



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Med sikte på livslångt lärande

En studie av huruvida Lpf 94s kunskapssyn återspeglas i gymnasieskolan

Anna Maria Hedlund

LAU690

Handledare: Maria Jarl

Examinator: Hans Ekbrand

Rapportnummer: HT08-2490-01P



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Abstrakt

### Examensarbete inom lärarutbildningen (15 hp).

<b>Titel:</b>	Med sikte på livslångt lärande – En studie av huruvida Lpf 94s kunskapssyn återspeglas i gymnasieskolan
<b>Författare:</b>	Anna Maria Hedlund
<b>Termin och år:</b>	Höstterminen 2008
<b>Kursansvarig institution:</b>	Sociologiska institutionen
<b>Handledare:</b>	Maria Jarl
<b>Examinator:</b>	Hans Ekbrand
<b>Rapportnummer:</b>	HT08-2490-01P
<b>Nyckelord:</b>	Kunskapssyn, styrdokument, formativ bedömning, ansvar, elevroll

### Syfte

Studiens övergripande syftet var att undersöka huruvida den kunskapssyn som återfinns i 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna återspeglas i gymnasieskolans verksamhet. Problemområdet avgränsades till läroplanens kunskapssyn knuten till elevernas personliga ansvar för sitt lärande, speciellt i relation till bedömning. Därtill studerades huruvida det fanns skillnader knutna till skolans huvudman.

### Metod och material

Respondentundersökningar genomfördes på en kommunal och en fristående gymnasieskola. Urvalet bedömdes som kritiska fall av den gynnsamma sorten, samt likvärdiga vid sidan av huvudman. Alla respondenter besvarade en frågeundersökning i form av en gruppenkät. Därefter deltog ett mindre antal elever i samtalsintervjuer avsedda att komplettera och fördjupa den initiala undersökningens resultat.

### Resultat

Studien visar att Lpf 94s kunskapssyn rent generellt återspeglas kopplat till synen på formativ bedömning, men inte gällande elevens personliga ansvar för sitt lärande, vilket i längden har relevans för kunskapssynen om ett livslångt lärande. Då läroplanen uttryckligen anger att "[l]äraren skall utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan" (Lpf 94 2006, s.14), har jag i slutsatskriterierna beslutat att det sistnämnda området bär större tyngd för studiens avgörande slutsats. Ergo, Lpf 94s kunskapssyn är inte till fullo återspeglad i gymnasieskolans verksamhet.

Av resultatet att döma är inte heller skolans huvudman är avgörande för viken kunskapssyn som återspeglas.

### Studiens relevans för läraryrket

Jag anser att studiens resultat pekar på vikten av fortsatt utveckling av arbetet med den formativa bedömningsprocessen samt påvisar vikten av kontinuerliga diskussioner av kursmål och betygskriterier och dess betydelse. Därtill hävdar jag att resultaten visar på att det är relevant att tillsammans med eleverna resonera om vad läroplanen anger gällande ansvarsfördelningen för elevens lärande. Sammantaget menar jag att detta skulle medföra en ökad förståelse för och efterlevnad av Lpf 94s kunskapssyn. Men kanske ännu viktigare, det anses främja elevernas lärande.

# Förord

*Ensam är inte stark.*

Bakom detta examensarbete står en ensam författare, men jag har inte varit ensam i mitt arbete. Därför vill jag här passa på att tacka Er som på olika sätt varit till stöd och hjälp i mina ansträngningar att skapa ett intresseväckande och för läraryrket relevant examensarbete.

Till studiens deltagande elever och deras lärare vill jag framföra min uppskattning för den tid, det intresse och det engagemang som de visat denna studie. Utan Er skulle jag inte kunnat genomföra denna undersökning på det sätt som jag ville.

Tidigare medstudenter, vilka hann ta sin lärarexamen före mig; vänner inom läraryrket och framför allt min mamma, som efter denna termin går i pension efter ett långt yrkesverksamt liv som lärare, vill jag tacka för att Ni agerat bollplank och kritiker under hela min arbetsprocess. Era bidrag har varit ovärderliga.

Maria Jarl, fil.dr. i statsvetenskap och min handledare, är värd mången tack. Din konstruktiva kritik och dina utmanande frågor har varit till stort stöd för mig och starkt bidragit till att förbättra min numera färdiga produkt.

Sist, men ingalunda minst, vill jag här tacka min sambo Mattias och vår dotter Nova för att ni stått ut med min frustration då arbetet låst sig samt att jag ägnat kvällar och helger till att jobba med litteraturstudier, resultatanalyser och färdigställandet av denna skrift istället för att spendera tiden fullt ut med er. Tack! Jag älskar er.

Nu är jag emellertid klar och dessutom nöjd över vad jag åstadkommit. Närmast ser jag fram emot att som behörig lärare rent praktiskt få omsätta de kunskaper och lärdomar som jag erhållit genom detta examensarbete och övriga delar av lärarutbildningen.

Göteborg, januari 2009  
Anna Maria Hedlund

# Innehållsförteckning

Abstrakt.....	i
Förord.....	ii
Innehållsförteckning.....	iii
<b>1. I kunskapsdebattens dyningar.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Kunskapssynens kontext.....</b>	<b>3</b>
2.1 Kunskapssynen i ett historiskt perspektiv.....	3
Gällande läroplans syn på kunskap.....	3
Gällande läroplans syn på lärande.....	4
2.2 Kunskapssynen i relation till bedömning och ansvar.....	4
Pedagogisk bedömning.....	5
Formativ och summativ bedömnings kopplingar till lärande.....	6
Bedömning och elevens personliga ansvar för sitt lärande.....	7
2.3 Kontextuell bakgrund till problemområdet.....	8
Decentraliseringen.....	8
Ökad etablering av fristående skolor.....	9
2.4 Tidigare forskning i linje med denna studie.....	10
<b>3. Syfte och frågeställningar.....</b>	<b>12</b>
Kriterier för slutsatsdragning.....	12
<b>4. Metoddiskussion.....</b>	<b>14</b>
4.1 Val och motivering av undersökningsgrupp.....	14
Kritiskt fall med gynnsamma förutsättningar.....	14
Undersökningsgruppens struktur och kontext.....	15
Alternativa urvalsförfaranden.....	16
Bortfallsdiskussion.....	16
4.2 Val och motivering av metod.....	17
Frågeundersökning.....	18
Samtalsintervju.....	18
Alternativt metodval.....	18
4.3 Material.....	19
Enkätformuläret.....	19
Intervjumall.....	20
4.4 Undersökningsprocedur.....	19
Genomförande av frågeundersökningen.....	20
Genomförande av samtalsintervjuer.....	21
4.5 Bearbetning av data.....	21
4.6 Studiens tillförlitlighet.....	21
Intern validitet.....	21
<i>Begreppsvaliditet</i> .....	22
<i>Resultatvaliditet</i> .....	22

Extern validitet.....	22
4.7 Etiska överväganden.....	23
<b>5. Förutsättningar, förståelse och ageranden.....</b>	<b>24</b>
5.1 Förutsättningar.....	24
Feedback.....	24
Skolans styrdokument.....	25
Sammanfattning av förutsättningar.....	27
5.2 Elevens förståelse.....	27
Förståelse för lärandet som livslång process.....	28
Förståelse för bedömningens betydelse.....	29
Förståelse för det personliga ansvaret.....	30
Sammanfattning elevens förståelse.....	31
5.3 Elevens agerande.....	32
Agerande i relation till feedback.....	32
Agerande i relation till bedömning och personligt ansvarstagande.....	33
Andra aktörers påverkan på elevens agerande.....	35
Sammanfattning elevens agerande.....	35
5.4 Jämförelse med avseende på huvudmän.....	35
Jämförelse av förutsättningar.....	36
<i>Feedback</i> .....	36
<i>Skolans styrdokument</i> .....	36
Jämförelse av elevens förståelse.....	37
<i>Förståelse för lärandet som livslång process</i> .....	37
<i>Förståelse för bedömningens betydelse</i> .....	37
<i>Förståelse för det personliga ansvaret</i> .....	37
Jämförelse av elevens agerande.....	37
<i>Agerande i relation till feedback</i> .....	37
<i>Agerande i relation till bedömning och personligt ansvarstagande</i> .....	38
<i>Andra aktörers påverkan på elevens ageranden</i> .....	38
Sammanfattning av jämförelser.....	39
<b>6. Kunskapssynens spruckna spegelbild.....</b>	<b>40</b>
6.1 Resultatdiskussion i förhållande till teoretiska ramar.....	40
Diskussioner med avseende på förutsättningar.....	40
Diskussioner med avseende på elevens förståelse.....	41
Diskussioner med avseende på elevens agerande.....	42
Diskussioner med avseende på huvudmannaskap.....	43
6.2 Slutsatser.....	44
Spegel saknas.....	45
6.3 Studiens relevans för läraryrket.....	46
6.4 Förslag till fortsatt forskning.....	46
6.5 Avslutande reflektioner.....	46

<b>Noter</b> .....	47
<b>Referenser</b> .....	49
<b>Bilaga 1: Enkät</b> .....	52
<b>Bilaga 2: Intervjumall</b> .....	59
<b>Bilaga 3: Elev- och föräldrainformation</b> .....	60
<b>Bilaga 4: Missiv</b> .....	61
<b>Bilaga 5: Anmälningsskema</b> .....	62

### **Figurförteckning:**

Figur 2.1.....	8
----------------	---

### **Tabellförteckning:**

Tabell 2.1 Pedagogisk bedömning .....	5
Tabell 4.1 Antalet respondenter vid frågeundersökningen fördelat på huvudman, årskurs och kön .....	15
Tabell 5.1 Hur ofta elever uppger att de av läraren får ... ..	24
Tabell 5.2 Hur ofta elever uppger att de ger feedback till sina klasskamrater .....	25
Tabell 5.3 Hur ofta elever uppger att kursmål och betygskriterier diskuteras med olika aktörer .....	25
Tabell 5.4 Elevernas tankar om varför man skall lära sig saker i skolan .....	28
Tabell 5.5 Vilken vikt eleverna lägger vid feedback och reflektion .....	29
Tabell 5.6 Elevernas motiveringar till vikten av feedback och reflektion .....	29
Tabell 5.7 Vilket ansvar eleverna anser att olika aktörer har för deras lärande .....	30
Tabell 5.8 Elevernas ageranden vid feedback från läraren .....	32
Tabell 5.9 Elevernas motiveringar angående feedback till klasskamrater .....	33
Tabell 5.10 Elevernas grunder för självbedömning .....	34
Tabell 5.11 Elevernas tillvägagångssätt då de önskar höja/säkra betyg .....	34

# 1. I kunskapsdebattens dyningar

En utgångspunkt för alla lärares yrkesutövning är skolans styrdokument. Ty juridiskt och ideologiskt reglerar dessa skolan. De är med andra ord av yttersta vikt för skolans verksamhet och då även ett viktigt problemområde att studera.

De nationella styrdokumenterna består av ett flertal lagar och regler. Skollagen är stiftad av riksdagen och innehåller de grundläggande bestämmelserna om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning (SFS 1985:1100). Därutöver finns ett antal förordningar, vilka är rättsregler beslutade av regeringen, exempelvis gymnasieförordningen (SFS 1992:394) och läroplanerna vilka beskriver ”verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet” (Läroplaner, *Skolverket*). Regeringen fastställer även program mål för nationella program i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Kursplanerna, vilka ska komplettera läroplanen och ange målen för undervisningen i varje kurs, ges ut av Skolverket i form av bindande bestämmelser som kallas föreskrifter. Även betygskriterierna stipuleras i föreskrifter (*Skolverket*; Lundgren 2005; Jarl, Kjellgren och Quennerstedt 2007, s.27-30).

Under tiden att denna examensuppsats författats har regeringen aviserat och även genomfört ett antal reformer i skolans styrdokument. Betygsberedningens förslag om ett ökat antal steg i betygsskalan (DS 2008:13) antogs i november av regeringen (prop. 2008/09:66). En utredning har överlämnats till skolministern som bland annat innehåller förslag på införandet av nationella prov redan i årskurs tre (SOU 2007:28). I mitten av december tog regeringen sedan beslut i frågan, som en del av det förslag som man överlämnade till riksdagen om nya läro- och kursplaner för grundskolan (prop. 2008/09:87). Häri framgår också att man menar att samma förändringar kan göras för gymnasieskolan (ibid., s.35). Vidare har skriftliga omdömen som får vara betygslänkande införts från första klass under hösten 2008. Regeringen har även fört fram att de vill ha betyg i allt tidigare åldrar, att skolk skall skrivas in i betygen, att lärare skall få ökade disciplinära befogenheter (*Regeringen*). Den borgerliga alliansregeringen verkar övertygad om att detta är vägen till bättre kunskapsresultat i skolan. Något utbildningsminister Jan Björklund hävdade både före och efter regeringsskiftet år 2006.

