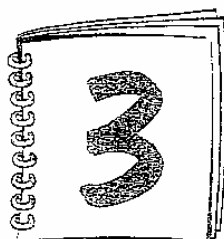
Netti: LL010218@stud.mah.se

KONSTEN ATT SKRIVA EN LABORATIONSRAPPORT



Läs igenom uppgiften

Läs igenom hela uppgiften och bilda dig en uppfattning om vad du ska göra.



Hypotes

I en del av uppgifterna ska du först tänka ut och gissa vad som kommer att hända. Det kallas för att formulera en hypotes. Skriv alltid ner din hypotes.

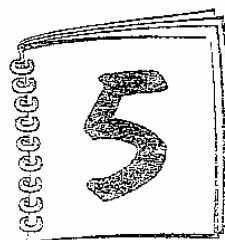


Nummer, rubrik, datum, syfte

Skriv först uppgiftens namn, nummer och datum i din anteckningsbok eller på ett papper. Skriv sedan ner vad uppgiften går ut på. Skriv gärna kortfattat, men alltid tydligt. Skriv också upp vad du behöver för material för att genomföra uppgiften.

1. Rubrik och datum
2. Syfte
3. Material
4. Kemikalier, endast vid behov
5. Hypotes
6. Utförande
7. Resultat

8. Slutsats, använd faktaboken eller annan litteratur för att motivera din slutsats. Vad var meningen med den här laborationen? Vad har den visat? Stämde din hypotes? Varför? Varför inte? Används detta på något sätt (praktisk betydelse)? Har man någon nytta av det? Kan det kopplas till något i vardagen?



Slutsats

Efter att du utfört laborationen ska du skriva ner dina slutsatser: Vilket blev resultatet? Om du började försöket med en hypotes, stämde den? Om hypotesen inte stämde, vad var i så fall fel med din gissning? Vad lärde du dig?

Teknisk konstruktion

Teknik så 7-9

Delmål

Eleven ska kunna:

- Hur tekniken påverkar på människan, samhället och naturen
- utveckla förmågan att omsätta sin tekniska kunskap i egna ställningstaganden och praktisk handling.
- teknikens historia och utveckling

Kriterier

För betygsnivån *godkänd* ska eleven:

- kunna planera och genomföra ett konstruktionsarbete som leder till en fungerande konstruktion
- kunna göra en skiss/ritning av konstruktionen
- beskriva konstruktionen och dess funktion
- kunna göra en utvärdering av arbetet
- ha kunskap om teknikens historia och utveckling
- kunna redogöra för en uppfinning
- förstå samspelet miljö – teknik – samhälle

För betygsnivån *väl godkänd* ska eleven även:

- ha en genomtänkt utformning av sin konstruktion
- kunna motivera val av material
- utveckla sin problemlösningsförmåga
- kunna jobba självständigt
- kunna ange de olika komponenternas funktion med relevanta termer
- ha fördjupad kunskap om teknikens historia och utveckling
- kunna redogöra för samspelet miljö – teknik – samhälle och ta hänsyn till hur en förändring av en variabel påverkar andra

För betygsnivån *mycket väl godkänd* ska eleven dessutom:

- kunna utvärdera arbetet med förslag till förbättring
 - kunna diskutera och ta ställning i samhällsfrågor som rör miljö och teknik
-

Betygskriterier NO

Godkänt

Teori
Ha grundläggande teoretiska kunskaper inom naturvetenskap.

Laborationer

Följa instruktioner.
Delta aktivt i klassens laborationer.
Göra iakttagelser och föra egna anteckningar.
Kunna återge med egna ord.

Ansvar

Laborera på ett säkert sätt.
Lyssna på andra.
Ta ansvar för sitt eget lärande.
- Ta med sig rätt material.
- Göra läxor.

Väl godkänt

Uppfylla kriterier för godkänt.

Teori

Ha fördjupade teoretiska kunskaper samt kunna använda dem i nya situationer på ett rimligt sätt.
Kunna utföra vissa beräkningar.

Laborationer

På egen hand göra experiment med ledning av en given instruktion och planera sitt arbete.
Ställa en hypotes och jämföra den med resultatet, dra slutsatser samt redogöra för arbetet.

Ansvar

Visa intresse och initiativförmåga.
Ta ett stort ansvar för laborationsuppgiften i laborationsgruppen och vara ett stöd i gruppen.
Anta utmaningar.
Muntlig aktivitet på lektioner.

Mycket väl godkänt

Uppfylla kriterier för godkänt och väl godkänt.

Teori

Ha djupa teoretiska kunskaper.
Kunna resonera logiskt i helt nya sammanhang och dra slutsatser utifrån dessa.
Kunna se sambandet mellan teori och omvärld / vardag.

Laborationer

Själv kunna planera ett arbete och genomföra experiment och dra slutsatser därifrån.
Kunna bedöma resultatets rimlighet och hitta möjliga felkällor.
Kunna se sambandet mellan laboration, teori och omvärld/vardag.

Ansvar

Visa stort intresse och initiativförmåga.
Ta ett stort ansvar för laborationsuppgiften i laborationsgruppen och vara ett stöd i gruppen, samt vara drivande i gruppens arbete.
Anta egna utmaningar.