Samtidigt som riktlinjerna för regeringens skolpolitik presenterats har utbildningsministern återkommande kritiserat den gamla regeringens agerande i frågan. Exempelvis gick det i en debattartikel i *Dagens Nyheter* att läsa hur Björklund anser att socialdemokraternas skolpolitik orsakat ”det svenska skolväsendets sjunkande resultat” (Vi inför nationella prov i årskurs tre, *Dagens Nyheter* 29 november, 2006). Närmare bestämt utpekades grundorsaken till nedgången vara ”socialdemokraternas vånda inför prov och resultat, särskilt tidigt i skolan” (ibid.).

Under denna höst har kritiken emellertid vänts mot sittande regering. Björklund personligen har fått hård massmedial kritik för sina uttalanden om den så kallade skolkrisen och likaså har regeringen kritiserats för inriktningen i de presenterade skolreformerna. Detta bland annat efter en granskning i programserien ”Kris i skolan? En granskning av den svenska skolkrisen och skolpolitiken” i Sveriges Radios programkanal P1 (*Kris i skolan*).

Programserien har granskat Björklunds uttalande om skolan inför valet år 2006 samt tittat närmare på regeringens skolreformer och deras förväntade resultat. Vad som hävdas är att Björklund misstolkat eller snedvinklat flera av de vetenskapliga rön till vilka han hänvisar. Den svenska skolan är, enligt serien, inte i den kris som utbildningsministern målat upp.

Vidare indikerar den enkätundersökning som programmet gjort bland professorer i utbildningsvetenskap att regeringens skolreformer inte kommer ge bättre elevprestationer.<sup>1</sup> Med utgångspunkt i svensk och internationell pedagogikforskning menar exempelvis 65 procent av de professorer som besvarat enkäten att nationella prov i årskurs tre inte kommer att leda till

att elever presterar bättre i skolan; 72 procent hävdar att varken betyg i tidigare skede eller i fler steg kommer att ge bättre prestationer (se vidare *Kris i skolan*).

Därtill höjs ett varnande finger för att alltför mycket fokus läggs på betyg och nationella prov. Ty många forskare pekar på att skolan då tenderar att bli mer inriktad på mätbara resultat. Något som kan medföra att andra värden: såsom att reflektera, vara kunskapsorienterad och tänka kritiskt, tappar i betydelse samt att eleverna kommer att prestera för presterandet skull och inte för att lära (ibid.).

Utöver att reformerna inte anses gynna lärandet kan de även bedömas gå stick i stäv med den kunskapssyn som ryms i dagens läroplaner. Exempelvis framhäver 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna [Lpf 94] kritiskt tänkande, ansvar och reflektion som viktiga delar för elevernas utveckling i strävan efter ett livslångt lärande (2006, s.5).

Som alternativ till regeringens fokusering på nationella prov och betyg lyfter professorerna i radioprogrammets undersökning fram andra faktorer, vilka de anser behövs för att främja lärandet. Flera anger exempelvis att det fordras konstruktiv feedback på resultaten, uppföljning och en förståelse för betygens innebörd för att höja elevprestationerna (*Kris i skolan?*).

Detta är element som även Lpf 94 understryker. I avsnittet som behandlar bedömning och betyg stipuleras det till exempel att:

Skolan skall sträva mot att varje elev

- tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat och
- kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna” (Lpf 94 2006, s.15).

[Och ]lärares skall

- fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna /.../ och
- redovisa för eleverna på vilka grunder betygsättning sker” (ibid., s.16).

Med andra ord, det är lärarens ansvar att tydliggöra bedömningens grunder och innebörd och kontinuerligt ge feedback till eleven. Det är sedan elevens personliga ansvar att reflektera och förstå vad som krävs för att uppnå kunskapsmålen. I riktlinjerna går det rentav att läsa att ”[L]ärares skall *utgå* [min kursivering] från att eleverna *kan och vill* ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan” (ibid., s.14).

Frågan som jag därför anser befogad att ställa är huruvida läroplanens syn på kunskap, lärande och ansvarstagande återspeglas i skolans verksamhet. För att närma mig ett svar på detta studeras i föreliggande examensarbete frågan med avgränsning på gymnasieelevernas personliga ansvar för sitt lärande i förhållande till Lpf 94s skrivningar om betyg och bedömning. Det vill säga, jag är intresserad av att studera om gymnasieeleverna i detta avseende återspeglar läroplanens kunskapssyn gällande ansvarstagande för sin eget lärande. Då bland annat huruvida de är en aktiv del av den formativa bedömningsprocess vilken forskningen visar på som viktig för elevens lärande (jfr bl.a. Black och William 1998; Black m.fl. 2003; Korp 2003; Lindström och Lindberg 2005; Sadler 1989, 1998; Taras 2002, 2005).

Detta anser jag vara av vikt i sken av den kunskapsdebatt som pågår just nu. Ty om den kunskapssyn som existerar i nuvarande läroplanen inte återspeglas i verksamheten, vad är det då som säger den kunskapssyn som följer med regeringens skolreformer kommer att göra det? Eller är det kanske till och med så att regeringen borde vänta med reformerna, och istället lägga fokus och pengar på att låta skolan genomföra de förändringar som behövs för att elever och lärare skall förstå och förverkliga de redan existerande tankarna i dagens läroplaner? Tankar som handlar om ett livslångt lärande genom personligt ansvarstagande och självkännedom, och vilka det kan hävdas finns stöd för i dagens pedagogiska forskning.



## 2. Kunskapssynens kontext

I detta kapitel ges en sammanfattande historisk och teoretisk bakgrund till min studies valda problemområde. Inledningsvis sätts den kunskapssyn som återfinns i Lpf 94 in i sitt historiska sammanhang. Sedan presenteras forskning som jag anser vara relevant med avseende på de teoretiska begrepp som är centrala i min studie. Varefter det ges en resumé över 1990-talets politiska reformer gällande skolans styrning, då dessa kan anses bära kontextuell vikt för mitt problemområde. Slutligen lyfts resultat fram från studier som anses ligga i linje med denna.<sup>2</sup>

### 2.1 Kunskapssynen i ett historiskt sammanhang

Synen på vad som är kunskap av vikt förändras över tid beroende på rådande kontext. Den kunskap som betraktades som viktig i jordbrukssamhället skiljer sig från den som ansågs viktig i industrisamhället. I dagens informations- eller kunskapssamhälle inryms bland annat ett stort informationsflöde och en ökande internationalisering, vilket ställer nya krav. Läroplanskommittén angav exempelvis inför införandet av nuvarande läroplaner att man idag behöver ”få överblick i informationsflödet, förstå sin omgivning och sin egen tid och ta ställning till öppna och dolda budskap [och därför] behövs förmåga att kunna sovra och kritiskt granska samt att kunna tolka ord och bild – läsa det visuella språket” (SOU 1992:94, s.113).

Vidare signalerar uttrycket kunskapssyn att det finns olika sätt att se på vad kunskap är. Numera talas det om tre kunskapsuppfattningar: rationalism, empirism och konstruktivism. I korthet, rationalister ser kunskap som ett inre fenomen, dvs. resultatet av mänskligt tänkande. Empirister menar att kunskap uppkommer via våra iakttagelser av föremål och företeelser i omvärlden. Konstruktivisterna hävdar att kunskap inte bara är ett resultat av mänskligt tänkande eller en avbildning av verkligheten. Istället anses människan konstruera kunskap via en subjektiv tolkningsprocess av omvärldens intryck och fenomen (Selghed 2006, s.46).

Studeras kunskapssynens utveckling över tid kan hävdas att den har gått från en rationalistisk syn via en empiristisk för att idag domineras av den konstruktivistiska. Vilket fått genomslag i skolans läro- och kursplaner. Till exempel härskade en empirisk kunskapsuppfattning i efterkrigstidens läro- och kursplaner, t.ex. i Lgr 62. Dagens läro- och kursplaner anses ha konstruktivistiska drag (Selghed 2006, s.46-47; Skolverket 2001, 2002; SOU 1992:94).

#### Gällande läroplans syn på kunskap

Som det antytts ovan och som Läroplanskommittén anger i *Skola för bildning* (SOU 1992:94) bygger varje läroplan på ”föreställningar om vad kunskap är och hur lärande sker” (s.59). Det vill säga, i läroplanen uttrycks gällande kunskapssyn. Därför är det enligt Selghed (2006) viktigt att bli medveten om vilka föreställningar som är framträdande och hur de påverkar uppfattningen om vad kunskap är. För denna studies räkning är det alltså av vikt att ge en djupare insikt om kontexten för Lpf 94s kunskapssyn.

Som nämnts utgår den kunskapssyn som anses utmärka dagens svenska läroplaner från att kunskap är något som människor konstruerar (Selghed 2006; Skolverket 2001, 2002; SOU 1992:94). Läroplanskommittén förtydligar detta:

”Teoretisk kunskap är inte en ‘avbildning’ av världen utan en mänsklig konstruktion för att göra världen hanterbar och begriplig. *Kunskap är på det viset inte sann eller osann, utan något som kan argumenteras för och prövas.* Kunskap är diskuterbar” (SOU 1992:94, s.76).

Samtidigt betonar styrdokumentet de kvalitativa aspekterna på kunskap på bekostnad av kvantitativ kunskap. Sett till de fyra kunskapsformer som presenteras i läro- och kursplaner:

*fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet*, ligger en starkare betoning på ”kunskapers förståelseaspekt men också på förtrogenhet med kunskapande arbete av olika slag” (SOU 1992:94, s.76).

Bakgrunden till detta är tanken att skolan ska förmedla bestående kunskaper. Därför anses det viktigt att skolan strävar efter att eleverna själva utvecklar förståelse genom att sätta in faktakunskaperna i ett sammanhang samt reflektera över den kunskap som undervisningen behandlar (Selghed 2006, s.50-51; SOU 1992:94, kapitel 2.4). Det tycks alltså viktigare att ha en övergripande förståelse av ett ämne än att kunna rabbla upp fakta inom detsamma.

För den skull ses inte faktaaspekten som oväsentlig. Ty som uppges ovan är faktakunskaper förståelsens byggstenar. Det är emellertid inte är önskvärt att som förr fokusera på att reproducera faktakunskaper. Detta eftersom rådande samhällsförhållanden gör kunskapsutvecklingen så väldigt mycket snabbare än förr (ibid.).

### **Gällande läroplans syn på lärande**

Som en följd av den förändrade kunskapssynen har vi även fått ett skifte i hur man föreställer sig att lärande sker. Då empirismen dominerade styrdokumentet brukades begreppet *inläring* för att beskriva detta. Som begreppet tycks illustrera ansågs eleverna lära sig genom att mer eller mindre mekaniskt registrera, införliva och lagra yttre, objektiva ting och företeelser i sin omvärld (Selghed 2006, s.21-22). I enlighet med tankesättet lärde läraren ut kunskap för att eleverna skulle lära in.

Numera har synen på lärande vidgats. Begreppet *lärande* nyttjas allt mer. Bara genom att studera formuleringarna i Lpf 94 är det tydligt att tidigare begrepp i princip övergetts för begreppet lärande. Det senare används nämligen i samtliga lydelse förutom en. Exempelvis står det att: ”Eleverna skall bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta skall syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande” (Lpf 94, s.6). Vidare skall skolan sträva efter att varje elev ”utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande” (ibid., s.9), och alla inom skolan skall ”samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande” (ibid., s.11).

Därtill ses lärandet idag som en process i vilken ett samspel pågår mellan individen och dess miljö. Som uttryckt av Skolverket (2002) är lärandet situationsbundet och ”den enskilda människans kunskapsutveckling, kunskapskonstruktion eller lärande ses således som en aktiv individuell och social process som involverar såväl individen som individens samspel med sin omgivning” (s.14). Med andra ord, elevens lärande är individuellt men sker genom att eleven interagerar med sin omgivning. Således är också elevens lärandemiljö viktig.

Lärandeprocessen menas för övrigt pågå hela livet (Selghed 2006, s21-22, 45, 51; SOU 1992:94, kapitel 2). En teori som uttrycks explicit i Lpf 94 då det anges att eleverna via sin skolgång skall ges grunden för ”ett livslångt lärande” (2006, s.5).

Med denna översikt över gällande läroplaners kunskapssyn följer nu en fördjupning i Lpf 94s kunskapssyn i relation till bedömning och ansvar, vilka är fokuserade områden i min studie.

## **2.2 Kunskapssynen i relation till bedömning och ansvar**

”Bedömning kan inte ses fristående från synen på kunskap och synen på lärande. Sättet att göra bedömningar av elevers kunskapsinhämtande samspelar med och påverkas av den kunskapssyn som råder” (Skolverket 2002, s.15-16).

Detta inledande citat får illustrera det faktum att den förändrade kunskapssynen även inneburit förändringar i synen på bedömning och dess syfte. I dag handlar det inte enbart om att mäta vilka kunskaper som eleven har tillägnat sig utan att även skapa gynnsamma förutsätt-

ningar för ett fortsatt lärande. Kunskapsbedömning med pedagogiska syften har därför också fått en allt mer framträdande plats i den didaktiska forskningen (Korp 2003; Lindström och Lindberg 2005; Selghed 2006). Så ock i denna studie.

Inom forskningslitteraturen talas det rent utav om ett paradigmskifte inom kunskapsbedömningen. Detta framgår exempelvis i pedagogiklektor Helena Korps genomgång av forskningslitteratur i ämnet. Där talar flera författare om ”ett nytt provparadigm” (2003, s.11). En förutsättning för detta är enligt Korp att syftet ”med kunskapsbedömning har vidgats från betygssättning och sortering till att också stödja individers lärande och utgöra instrument för utveckling av undervisningen [i/] klassrummet och av läroplanerna” (ibid.).

## Pedagogisk bedömning

Hur synen på bedömning rent konkret har förändrats sammanfattas av pedagogikprofessor Lars Lindström i det inledande kapitlet till antologin *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (Lindström och Lindberg 2005). Antologin baseras på aktuell forskning samt ger en bild av det utvecklingsarbete som är relaterat till det senaste decenniets nytänkande kring bedömning. I Lindströms översikt sammanställs de tendenser som finns i den internationella diskussionen (se Tabell 2.1).

Tabell 2.1. Pedagogisk bedömning (Ur: Lindström 2005, ”Tabell 1. Pedagogisk bedömning”, s.12).

En förskjutning från ...	... i riktning mot:
Bedömning används främst för att kontrollera vad eleverna lärt sig	Bedömningen används även för att befrämja och diagnosticera lärande
Bedömning och lärande hålls isär	Bedömning av och för lärande sker fortlöpande
Läraren bedömer på egen hand elevernas kunskaper	Lärare och elev bedömer tillsammans var eleven befinner sig och hur hon kan gå vidare
Ateoretisk bedömning	Bedömning grundad på teori om hur man lär sig inom ett bestämt kunskapsområde
Bedömning av kunskaper och färdigheter	Bedömning av förståelse och förmågor som kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer
Produkter i fokus	Processer i fokus
Tonvikten ligger vid de rätta svaren	Tonvikten ligger vid fruktbara frågor och konsten att lära av erfarenheter
Normrelaterad bedömning	Mål- och kunskapsrelaterad bedömning
Resultat redovisas i form av en totalpoäng	Visar på starka och svaga sidor, uppmärksammar framsteg
Elever arbetar var för sig utan tillgång till hjälpmedel	Elever ger varandra gensvar och kan utnyttja olika former av minnesstöd och tankeverktyg
Huvudsakligen skriftliga prov	Dokumentation av olika slag, t.ex. loggar, portföljer, gestaltning, utställning, cd-rom

**Kommentar:** I tabellen har den pedagogiska bedömningen delats upp utifrån de didaktiska frågorna *varför*, *vad* och *hur*. Allra först behandlar Lindström fyra aspekter med avgränsning på bedömningens syfte, dvs. *varför*-aspekten. Därefter följer tre aspekter av *vad* som ska bedömas. För att slutligen ge plats åt fyra aspekter av *hur* bedömningen går till.

Kopplas dessa aspekter av pedagogisk bedömning till vad skolans styrdokument säger i ämnet menar jag att det finns ett flertal paralleller. Allra först betygssystemets förändring. I och med att nya läroplaner infördes år 1994 övergick den svenska skolan från ett normrelaterat relativt betygssystem till dagens mål- och kunskapsrelaterade system. I stället för att jämföra elevens kunskaper med normen grundar sig numera betygsbedömningen på preciserade mål och kriterier där det anges vilka kunskaper som ska ha uppnåtts (Lindström 2005, s.22).

Vidare handlar bedömning i dag om något mer än att rangordna elever efter provresultat, vilket framhålls i läroplanerna. Exempelvis skall bedömningen urskilja var elevs kunskapskvaliteter så att läraren har möjlighet att ”fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna” (Lpf 94, s.16). Aspekten understryks även av Skolverket i skriften *Bedömning och betygsättning* (2001, s.16).

Därutöver skall eleverna idag involveras i sin egen kunskapsbedömning. Skolan uppmanas bestämt att sträva mot att ”varje elev kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna” (Lpf 94 2006, s.15). Detta efter att läraren klagat för eleven utifrån vilka kriterier bedömningen och betygsättningen sker (ibid.).

Det förefaller med andra ord som att kunskapssynen i dagens läro- och kursplaner förespråkar den formativa pedagogiska bedömningsformen, men om det omsätts i verkligheten är dock oklart. Både Korp (2003, s.9-10) och pedagogiklektor Viveca Lindberg (2005, s.243-244) antyder att det finns föga forskning om, och i så fall hur, den formativa bedömningen verkligen realiseras i de svenska klassrummen. Inom den engelskspråkiga världen har detta dock studerats. Där har också diskussioner om nya bedömningsformer förts med långt större intensitet än här. Forskningen visar dock att diskussionerna till trots är formativ bedömning inte särskilt vanlig ute i ländernas skolor. Paul Blacks och medförfattares (2003) förklaring är att bedömningsformen kräver en djupgående omställning i synen på undervisning.

Att studera huruvida pedagogisk bedömning är levande i skolans verksamhet kan alltså vara ett sätt att uttyda om den kunskapssyn som återfinns i Lpf 94 är återspeglad i skolans verksamhet. Därför följer närmast diskussioner runt denna bedömningsform.

### **Formativ och summativ bedömningskopplingar till lärande**

Från ovanstående diskussion går det att dra slutsatsen att syftet med pedagogisk bedömning i första hand är formativt. Grovt uttryckt kan skillnaden sägas ligga i att formativ bedömning primärt är tänkt att användas för att förbättra det som bedöms: såsom elevens lärande, medan summativ bedömning är avsedd att resultera i ett omdöme om det som studerats: till exempel i form av ett betyg (Korp 2003).

Enligt den internationella forskning som gjorts finns det inga tveksamheter om att den formativa bedömningen verkligen främjar elevens lärande. Denna slutsats har exempelvis dragits av forskarna Paul Black och Dylan William efter att de sammanställt över 20 studier som behandlar de effekter förstärkt och förändrad formativ bedömning har på elevers lärandeprocesser i klassrumsmiljö. I sin rapport ”Assessment and Classroom Learning” (1998) konstaterar författarna att: “The research reported here shows conclusively that formative assessment does improve learning. The gains in achievement appear to be quite considerable, and as noted earlier, amongst the largest ever reported for educational interventions”.<sup>3</sup>

Vidare visar forskningen att en stärkt formativ bedömning dessutom hjälper eleven att utveckla sin metakognition, dvs. att eleven reflekterar över sin lärandeprocess. Det i sin tur har visat sig vara en nyckel till framgång för eleverna i deras studier (se bl.a. Gipps 1994).

Vad forskningen också åskådliggjort är att summativ bedömning som *enbart* ger information om utfallet: t.ex. i form av betyg, inte gynnar lärandet (Black et al. 2003; se även diskussioner i Lindström och Lindberg 2005). Summativ bedömning ses emellertid inte i sig som något felaktigt eller onödigt. På senare tid har forskare nämligen lyft fram den som en viktig byggsten vid formativ bedömning (Black et al. 2003; Taras 2005). Brittiska Maddalena Taras, som doktorerat i ämnet bedömning, argumenterar till exempel att: ”all assessment begins with summative assessment (which is a judgment) and that formative assessment is in fact summative assessment plus feedback which is used by the learner” (ibid, s.466). Forskarna framhåller dock fortfarande formativ bedömning som allra viktigast för lärandet.

I sammanhanget poängteras även vikten av att vara medveten om den påverkan som bedömningsformen har på elevens lärande. Ty studier visar att elever skapar sin bild av vad som är viktig kunskap och riktar in sitt lärande därefter beroende på vilket innehåll bedömningen fokuserar och hur bedömningen utförs (Björklund Boistrup 2005, s.112; Skolverket 2002, s.15-16). Något som lärare bör ha i åtanke.

### **Bedömning och elevens personliga ansvar för sitt lärande**

Då jag vill hävda att eleverna befinner sig längst ut i den aktörskedja som påverkas av styrdokumentens kunskapssyn diskuteras här studiens problemområde knutet till elevens personliga ansvar för sitt lärande.

Som redan avhandlats är dagens läroplaner annorlunda jämfört med tidigare versioner då de i sina målbeskrivningar särskilt lyfter fram elevernas ansvar och inflytande (Lpf 94, s.15-16; SOU 1992:94, s.143). Eleven har också tilldelats en annan roll än förr. Från att enbart ha varit den som blivit bedömd ska eleven nu delta aktivt för att bidra till utvecklingen av sina lärstrategier. Något som Skolverket betonar (2001, s.16):

”Det är också viktigt att eleverna som ett led i sitt lärande uppmuntras till och övas att själva bedöma sina kunskaper och sitt lärande, och också att bedöma värdet av och meningen med kunskaperna. Lärandet ska inte ses som något man bara gör för att få bra resultat på prov. Målet ska vara att kunskap är något som upplevs som meningsfullt i sig själv. Kunskapen ska ha ett egenvärde, inte bara ett bytesvärde.”

Kommunikation mellan lärare och elev anses därför avgörande och feedback får en viktig roll.

I en av forskningssamhället väl citerad artikel av den australiensiske utbildningsprofessorn Royce Sadler (1989) hävdas till och med att det viktigaste inslaget i formativ bedömning är feedback och hur den används. Sadlers definition av feedback avviker dock från vad som vanligen används inom pedagogisk forskning. I regel ses feedback som information om resultatet. Sadlers menar dock att om informationen inte kommer till användning kan den inte ses som feedback. Med andra ord, feedback måste innehålla anvisningar som eleven verkligen kan använda sig av för att utveckla sitt lärande. Detta är en viktig definition av feedback vilken jag lutar mig mot i analysen av denna studies resultat. Definitionen kan även anses samspela med Lpf 94s skrivningar om lärarens ansvar gällande bedömningar och betygsättning. Ty här anges att läraren fortlöpande skall ge eleverna information om ”elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna” (2006, s.16), vilket jag tolkar som att lärarens feedback skall innehålla råd som eleven kan använda för att förbättra sitt lärande.

För att elevens sedan skall kunna ta ett ökat ansvar för sitt lärande menar Sadler att eleven inte får bli beroende av lärarens feedback. Istället bör eleven under arbetets gång utveckla god självbedömning för att bli självständig i sitt lärande. Något som jag menar sammanfaller med ett antal av Lpf 94s formuleringar. Exempelvis att skolan skall sträva efter att varje elev skall kunna ta ansvar för sitt eget lärande och kunna bedöma sina utvecklingsbehov (Lpf 94, s.15) samt att lärandet ses som en livslång process (ibid., s.5). För att detta skall bli möjligt måste tre villkor vara uppfyllda, enligt Sadler:

“the learner has to (a) possess a concept of the standard (or goal, or reference level) being aimed for, (b) compare the actual (or current) level of performance with the standard, and (c) engage in appropriate action which leads to some closure of the gap” (1989, s.121).

Vidare pekar han på att det är viktigt att läraren kan kommunicera, och till och med exemplifiera, vilka bedömningskriterier som gäller för de olika nivåerna. Sadler argumenterar rentav att det är upp till läraren att överföra sin professionsexpertis till eleven: ”If anything, the guild knowledge of teachers should consist less in knowing how to evaluate student work and more in knowing ways to download evaluative knowledge to students” (1989, s.141). En uppmaning som jag menar ligger i linje med Lpf 94s riktlinjer angående lärarens ansvar vid

bedömning och betygsättning, då det bland annat anges att ”Läraren skall redovisa för eleverna på vilka grunder betygsättning sker” (Lpf 94, s.16).

För att öva upp elevernas utvärderings- och bedömningskunskap förordar Sadler att läraren skall låta eleverna bedöma varandras arbete. Han menar att detta ger grund till att förstå bedömningskriterierna. Vidare blir eleverna på så vis bekanta med en större vidd av strategier för att ta sig an uppgifter. En annan objektivitet kan också skapas gällande bedömningar. Ty för att kunna bedöma varandras arbeten måste eleverna inta en mer objektiv sats jämfört med den defensiva sats som de ofta hamnar i när de själva blir bedömda (ibid., s.140).

Att låta eleverna samarbeta på detta sätt kring bedömning menar jag ligger helt i linje med den konstruktivistiska kunskapssyn som tycks genomsyra Lpf 94. Ty här ses elevens lärande som en aktiv process vilken innefattar såväl individen som individens samspel med sin omgivning (Skolverket 2002, s.14)

Sadlers argumentation kring elevers personliga ansvar för lärandet återkommer även i svensk litteratur. Exempelvis skriver skolutvecklaren Håkan Johansson i sin artikel ”Elevinflytande och arbetet med mål och betygsriterier” (2002, s.145) att:

”Om eleverna ska kunna ta ett ansvar värt namnet för sitt lärande måste de först ha kännedom om och förstå vad slutmålet med arbetet är. För att kunna ta ansvar måste en elev, med egna ord, kunna formulera vad måluppfyllelsen konkret innebär. Först när eleven förstår målet kan arbetet med att göra upp planer för hur målet ska uppnås formuleras och först då kan ansvar utkrävas av eleven. Ansvaret för att eleverna förstår målet ligger i första hand hos läraren”.

## 2.3 Kontextuell bakgrund till problemområdet

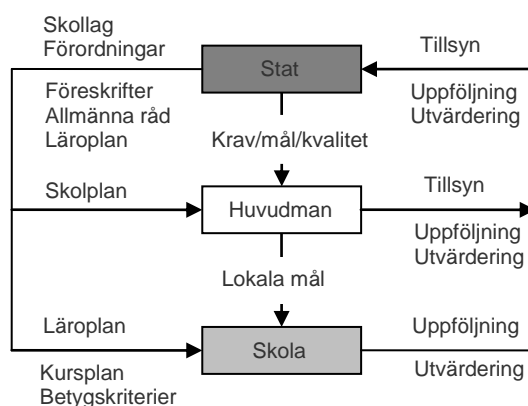
Utöver de förändringar som lett fram till utformningen av dagens läroplaner har även ett antal andra reformer genomförts vilka jag anser bär kontextuell vikt för mitt problemområde.

### Decentraliseringen

Under 1990-talets början slutfördes den decentralisering av det svenska skolsystemet som initierats redan på 1970-talet. Decentraliseringen medförde en målstyrd verksamhet där ansvar och styrning rent teoretiskt kan sägas vara uppdelad på tre övergripande nivåer (se Figur 2.1). Oftast är huvudmannen kommunal, men för en fristående skola kan den utgöras av exempelvis ett utbildningsföretag (Lundgren 2005, s. 300-309). I denna studie gäller båda de beskrivna förhållandena.

En central följd av decentraliseringen är att ansvaret för skolverksamheten har flyttats från en central statlig nivå ner till lokala aktörer. Ansvaret för att verksamheten genomförs enligt gällande lagar, förordningar och nationellt satta mål vilar numera på huvudmännen, och i förlängningen på de enskilda skolornas rektorer och personal som skall omsätta målen (Lindensjö & Lundgren 2005; Lundgren 2005). Hur dessa aktörer tolkar de gällande styrdokument, exempelvis dess kunskapssyn, är alltså idag av största vikt för hur de omsätts i verksamheten.

På grund av denna ansvarsflyttning går det att hävda att ramfaktorer av mer informell karaktär nu har potentiellt större påverkansgrad på skolverksamheten än när skolan var statligt styrd. Det kan exempelvis handla om sådana informella ramar som traditioner, förväntningar och värderingar i kulturer i och utanför skolan.



Figur 2.1 Ur: Lundgren 2005, s.309.

I relation till min studie skulle alltså kulturer vid de studerade skolorna kunna ha en inverkan på hur Lpf 94s kunskapssyn tolkas och omsätts. Detta mäts inte empiriskt här, med det är en kontextuell faktor som jag menar måste lyftas fram i samband med mitt problemområde.

Ytterligare en potentiell följd av att ansvaret numera ligger på lokalt plan finnas i relationen mellan skolan och föräldrar och elever. Dessa aktörer har idag oftast reellt närmare till de som beslutar och ansvarar för just deras skola. Därför hävdar jag att det finns större potential för föräldrar och elever att försöka påverka skolans verksamhet.

Gällande läroplan uppmuntrar dessutom till detta. Här påtalas att eleven skall ha inflytande över sin utbildning (Lpf 94, 2.3) samt att rektorn har särskilt ansvar för att elevernas föräldrar får insyn i elevernas skolgång (ibid., s. 17). En tänkbar följd skulle därför kunna vara att styrdokumentens kunskapssyn utmanas av de kulturer som existerar bland dessa aktörer. Det kan handla om elevkulturer: dvs. hur elevernas förhållningssätt till kunskap och skolarbete kan påverka skolverksamheten, och föräldrakulturer: dvs. hur föräldrarnas syn på kunskap, skolarbete, skolverksamheten och föräldrarnas personliga engagemang i sina barn, barnens skolgång och skola kan påverka skolans arbete (Persson 2003, s. 16-19). Beroende på hur stark kulturen är kan dess kunskapssyn eventuellt överföras till eleven och/eller verksamheten, istället för läroplanens.

Detta problematiseras i *Skolan som politisk organisation* (Sjögren 2007, kapitel 8). Här lyfter Fredrik Sjögren, doktorand vid Göteborgs universitets statsvetenskapliga institution med värdekonflikter inom den svenska skolan som fokus, fram hur lärarens tämligen stora autonomi gentemot stat och kommun har lett till att läraren kan hamna i värdekonflikter med grupper utanför skolan, till exempel gällande synen på kunskap. Sjögren hävdar bland annat att styrdokumentens skrivningar är så vaga när det gäller kunskapsområdet att läraren får föga stöd i dessa vid en eventuell värdekonflikt (2007, s.145-163).

### **Ökad etablering av fristående skolor**

Jämte decentraliseringen kan den ökande etableringen av fristående skolor ses som en central kontext för denna studie. Det har länge funnits privata och enskilda skolor i Sverige, men under början av 1990-talet öppnade ett antal politisk beslut upp för en snabbväxande etablering av friskolor. Exempelvis infördes det som i folkmun har kommit att kallas skolpeng. Bakom uttrycket ryms det beslut som ger fristående skolor lagstadgad rätt till bidrag från elevernas hemkommuner (9 kap. 8 § skollagen, 1985:1100). Något som fört med sig en ökad frihet i val av skola och en närmast explosionsartad etablering av friskolor (Lindensjö och Lundgren 2005, s.109-110; Lundgren 2005, s.312-313).

På grund av skolpengen och decentraliseringen har även betydelsen av den ekonomiska styrningen av Sveriges skolor ökat. Som statsvetenskapsprofessorn Lennart Lundquist hävdar har vi under en tid "haft en kraftig påverkan av ekonomin till övriga system" (2006, s.28). Till exempel har valfriheten resulterat i att skolor numera mycket påtagligt konkurrerar om elevutbudet. Man är rädd att mista den inkomst som varje elev utgör. Dessutom anger statsvetenskapsprofessor Bo Rothstein i *Vad bör staten göra?* (2006, s.238-239) skäl för att förändringarna gett dagens medborgare större makt att "rösta med fötterna", dvs. lämna skolan om den inte anses hålla den kvalitet man kräver.

Tillsammans kan detta leda till att skolor medvetet eller omedvetet utformar utbildningen så att eleverna skall få höga betyg, vilket utåt sett ser bra ut för skolan och ger "glada kunder". Detta problematiseras i *Skolan som politisk organisation* (2007, kapitel 9) av Anders Fredriksson, doktorand vid Göteborgs universitet med fokus på skolsystemens marknadsanpassning. Fredriksson belyser bland annat hur skolsystemet har marknadsanpassats och hur elever och föräldrar ses som "kunder vars efterfrågan är betydelsefull för lärarens arbete" (2007, s.180), samt hur betygen pekats ut som skolornas främsta konkurrensmedel.

Med bakgrund i denna kontext finns en uppenbar risk att läroplanens kunskapssyn, om ett livslångt lärande genom personligt ansvarstagande och självkänedom, får stå tillbaka för en mer instrumentell syn på kunskap, lärande och bedömning.

Sammantaget anser jag att en jämförelse med avseende på huvudmän är berättigad. Detta skulle kunna ge grund för uttalanden om huruvida det finns skillnader mellan den kommunala och den fristående skolan i fråga om vilken kunskapssyn som återspeglas i verksamheten. Detta kan anses vara av intresse med anledning av de effekter som nämnd forskning angett att skolväsendets strukturella förändringar haft. Är det möjligen så att dessa effekter syns tydligare hos någon av huvudmännen? Eller är det kanske så att huvudmannaskapet är irrelevant? Finns det möjligen andra bakgrundsvariabler som väger tyngre gällande den kunskapssyn som återspeglas i verksamheten? Detta vill jag undersöka.

## 2.4 Tidigare forskning i linje med denna studie

Vid mina efterforskningar har jag funnit forskning som tangerar min studie. Dess explicita syfte har inte varit detsamma som mitt, men jag ser dem ändå som kumulativt relevanta för föreliggande arbete och presenterar därför dem här.

En studie vars resultat jag ser som en indikation på att läroplanens kunskapssyn inte återspeglas i skolverksamheten är Susanne Coxs och Eva Jullias *Hur elevers attityd och förmåga till självbedömning påverkas av arbetet med Europeisk språkportfolio* (2006). Studiens syfte var att undersöka om arbete med Europeisk språkportfolio påverkar elevers självbedömning (ibid., s.15). Jag menar dock att resultaten även går att kopplas till hur kunskapssynen hanteras i verksamheten. Ty studien visar att eleverna inte arbetade mot kriterier vid självbedömningarna, att de inte heller fick någon feedback av läraren vid dessa och när de fick kommentarer på sina arbeten verkade eleverna inte lägga särskilt mycket tid på att reflektera över dessa. Vidare visade studien att eleverna var osäkra på hur kriterierna skulle tolkas (Cox & Jullia 2006, s.34). Eleverna är alltså långt ifrån att uppnå Lpf 94s kunskapssyn om att kunna bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kursplanernas krav. Enligt Sadlers (1989) och Johanssons (2002) resonemang kan det även hävdas att det till stor del saknas såväl förutsättningar som förståelse för elevernas personliga ansvar för sitt lärande.

I Martina Lindvalls *Feedback eller feed forward: En fallstudie om feedback i matematik; hur den används och upplevs i en studieverkstad på Komvux* (2007) undersöks hur feedback ges, upplevs och används. Resultatet visar att vanligt förekommande feedback bestod av att lärarna preciserade vad de studerande skulle förbättra eller av beröm. De studerande såg på feedback som en uppmuntran och de använde den för att korrigera fel. Samtidigt syntes att fyra av fem inte kände till vilka mål eller kriterier som gäller för deras lärande, vilket Lindvall påpekar betyder att feedback inte nyttjas enligt Sadlers definition.

Bedömningar och hur dessa uppfattas är hänseenden som står i fokus i Per Anderssons avhandling *Att studera och bli bedömd: Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar* (2002). Här visar Andersson bland annat på hur det går att se på bedömning genom begreppsparet mål-medel. Om bedömningen har ett formativt syfte skall den fungera som ett medel på väg mot ett kunskapsmål. Omvänt kan kunskapen ses som ett medel där bedömningen, i form av exempelvis ett betyg, är målet. I detta fall blir kunskapen underordnad och anpassas efter bedömningens krav. Kunskapen får med andra ord ett bytesvärde (ibid., s.258-259). Som Andersson dock själv påpekar har han inte studerat formativ bedömning, utan fokuserat på bedömningar med summativa syften (betyg/omdömen) och predikativa syften (högskoleprovet), vilket gör att studien inte till fullo kan jämföras med min. Begreppsparet mål-medel kan dock anses applicerbart även här.



Slutligen vill jag lyfta fram två studier som hanterar ansvarsbegreppet. Till att börja med, Marianne Dovemark presenterar i sin bok *Ansvar – hur lätt är det? Om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola* (2007) hur ansvarsfrågan har förändrats efter att de nya läroplanerna infördes år 1994. Boken bygger på resultat från Dovemarks avhandling (2004) där hon studerat hur elever, lärare och skolledare tolkar, talar om och iscensätter de idéer och krav som kommer till uttryck i officiella dokument och texter (Dovemark 2004, s. 57-58; 2007, s.12). Här poängteras hur 1990-talets politiska reformer medfört att ansvar har decentraliserats ut till skolverksamhetens enskilda aktörer. Som resultat har Dovemark funnit att det var slående hur alla aktörer kopplade ansvarsfrågan till individen och inte till kollektivet, samt att eleverna såg på skolan och dess roll kopplat till egennyttan. Målet med utbildning, lärande och kunskap ansågs vara dess framtida bytesvärde och inte lärandet och kunskapen i sig, varken för individuella eller medborgerliga syften (2007, s.165-167). Slutsatser som jag anser relevanta även för min studie.

Ansvarsbegreppet studeras även i Mia Bråtens, Anna Johanssons och Ingrid Stjernerbergs *Elevens eget ansvar, en studie av tolkning och praktiskt genomförande i grundskola* (2006). Deras syfte var att studera förutsättningarna för implementering av läroplanens mål om eget ansvar genom att beskriva aktörernas förståelse av, möjlighet och vilja att genomföra målformuleringarna. Resultaten visar att det vid den studerade Montessorigrundskolan fanns gynnsamma förutsättningar för implementering. Denna slutsats drogs då där fanns en uttalad vilja att arbeta mot målen om eget ansvar, en gemensam förståelse av begreppet och en delad uppfattning att målet om eget ansvar går att genomföra. Då studien är kopplad till grundskolan erhålls vissa skillnader gentemot denna. Exempelvis berörs studiens aktörer inte av betygsättning förrän i årskurs åtta. Detta menar jag medför att man bör vara försiktig att direktöverföra författarnas resultat och slutsatser till min studie.

### 3. Syfte och frågeställningar

Med utgångspunkt i den kontext som presenterats är denna studies övergripande syfte att undersöka huruvida den kunskapssyn som återfinns i 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna [Lpf 94] kan anses återspeglas i gymnasieskolans verksamhet.

För detta ändamål har problemområdet avgränsats. Fokus ligger på Lpf 94s kunskapssyn knutet till elevernas personliga ansvar för sitt lärande och då speciellt i relation till bedömning. För som redovisats i föregående kapitel (se Kapitel 2) menar jag att det finns en stark koppling mellan Lpf 94s kunskapssyn och det som i forskningen definieras som formativ bedömning, också benämnd som pedagogiska bedömning eller bedömning för lärande. Vidare påtalar forskare att om eleverna skall kunna ta ett ökat ansvar för sitt lärande, vilket är en viktig del i Lpf 94s kunskapssyn och en förutsättning för dess syn på lärandet som en livslång process, måste skolan ge eleverna redskap för att arbeta upp en god självbedömning.

Med bakgrund i detta har ett antal frågeställningar utformats för att konkretisera mitt huvudsakliga syfte. Dessa konkreta frågeställningar lyder:

- 1) *Vilka förutsättningar finns i skolans verksamhet för att eleverna skall ha möjlighet att ta personligt ansvar för sitt lärande?* Det vill säga, huruvida finns förutsättningar för att formativ bedömning skall kunna ta plats och förser skolorna eleverna med de verktyg som forskningen pekat ut som nödvändigt för att eleverna skall kunna ta personligt ansvar för sitt lärande.
- 2) *Hur ser elevernas förståelse ut för a) att lärandet anses vara en livslång process, b) att bedömningsformen har betydelse för deras lärande och c) deras eget ansvar i denna process?*
- 3) *Hur agerar eleverna med avseende på dessa områden?* Det vill säga på de områden som nämns i frågeställning 2.

För varje konkret frågeställning är jag därtill intresserad av att (4) studera *huruvida det finns skillnader som kan anses vara knutna till skolans huvudman*, dvs. beroende på om skolan är kommunal eller fristående. Detta menar jag är av intresse eftersom forskningen kring 1990-talets strukturella förändringar inom skolväsendet kan anses indikera en risk att läroplanens kunskapssyn får stå tillbaka för en mer instrumentell syn på kunskap, lärande och bedömning (se 2.3 Strukturella förändringar inom skolväsendet).

Hur dessa konkreta frågeställningar operationaliseras i mina respondentundersökningar framgår av presentationen av det material som använts i studien (se 4.3 Material).

#### **Kriterier för slutsatsdragning**

Utifrån de kopplingar som jag hävdar finns mellan kunskapssynen i läroplanen och pedagogisk forskning har kriterier för slutsatsdragning skapats. Sammantaget menar jag att den teoretiska genomgången (se Kapitel 2) påvisar att kunskapssynen i dagens läro- och kursplaner talar för formativ bedömning. I denna är det lärarens ansvar att tydliggöra grunderna på vilka bedömningar görs samt ge feedback till eleverna (Lpf 94 2006, s.16). Vidare skall eleven uppmuntras att vara en aktiv del i bedömningsprocessen för att utveckla sina lärstrategier och få insikt om sitt personliga ansvar för lärandet (ibid., s.15). Ett lärande som Lpf 94 pekar ut som en livslång process där kunskap har ett egenvärde, inte bara ett bytesvärde (ibid., s.5; SOU 1992:94, kapitel 2).

Baserat på detta resonemang menar jag att det utkristalliseras två områden för vilka slutsatser skall dras och till vilka svaren på mina konkretiserade frågeställningar kan kopplas. För det första, huruvida läroplanens syn på formativ bedömning återspeglas hos eleverna och om eleverna uppfattar att det finns förutsättningar i skolans verksamhet för detsamma. För det andra, huruvida läroplanens syn på elevens personliga ansvar för sitt lärande, och i förläng-

ningen synen på ett livslångt lärande, återspeglas. För att fånga upp detta har slutsatskriterier kopplats till forskningens konklusioner i ämnet. Då främst de av professor Sadler.

När det gäller första området för vilka slutsatskriterier skall skapas: läroplanens syn på formativ bedömning, har kriterierna baserats på vad Sadler anser vara av vikt för att formativ bedömning skall kunna ta plats. Han pekar ut feedback och att den utformas för att komma till användning som allra viktigast (1989). Detta gör att dessa aspekter får väga tungt vid mina slutsatsdragningar. Med andra ord, för att denna del av läroplanens kunskapssyn skall anses återspeglad i verksamheten måste eleverna erhålla och förstå vikten av feedback som inrymmer anvisningar om hur eleven kan utveckla sitt lärande. Vidare bör eleven använda sig av denna feedback med mål att främja sitt eget lärande.

De konkreta frågeställningar vars svar skall belysa detta första område är de som behandlar: (1) vilka förutsättningar som finns i skolans verksamhet med avseende på formativ bedömning; (2) vilken förståelse eleverna uppvisar för den formativa bedömningsformens betydelse för deras lärande; samt (3) hur eleverna agerar i relation till detta.

Gällande område två: läroplanens syn på elevens personliga ansvarstagande för sitt lärande och i förlängningen lärandet som en livslång process, byggs slutsatskriterierna på tre villkor uppsatta av Sadler. Om eleven skall kunna ta ett personligt ansvar för sitt lärande hävdar han att följande villkor måste vara uppfyllda: Eleven måste (a) förstå vilka mål och kriterier som finns att sträva efter, (b) kunna jämföra sin egen prestation med dessa nivåer, och (c) välja rätt strategi för att minska avståndet mellan den nivå eleven befinner sig på och den eleven önskar uppnå. Uppnås samtliga villkor kan eleven anses besitta ett självständigt lärande, vilket är en grund för att ett livslångt lärande skall kunna ta plats (Sadler 1989, s.121). Villkoren är med andra ord viktiga för läroplanens kunskapssyn relaterat till dessa aspekter.

Till grund för slutsatser om detta andra område ligger svar från studiens samtliga konkretiserade frågeställningar. Det vill säga, (1) huruvida skolorna förser eleverna med de verktyg som forskningen utpekar som viktiga för att eleven skall kunna ta sitt personliga ansvar; (2) vilken förståelse eleverna har för *a*) att lärandet anses vara en livslång process, *b*) att bedömningsformen har betydelse för deras lärande och *c*) deras eget ansvar i denna process; och (3) hur eleverna agerar i förhållande till dessa frågor.

Till sist vill jag poängtera att konklusioner kan dras individuellt för de två områdena, men för studiens slutgiltiga sammantagna slutsats väger ett område tyngre. Ty då läroplanen klart anger att "[l]äraren skall utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan" (Lpf 94 2006, s.14), vilket i förlängningen spelar en viktig roll för det livslånga lärandet, menar jag att detta synsätt måste reflekteras hos studiens respondenter för att läroplanens kunskapssyn skall anses fullkomligt återspeglad. Ergo, Sadlers tre villkor måste bedömas uppfyllda för att Lpf 94s kunskapssyn skall anses vara fullt ut återspeglad i verksamheten.

Vidare, för att jag skall kunna dra slutsatsen att det finns skillnader med utgångspunkt i huvudmannaskapet måste studiens resultat uppvisa ett större antal klara skillnader mellan Skola F och Skola K. Hur det avgörs om skillnader finns eller ej avhandlas senare (se Kapitel 4.5 Bearbetning av data).

## 4. Metoddiskussion

”Forskningsproblemet ska styra metodvalet” argumenterar Staffan Stukát i *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005, s.36). I följande kapitel beskrivs de val som gjorts i samband med denna studies forskningsproblem. Allra först presenteras detta med avseende på undersökningsgruppens sammansättning (se 4.1) samt metodval (se 4.2). Därefter redovisas studiens material (se 4.3) och förfaringssättet vid datainsamling och – bearbetning diskuteras (se 4.4 och 4.5). Avslutningsvis avhandlas studiens tillförlitlighet (se 4.6) samt de etiska överväganden som gjorts under studiens gång (se 4.7).

### 4.1 Val och motivering av undersökningsgrupp

Avgörande för mitt val av undersökningsgrupp har varit det faktum att tidigare forskning indikerar att Lpf 94s kunskapssyn inte återspeglas i skolans verksamhet. Exempelvis visar resultat från Coxs och Jullias (2006) studie att lärarna inte ger tillräcklig feedback, att eleverna inte reflekterar över den de får och att eleverna inte är särskilt medvetna om betygskriteriernas roll vid kunskapsbedömning eller kursmålens betydelse för undervisningen. Resultat som får stöd i Lindsvalls (2007) fallstudie vid en kommunal vuxenutbildning. Vidare uppvisar eleverna i Dovemarks (2007) avhandling en instrumentell inställning till lärande och kunskap.

På grund av detta har jag strategiskt valt att utföra min undersökning med respondenter vilka befinner sig i en kontext som, enligt mig, rent teoretiskt kan definieras som gynnsam för studiens syfte. Jag gör det enkelt för teorin genom att undersöka huruvida respondenter i en gynnsam kontext uppvisar mer positiva tendenser till att återspegla Lpf 94s kunskapssyn än vad tidigare resultat kan anses göra gällande.

#### Kritiskt fall med gynnsamma omständigheter

Det strategiska urval som gjorts i studien faller under kategorin *kritiska fall med gynnsamma omständigheter (most likely cases)*. För att placeras i denna kategori måste urvalet hämtas i en kontext som är gynnsam för de teoretiska föreställningarna (Esaiasson et al. 2007, s.183-185). I detta fall betyder det alltså att den kontext som de utvalda respondenterna befinner sig i bör vara gynnsam för att läroplanens kunskapssyn skall kunna återspeglas hos dem.

Denna gynnsamma kontext påstår jag finns för mitt urval. De klasser som valts ut, från en kommunal gymnasieskola [hädanefter benämnd som Skola K] och en fristående gymnasieskola [hädanefter benämnd som Skola F] studerar inom ett utbildningsprogram, vilket teoretiskt sett inbegriper gynnsamma förutsättningar för formativ bedömning och personligt ansvarstagande för eleverna. Inom detta yrkes- och studieförberedande utbildningsprogram produceras ofta kunskap istället för att reproduceras. Teori och praktik, både i skolan och ute på praktikplatser, skall enligt programmålen vävas samman. Lagarbete är vanligt förekommande. Därjämte är kommunikation och analys verktyg som skall stå i centrum för utbildningen, vilket lyfts fram i utbildningsprogrammets program mål:

”Språkliga färdigheter i svenska och engelska är centrala i utbildningen. Språket är ett redskap för kommunikation, men också för reflektion och lärande. I utbildningen utvecklas en analytisk förmåga, en bred språklig repertoar och en förståelse av att språket måste anpassas efter kommunikationssituationen. En samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen är nödvändig för att utbildningen skall utveckla den kombination av kompetens som efterfrågas i arbetslivet” (Nationella program, *Skolverket*).

Sammantaget menar jag att detta kan definieras som en gynnsam kontext. Som grund anförs att utbildningsprogrammets förutsättningar i teorin sammanfaller med senare års internationella forskningsdiskussion om pedagogisk bedömning (se Tabell 2.1).

### Undersökningsgruppens struktur och kontext

Problemområdet har studerats ur ett elevperspektiv. Jag anser nämligen att det mest adekvata sättet att ta reda på om Lpf 94s kunskapssyn återspeglas i gymnasieskolans verksamhet är att vända sig till gymnasieeleverna och deras tankar. Ty jämfört med tidigare läroplaner uttrycks Lpf 94 ur elevperspektiv (SOU 1992:94, s.143) och eleverna kan dessutom anses befinna sig längst ut i den aktörskedja som påverkas av styrdokumentet.

Studien skulle kunnat inkludera även ett lärarperspektiv, men detta valdes bort. Att så gjordes har två förklaringar. För det första, som anges ovan uttrycks Lpf 94 ur ett elevperspektiv och eleverna kan hävdas vara det sista ledet av aktörer som berörs av styrdokumentet. Vilket jag menar talar för att elevperspektivet bör fokuseras. För det andra, med de resurser som står till buds för denna studie bedömde jag det som bättre att studera elevperspektivet närmare än att behöva fördela resurserna mellan lärare och elever. Något som mest troligt hade inneburit att tid saknats för en mer ingående studie av problemområdet.

Som nämnts hämtas respondenter från både den kommunala gymnasieskolan och den fristående. Inför studien kommunicerades forskningsproblemet med ett antal yrkesverksamma lärare inom dessa gymnasieskolformer. Då flera av lärarna visade intresse för studien har jag haft möjlighet att välja bland deras klasser så att de klasser som slutligen ingår i studien tillmötesgår ett antal uppsatta villkor. De som lärarna undervisar men som inte uppfyller premiserna har således strategiskt valts bort.

Det första villkoret som urvalet skall möta är det skall bedömas som om kritiskt fall med gynnsamma omständigheter som diskuterats ovan hävdar jag att så är fallet för studiens urval.

Det andra villkoret som skall mötas är att urvalet skall medföra en sådan god jämförelsegrund som möjligt mellan Skola F och Skola K. Då studien söker svar på huruvida det finns skillnader knutna till huvudmannskapet har klasser valts ut som vid sidan av huvudman kan anses ha ett större antal liknande bakgrundsvariabler. De utvalda respondenternas utbildningsprogram följer samma program mål, kursplaner och betygskriterier. Vidare ligger deras skolor i samma medelstora stad. Skolornas upptagningsområde kan också betraktas som detsamma.

Skolorna skiljer sig dock åt på några punkter. Sett till det totala antalet elever som studerar på skolan är Skola K nästan dubbelt så stor som Skola F. Skola K har dessutom drivit det aktuella utbildningsprogrammet under mer än dubbelt så lång tid som Skola F. I Enligt SIRIS, dvs. Skolverkets internetbaserade resultat- och kvalitetsinformationssystem, har Skola K under de senaste fyra läsåren dessutom haft tio procent eller mer behöriga lärare inom sin verksamhet samt en till två fler heltidstjänster per 100 elever. Faktorer som kopplat till denna studies syfte skulle kunna vara relevanta.

Tabell 4.1 Antalet respondenter vid frågeundersökningen fördelat på huvudman, årskurs och kön.

	Skola K			Skola F		
	Årskurs 1	Årskurs 2	Årskurs 3	Årskurs 1	Årskurs 2	Årskurs 3
Antalet kvinnliga respondenter	13 (9)	8 (6)	10 (8)	9 (5)	9 (4)	10 (9)
Antalet manliga respondenter	10 (6)	11 (6)	4 (2)	7 (1)	8 (2)	7 (5)
Summa	23 (15)	19 (12)	14 (10)	16 (6)	17 (6)	17 (14)

**Kommentar:** Angivet inom parantes är det faktiska antalet respondenter som besvarat enkäten.

Som Tabell 4.1 visar är könsfördelningen vid den genomförda frågeundersökningen inte exakt densamma i Skola Ks och Skola Fs klasser. Då könsaspekten inte fokuseras specifikt i studien ser jag dock inte detta som ett problem.

Inte heller vid de kompletterande samtalsintervjuerna var könsfördelningen jämn. Intervjuerna genomfördes med sju elever uppdelade på sex intervjutillfällen.<sup>4</sup> Endast en manlig elev deltog. Respondenterna representerade dock samtliga årskurser vid båda gymnasieskolorna. Eleverna anmälde sig frivilligt vid de initiala frågeundersökningarna via det formulär som fanns på plats (se Bilaga 5). Att nyttja frivillighet, så kallat självselektionsurval, som urvalsförfarande ses ofta som problematiskt. Då det vid respondentintervjuer emellertid ”inte [är] individerna i sig som är de intressanta utan de tanke kategorier som de kan bidra till att blottlägga” (Esaiasson et al. 2007, s. 295) kan proceduren dock bedömas fungera tillfredsställande för mitt syfte. Vidare var det enbart respondenter inom det redan existerande urvalet som hade möjlighet att anmäla sig, vilket medför viss kontroll över de respondenter som kunde komma att ingå. Således nöjde jag mig med de som anmälde sig frivilligt.

### **Alternativa urvalsföranden**

Med hänsyn till studiens syfte skulle det kunna hävdas att idealet varit att utföra undersökningen med alla gymnasieelever som berörs av Lpf 94. Ergo, populationen är alla elever som studerar vid ett svenskt gymnasium. Som anges i *Metodpraktikan* (Esaiasson et al. 2007, s.195) vore således en totalundersökning ”den optimala lösningen” för studiens generaliserbarhet. Detta är dock resursmässigt ogörligt under givna premisser varvid ett urval är nödvändigt.

Tillsammans med totalurvalet framförs det slumpmässiga urvalet som ”de överlägset bästa formerna av urval när det gäller att generalisera resultaten” (Esaiasson et al. 2007, s.195). Ty när korrekt utfört blir det med slumpens hjälp representativt för den större populationen (ibid.). Det skulle med andra ord kunna tyckas att denna urvalsprocess vore lämplig för min undersökning med tanke på vad jag vill uttala mig om.

Jag vidhåller dock att mitt strategiska urval lämpar sig bäst för denna studie, med tanke på studiens syfte och de indicier som tidigare studiers resultat gett i relation till problemområdet.

### **Bortfallsdiskussion**

Bortfallet vid min frågeundersökning är lite högre än normalt, men till detta finns naturliga orsaksförklaringar. Vid individbaserade frågeundersökningar som denna finns ett dokumenterat problem med bortfall av analysenheter. Vid *Metodpraktikans* (Esaiasson et al. 2007) publicering ansågs en svarsfrekvens på 65-80 procent normalt. För denna frågeundersökning är svarsfrekvensen 59 procent (uppdelat på 66 procent vid Skola K och 52 procent vid Skola F).

Något som bör framhävas är studiens mycket låga interna bortfall, dvs. antalet deltagande respondenter som verkligen besvarade enkätformulärets frågor var mycket hög. Alla frågor med fasta svarsalternativ besvarades av samtliga respondenter. På de öppna frågorna samt där respondenterna skulle ange motiv till deras svar på de fasta frågorna fanns ett visst bortfall. Detta kan dock anses vara relativt lågt. Den interna svarsfrekvensen var som lägst 71 procent, med ett medelvärde på närmare 90 procent

Vidare, då frågeundersökningen genomförts i form av gruppenkät har jag haft möjlighet att dokumentera bortfallets orsaker. Tre orsakskategorier har framträtt. Den dominerande är kopplad till det samtyckeskrav som finns då svars personer inte uppnått myndig ålder. Så mycket som vart sjätte bortfall kan förklaras med att eleven, trots otaliga påminnelser och extra chanser, antingen glömt att få samtyckesblanketten ifylld av målsman eller glömt ifylld blankett hemma. Scenariot återkom vid båda skolorna, men var mest påfallande vid Skola F.

Den näst vanligaste orsaksförklaringen bestod i att potentiella svars personer inte var närvarande då undersökningen genomfördes. Även detta var vanligare vid Skola F.

Med tanke på att denna studie bland annat studerat ansvarstagande finns det fog att diskutera de två första bortfallsorsakerna. Att efter flertalet påminnelser fortfarande glömma samtyckesblanketten eller att inte komma till sina lektioner menar jag kan ses som bristande ansvarstagande från elevernas sida. Eventuellt skulle det kunna betyda att dessa elever, dvs. de som föll bort, har en avvikande syn (från de som deltog i studien) på vem som har ansvaret för deras handlingar och lärande och på vilket sätt de själva har ansvar för detsamma. Om denna avvikelse skulle vara systematisk skulle det i så fall ha kunnat påverka denna studies resultat. Huruvida så var fallet är dock oklart.

Den sista avslutande bortfallsförklaringen kan kopplas till det faktum att det varit frivilligt att delta i studien. Tre potentiella svars personer vid Skola K önskade inte delta i undersökningen.

## 4.2 Val och motivering av metod

Med tanke på studiens syfte finner jag det lämpligt att använda det författarna till *Metodpraktikan* (2007, s.258) definierar som respondentundersökningar. I denna undersökningsmetod är det nämligen ”svars personerna själva och deras egna tankar som är studieobjekten” (ibid.), vilket jag menar är relevant för mitt problemområde på grundval av samma skäl som redan diskuterats i relation till urvalet av analysenheter (se 4.1).

I *Metodpraktikan* (2007, s.258-261) presenterar författarna två typer av respondentundersökningar: fråge- och samtalsintervjuundersökningar. I frågeundersökningarna ställs princip samma frågor till alla svars personer och vanligtvis är dessa frågor standardiserade med fasta svarsalternativ. Här handlar det i allmänhet om att frågor ställs med syfte att ”beskriva hur vanligt förekommande olika svar är i en viss population” (s.259). Detta i hopp om att sedan kunna generalisera resultaten från frågeundersökningen till hela populationen.

Syftet med samtalsintervjuundersökningar är många gånger ett annat. Dessa syftar ofta till att få en djupare förståelse för människors tänkande än vad en frågeundersökning bedöms klara av eller att ”kartlägga människors uppfattningar för att därigenom kunna utveckla begrepp eller definiera kategorier” (Esaiasson et al. 2007, s.259). Även här finns en uppsättning frågor som dryftas med varje svars person. Beroende på hur samtalet utvecklar sig kan dock frågornas ordningsföljd, formuleringar och även innehåll variera mellan respondenterna. Svars personerna behöver inte heller vara representativa för populationen då det är deras olika uppfattningar och tankegångar som står i fokus. Det som eftersöks är en så stor variation som möjligt (ibid., s.259-260).

En mellanform av formerna är en frågeundersökning med så kallade öppna frågor. Denna saknar fasta svarsalternativ och svars personen får istället med egna ord uttrycka det han eller hon vill ha sagt. Ibland kan det även förekomma ”en viss grad av dialog i form av så kallade uppföljningsfrågor. Ett exempel på detta kan vara frågeställningen: ”Är det något ytterligare du vill tillägga till det du redan har sagt?” (ibid., s.259).

I hopp om att både kunna finna tendenser och en djupare förståelse av studiens problemområde har flera typer brukats. Den initiala frågeundersökningen har innehållit både fasta och öppna svarsalternativ. Därefter har ett antal samtalsintervjuer genomförts som komplement. Genom denna kombination hoppas jag kunna nå längre med mitt sammantagna resultat än om enbart en datainsamlingsmetod använts. Förfarandet stöds av Stukats (2005) diskussioner om metodtrianglering. Han skriver: ”Genom att använda flera källor för sin beskrivning kan metoder komplettera varandra och ibland vara ett tänkbart och lämpligt tillvägagångssätt för att få ett område belyst på ett mer allsidigt sätt” (ibid., s.36).

## Frågeundersökning

Frågeundersökningen ger mig alltså möjlighet att finna frekvenser kopplade till min problemformulering och för denna studie finner jag det lämpligt att använda en gruppenkät för ändamålet. Undersökningsgruppen (se 4.1) finns inom ett avgränsat geografiskt område, vilket gör det möjligt att samla respondenterna på respektive gymnasium och där genomföra gruppenkäten. En fördel med metoden är att den normalt sett ger en mycket hög svarsfrekvens (Esaiasson et al. 2007, s. 265), vilket är eftersträvansvärt. Därtill har man kontroll över svarsituation såtillvida att det går att kontrollera att rätt personer, utifrån urvalet, besvarar enkäten (ibid.). Genom att vara på plats finns också möjlighet att ta reda på orsaker till eventuellt bortfall, vilket gagnar bortfallsanalysen.

I jämförelse med samtalsintervjun har gruppenkäten också andra fördelar. Den är mindre resurskrävande. Vidare undviks den så kallade intervjuareffekten, vilken annars kan innebära oönskade följder såsom medveten eller omedveten påverkan från intervjuaren och/eller anpassning från respondenternas sida (Esaiasson et al. 2007, s.264-266; Stukat 2005, s.43).

Det finns dock nackdelar med metoden. Främst handlar det om enkätens begränsade möjlighet till fördjupning och förtydliganden. Exempelvis anges att det är betydligt färre som besvarar så kallade öppna frågor i en enkät än vid samtalsintervjuer, och att de svar som ändå erhålls inte är lika utförliga som vid en samtalsintervju (Esaiasson et al. 2007, s.266-267).

Vidare anses frågeundersökningen ge en ökad risk för språkliga missförstånd och en minskad potential att inkludera mer komplexa frågor (ibid.). Detta metodproblem har jag försökt motverka genom att välja gruppenkäten. Ty som forskare har jag då möjlighet att på plats erbjuda förtydliganden. Förutsatt att respondenterna tar tillfället i akt och frågar mig.

## Samtalsintervju

Där frågeundersökningen ändå har sina brister används samtalsintervjun som komplement för att förbättra det sammantagna resultatet. Mitt främsta mål är att på detta sätt tränga djupare ner i förklaringar och tankegångar som har kunnat anas i resultatet från frågeundersökningen. Därutöver finns en möjlighet att i intervjuerna fånga upp det som enkäten inte klarat av. För som Esaiasson och medförfattare skriver i *Metodpraktikan* (2007, s.283): ”Samtalsintervjuundersökningar ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade. En av de stora poängerna är också möjligheten till uppföljningar”.

## Alternativt metodval

Som författarna till *Metodpraktikan* (2007, s.98) skriver så kan ett och samma problem undersökas på många olika sätt och det är praktiskt ogenomförbart att använda sig av alla potentiella metoder. Jag har valt använda mig av de beskrivna metoderna, men det betyder inte att jag inte ser andra potentiella möjligheter att undersöka mitt problemområde.

Bland annat ser jag en potentiell vinst i att som forskare själv mer ingående söka svar på min första konkreta frågeställning: dvs. studera de förutsättningar som finns inom skolans verksamhet för att eleverna skall ha möjlighet att ta personligt ansvar för sitt lärande. På så vis skulle jag själv kunna bilda mig en egen uppfattning om vilka förutsättningar som finns för formativ bedömning och om eleverna ges de redskap som pekas ut som nödvändiga för att de skall kunna ta personligt ansvar för sitt lärande, istället för att enbart dra slutsatser baserat på respondentundersökningar. Detta skulle exempelvis kunna genomföras via textanalys av den feedback som läraren ger till eleverna, där texten antingen består av transkriptioner av muntliga kommentarer från lärare till elev eller i form av lärares skriftliga kommentarer. På grund av den tid som stått till buds för denna uppsats har jag dock bedömt det som ogenomförbart att även inkludera denna metod.



## 4.3 Material

### Enkätformuläret

Som angivits innehöll frågeundersökningens enkätformulär (se Bilaga 1) både fasta och öppna svarsalternativ. I slutet av enkäten gavs respondenterna också möjlighet att ge uttryck för sådant man saknat tillfälle för i de övriga svarsalternativen.

Då jag menar att Cox och Jullias (2006) undersökning om självbedömning till mångt och mycket liknar mitt problemområde har jag inför utformandet av mina enkätfrågor studerat deras enkätformulär och intervjumall (se Cox & Jullia 2006, Bilaga 3 och 4). En stor del av frågorna bedömdes som rimliga för att operationalisera även mina konkreta frågeställningar. Att frågorna redan granskats av forskarsamhället ansåg jag gagna min studie (jfr diskussioner om kumulativt arbete i Esaiasson et al. 2007, s. 66-67; Johansson och Svedner 2006, s.32).

Mitt frågeformulär är emellertid inte en total kopia av Coxs och Jullias. Då de i sin studie fokuserat på en enda kurs (Engelska B) och dessutom utöver sin enkät och samtalsintervju nyttjat DIALANG: ett interaktivt språkstest av formativ karaktär (se 4.1.1.1, Cox och Jullia 2006) har de kunnat ställa mer konkreta frågor än jag. Därför har vissa av deras frågor reviderats för att möta min studies förutsättningar och syften. Vidare har frågor gällande Lpf 94s skrivningar om ansvarsfördelningen för elevens lärande lagts till.

Produkten av mitt arbete gav ett frågeformulär som utarbetats enligt följande resonemang. Som operationalisering av de teoretiska resonemangen kopplade till min första frågeställning:

- Vilka förutsättningar finns i skolans verksamhet för att eleverna skall ha möjlighet att ta personligt ansvar för sitt lärande?

ombads respondenterna besvara ett antal frågor om hur ofta olika typer av feedback och kursmål, betygskriterier och läroplanens skrivningar om ansvarsfördelning diskuteras (se frågor 1, 4, 9, 10, 13, Bilaga 1). Resultaten från dessa avsågs avgöra om förutsättningar finns för formativ bedömning i skolorna samt ge en bild av huruvida eleverna ges de redskap som forskningen pekat ut som nödvändiga för att eleverna ska kunna ta personligt ansvar för sitt lärande (se Kapitel 2.2).

Vidare utformades enkätfrågor för att operationalisera teori knuten till min andra konkreta frågeställning. För att få svar på:

- Hur ser elevernas förståelse ut för a) att lärandet anses vara en livslång process, b) att bedömningsformen har betydelse för deras lärande och c) deras eget ansvar i denna process?

tillfrågades respondenterna om deras inställning till feedback och reflektion över sina prestationer (se fråga 2, 4 och 6, Bilaga 1), deras uppfattning om sin egen kunskapsnivå och vad de grundar denna på (se fråga 7, ibid.), varför man skall lära sig saker i skolan (se fråga 11, ibid.) och i hur stor grad olika aktörer anses ha ansvar för elevens lärande (se fråga 12, ibid.).

Starkt kopplat till det just diskuterade är min tredje konkreta frågeställning, vilken lyder:

- Hur agerar eleverna med avseende på dessa områden?<sup>5</sup>

Som operationalisering till denna fick respondenterna svara på hur de agerar när de får feedback (se fråga 3, Bilaga 1), hur ofta samt varför/varför inte de tillsammans med sina klasskamrater arbetar med feedback (se fråga 4, ibid.), hur ofta och varför/varför inte de reflekterar över sina skolprestationer (se fråga 5, ibid.), och hur de går tillväga om de vill försöka höja ett betyg (se fråga 8, ibid.). Även de frågor som berör hur ofta kursmål, betygskriterier och läroplanens skrivningar om ansvarsfördelning diskuteras kan till viss del operationalisera denna konkreta frågeställning.

Förutom de redan diskuterade frågeställningarna ingick det i enkäten ett antal bakgrundsfrågor (se frågor 14-19, Bilaga 1). Däribland angav respondenterna deras skolas huvudman,

vilket behövs för att operationalisera min frågeställning om huruvida det finns skillnader i resultaten knutna till just huvudmannaskapet.

Vidare fick respondenterna, i enlighet med resonemangen kring uppföljningsfrågor, möjlighet att ge ytterligare kommentarer på enkätens sista sida (se fråga 20, Bilaga 1).

Slutligen är samtliga enkätfrågor granskade enligt Esaiasson och medförfattarens rekommendationer i *Metodpraktikan* (2007, s.272-280). De språkliga formuleringarna är, utöver att vara så klara och koncisa som möjligt, skrivna med respondenternas språkbruk i åtanke. De fasta svarsalternativen är formulerade för att vara uttömmande och där så krävs ömsesidigt uteslutande. Därutöver har frågornas ordningsföljd analyserats för att ge minimal påverkan på respondenternas svar. Frågeformuläret har också granskats av min handledare samt prövats på personer som vanligtvis inte arbetar med frågeundersökningar.

### **Intervjumall**

Intervjumallen (se Bilaga 2) skapades efter att en första analys av data från frågeundersökningen utförts. Anledningen till detta faller tillbaka på syftet med de kompletterande samtalsintervjuerna. Detta var att ge respondenterna möjlighet att bredda och fördjupa svaren från den initiala frågeundersökningen. Att då utforma intervjumallen utan att skaffat mig en god förståelse av vad som är lämpligt att fråga vidare om anser jag vara orimligt.

## **4.4 Undersökningsprocedur**

Det empiriska underlaget för studien består av den initiala frågeundersökningen och uppföljande samtalsintervjuer. Dessa genomfördes på skolorna enligt följande procedur.

### **Genomförande av frågeundersökning**

Minst en vecka före undersökningstillfällena informerades respondenterna skriftligen om studien. I samma skrift ingick en talong där icke myndiga elevers målsmän ombads ge sitt skriftliga medgivande till elevens deltagande (se Bilaga 3).

Efter överenskommelse med de lärare som ingick i samarbetet genomfördes frågeundersökningarna i respondenternas ordinarie klassrum. Eleverna fyllde i enkätformuläret och lämnade in det till mig. De som kunde tänka sig delta i en uppföljande samtalsintervju lämnade namn, telefonnummer och e-postadress på det formulär som fanns på plats (se Bilaga 5). Dessa elever kontaktades sedan cirka en vecka före det att samtalsintervjuerna tog plats.

Trots påminnelser visade sig en majoritet av de friskoleelever som ännu inte uppnått myndig ålder ha glömt att ta med skriftligt samtycke från målsman. Då etiska principer understryker att målsmans medgivande bör inhämtas genomfördes frågeundersökningen först endast med de respondenter som fyllt 18 år och dem som medfört en påskriften tillståndstalong. Övriga informerades om en tid för ytterligare tillfälle att delta i undersökningen. Det aktuella datumet noterades även på en informationstavla som en påminnelse.

För att undvika att man återigen skulle glömma samtyckesmedgivandet vidtogs ytterligare åtgärder för att påminna eleverna. Jag tog reda på vilka kurser som stod på schemat för eleverna dagen före undersökningstillfälle nummer två, kontaktade undervisande lärare som påminde eleverna. Trots detta var det fortfarande en stor del av respondenterna i Skola F som inte medfört ett skriftligt medgivande. I ett försök att få även dessa elever att delta erbjöds de att ringa upp sina målsmän för ett muntligt medgivande.

Det fanns även omyndiga respondenter vid Skola K som glömt sina föräldrars medgivande. Då bortfallet vid Skola K var förhållandevis litet jämfört med Skola F (se 4.1, Bortfallsdiskussion) bedömde jag att inget uppsamlingstillfälle var nödvändigt vid Skola K.

## Genomförande av samtalsintervjuer

Bland de som anmälts sig frivilligt utfördes sex stycken samtalsintervjuerna med sju stycken elever fördelade över samtliga årskurser och huvudman.

För att undvika onödig stresspåverkan på respondenterna genomfördes forskningsintervjuerna på platser där respondenterna kände sig så bekväma som möjligt och vilka hade minimal yttre miljöpåverkan. Helt i enlighet med de råd som ges i *Metodpraktikan* (2007, s.302).

Då jag som tidigare radiojournalist har mångårig yrkeserfarenhet av intervjuer med inspelningsapparat genomfördes däremot inga provintervjuer. Detta trots råden i *Metodpraktikan* (ibid.). Jag anser mig nämligen ha fullgod vana att hantera intervjusituationen och tekniken. Dessutom var de fördjupande frågorna baserade på den initiala frågeundersökningens frågeställningar, vilka redan testats i min studie och till viss del även i Coxs och Jullias (2006).

För att minimera risken att respondenternas svar påverkades av den så kallade intervjuareffekten arbetade jag under samtalsintervjuerna aktivt med att undvika frågor och kroppsspråk som skulle kunna styra eller påverka respondenterna.

## 4.5 Bearbetning av data

Efter att gruppenkäterna slutförts utfördes en första preliminär analys av resultaten för att ge underlag till samtalsintervjuernas inriktning. Resultaten från de besvarade enkäterna matades in i statistikprogrammet SPSS och via variabelanalyser kunde eventuella statistiska tendenser upptäckas hos de fasta svarsalternativen. Även de öppna frågorna studerades, kategoriserades och matades sedermera in i SPSS för analys.

Alla samtalsintervjuer lyssnades igenom ett flertal gånger och transkriberades i sin helhet. De analyserades sedan med en hermeneutisk ansats: dvs. vid analysen av varje samtalsintervju pendlade jag mellan att studera intervjuerna enskilt och i relation till övriga samtalsintervjuer samt i förhållande resultaten från frågeundersökningen. Arbetet avslutades då inga fler svar: dvs. tankar, förklaringar och synsätt på problemområdet, ansågs stå att finna i materialet.

Därpå genomfördes en grundliggare statistisk analys av frågeundersökningens resultat. Frekvenser studerades mer ingående. Vidare upprättades frekvenstabeller där samtliga resultat korstabulerades mot respondenternas bakgrundsvariabler. Detta gjordes för att jag skulle kunna utläsa huruvida det finns skillnader med avseende på huvudman eller om indikationer finns att andra bakgrundsvariabler har större påverkan. Varje enskilt svarsalternativ studerades via frekvenstabellerna. Dessutom vägdes liknande svarsalternativ samman och analyserades för att den sammantagna bilden skulle bli så tillförlitlig som möjligt.

Sedermera kompilerades, analyserades och kontrasterades kvantitativt och kvalitativt material så att intressanta mönster och samband skulle kunna urskiljas och eventuella förklaringar framträda.

Slutligen bearbetades all data för att kunna presenteras i åskådlig form i denna skrift. Exempelvis har de samtalsintervjuer som används i rapporten rensats från onödiga tal-språksuttryck och valda resultat presenteras i tabeller för bättre överskådlighet.

## 4.6 Studiens tillförlitlighet

Här avhandlas studiens tillförlitlighet enligt den uppdelning av validitet som återges i *Metodpraktikan* (Esaïasson et al. 2007, kapitel 4, 9-10, 19): dvs. i intern respektive extern validitet.

### Intern validitet

Den interna validiteten kan kortfattat beskrivas som begreppsvaliditet adderat med resultatvaliditet (Esaïasson et al. 2007, s.64).

### **Begreppsvaliditet**

Begreppsvaliditet behandlar ”överensstämmelsen mellan teoretisk definition och operationell indikator” (Esaïasson et al. 2007, s.63). Med andra ord hur adekvat studiens valda metod är att undersöka det forskaren säger sig undersöka.

För denna studie hävdar jag att begreppsvaliditeten är god. Trots den avgränsning som gjorts av problemområdet menar jag att de konkretiserade frågeställningarna operationaliserar studiens övergripande syfte. Detta eftersom de konkretiserade frågeställningarna behandlar områden som kan anses centrala i relation till studiens problemområde och syfte.

Jag vill även hävda att de metoder som använts för att genomföra studien har varit befogade. Frågeundersökningen med sin kombination av fasta och öppna svarsalternativ gav en god grund för att söka frekvenser och ytliga förklaringar med avseende på studiens frågeställningar. Samtalsintervjuerna hjälpte sedan till att ge fördjupning och kompletterande svar.

### **Resultatvaliditet**

Resultatvaliditeten besvarar frågan huruvida en undersökning mäter det den påstår sig mäta. För att erhålla en god resultatvaliditet ställer författarna till *Metodpraktikan* (2007, s.70-71) upp två krav som måste vara uppfyllda:

- 1) *begreppsvaliditeten* måste vara god: dvs. inga systematiska fel får vara gjorda, och
- 2) *reliabiliteten* måste vara hög: dvs. inga slumpmässiga eller osystematiska fel får finnas.

Som Esaïasson och medförfattare skriver så räcker det inte med ett noggrant mätinstrument som *kan* användas för att undersöka det studien påstår sig undersöka, utan forskaren måste också vara så noggrann han eller hon kan när mätinstrumentet används. Vid mina undersökningar har jag vid varje undersökningstillfälle varit noga med att skapa samma förutsättningar för samtliga respondenter och försökt vara så tydlig som möjligt för att undvika osystematiska fel: såsom missförstånd på grund av språkuttryck etc. Jag har därtill sökt undvika slarvfel vid datainsamling och efterbearbetning samt så långt det varit möjligt kontrollerat mitt handhavande av desamma. Exempelvis har jag inför inmatningen av respondenternas svar märkt enkätformulären med A1, A2, A3 etcetera för att möjliggöra efterkontroll på de variabler som förts in i SPSS. Detta i enlighet diskussionerna i *Metodpraktikan* (ibid.)

### **Extern validitet**

Den externa validiteten avser utsikterna att generalisera de slutsatser som dragits från studiens urval av analysenheter till en större och mer relevant population eller från en kontext till en eller flera andra (Esaïasson et al. 2007, s.64, kapitel 9-10).

På grund av urvalsförfarandet i denna studie går det att hävda att studiens resultat är generaliserbara. Detta då den utvalda undersökningsgruppen kan anses utgöra ett kritiskt fall av den gynnsamma sorten. Med andra ord, om Lpf 94s kunskapssyn inte kan anses återspeglad i de undersökta verksamheterna, där omständigheterna kan anses vara teoretiskt gynnsamma för detta, finns det fog att tro att den inte heller gör det på andra ställen (jfr diskussioner i Esaïsson et al. 2007, s.184-185).

Det finns dock faktorer som kan tyckas tala emot studiens generaliserbarhet. Som påpekas i *Metodpraktikan* (ibid., s.186) är det svårt att med säkerhet avgöra om ett fall är gynnsamt för de teoretiska föreställningarna. Exempelvis är antalet faktorer som skulle kunna påverka utgången så många att det är svårt att avgöra fallets huvudtendens. Så trots att jag är viss om att det i min studie handlar om ett kritiskt fall med gynnsamma omständigheter går det inte att med säkerhet uttala sig om detta eller studiens externa validitet förrän undersökningen upprepats ett flertal gånger (ibid.).

Vidare kan det hävdas att ett ännu lägre bortfall skulle tala för en högre extern validitet.

## 4.7 Etiska överväganden

Under denna studie har hänsyn tagits till de etiska principer som finns beskrivna i *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Stukat 2005, s.130-134) och i *Examensarbetet i lärarutbildningen* (Johansson och Svedner 2006, s.29-30). I överensstämmelse med informationskravet har elever och målsmän innan undersökningstillfällena informerats om studien, att det är frivilligt att delta i den och att eleverna närhelst de vill kan avbryta sin medverkan (se Bilaga 3). I informationsmaterialet ingick även ett samtyckesformulär genom vilket målsmän fick ge skriftligt medgivande till sina barns deltagande. Detta i enlighet med samtyckeskravet. I samma material informerades man även om att de data som samlas in enbart kommer att nyttjas för forskningssyfte och att deltagarna och deras skola garanteras anonymitet (ibid.).

Den nämnda informationen återupprepades senare i det missiv (se Bilaga 4) som föregick enkätundersökningen samt muntligen av mig när jag som forskare fanns på plats vid undersökningstillfällena (både vid gruppenkäterna och vid samtalsintervjuerna).

Vidare tillfrågades de berörda respondenterna vid samtalsintervjuerna om de medgav att samtalen spelades in.

Avslutningsvis har det i detta examensarbete också varit min ansats att genom tydliga referenser klargöra vilka som är mina skriftliga tankar och vilka som tillhör andra, samt ärligt redovisa de resultat som studien gett.

## 5. Förutsättningar, förståelse och ageranden

Under denna kapitelrubrik presenteras bearbetade data från studiens respondentundersökningar. För att tydliggöra resultaten är de indelade under fyra tematiserade rubriker: 5.1 Förutsättningar, 5.2 Elevens förståelse, 5.3 Elevens agerande och 5.4 Jämförelse med avseende på huvudmän. Dessa knyter an till studiens konkretiserade frågeställningar. I slutet av varje avsnitt återfinns också en förkortad framställning av resultaten.

Syftet med studiens undersökningar har varit två, vilket också kan avläsas i resultatpresentationen. Via data från frågeundersökningen har frekvenser och eventuella samband i respondenternas svar undersökts, analyserats och kategoriserats. Svaren från samtalsintervjuerna är sen att ses som ett komplement till dessa. Här har syftet varit att söka djupare förklaringar och tankegångar kring enkätresultaten. Vidare har det i dessa intervjuer framkommit svar som frågeundersökningen inte kunnat fånga upp.<sup>6</sup>

### 5.1 Förutsättningar

Följande resultat är ämnade som underlag för slutsatser kring huruvida det i de undersökta skolornas verksamhet finns förutsättningar för formativ bedömning och för att eleverna ska kunna ta ett personligt ansvar för ett livslångt lärande. De resultat som presenteras behandlar allra först feedback, vilket enligt forskningen är ytterst viktig för att en formativ bedömning skall kunna ta plats. Därefter förevisas resultat kopplade till skolans styrdokument, då forskare poängterar att skolan måste ge eleverna redskap för att förstå dessa och deras koppling till lärandet för att eleverna överhuvudtaget skall kunna ta personligt ansvar för sitt eget lärande.

#### Feedback

Som det framgår av Tabell 5.1 uppger en majoritet av respondenterna i frågeundersökningen att de får feedback minst en gång per månad, utan större skillnader mellan de olika svarsalternativen. Det verkar dock vara lite vanligare att enbart få veta hur väl man klarat en uppgift istället för att erhålla informationen tillsammans med anvisningar om vad man bör förbättra för att uppnå målen i framtiden.

Tabell 5.1 Hur ofta elever uppger att de av läraren får... (procent)

	Aldrig	Minst en gång per läsår	Minst en gång per termin	Minst en gång per månad	Minst en gång per vecka
... skriftliga kommentarer om hur väl eleven klarat uppgiften	6	0	10	<b>59</b>	25
... skriftliga kommentarer om hur väl eleven klarat uppgiften samt vad eleven behöver förbättra i framtiden för att nå målen	6	0	35	<b>48</b>	11
... muntliga kommentarer om hur väl eleven klarat uppgiften	0	3	27	<b>52</b>	18
... muntliga kommentarer om hur väl eleven klarat uppgiften samt vad eleven behöver förbättra i framtiden för att nå målen	2	5	33	<b>46</b>	14
... ett betyg på sin prestation utan ytterligare kommentarer	5	14	24	<b>38</b>	19
... ett betyg på sin prestation tillsammans med kommentarer	0	2	16	<b>60</b>	22

**Kommentar:** Tabellens resultat härrör från Fråga 1 i frågeundersökningen (se Bilaga 1). Antalet svarande var 63 av 63. Fetmarkerad text indikerar de svarsalternativ som angetts av en majoritet av eleverna. Resultatens procentsats är avrundade till närmaste heltal.

I samtalsintervjuerna framgår det dessutom med all tydlighet att eleverna gärna ser att de fick sitta ned oftare med sina lärare för att diskutera sina prestationer, då speciellt hur de kan arbeta för att förbättra sig. Här gestaltat via vad en kvinnlig elev i årskurs tre, Skola F sa:

Mer muntliga samtal oftare. I början av kursen har vi ju samtal då man ska säga vad man vill ha i betyg och sånt. /.../ Sen i slutet får man sitta ner och veta hur man ligger till. Men det hade varit bra med lite till. Att någonstans där mittemellan sitta ner och få veta att du ligger till så här och du strävar efter det här, och om du vill nu så kan du göra det här och det här så kanske du kan nå upp till det.

Utöver den feedback som eleverna får av sin lärare kan även förekomsten av feedback mellan eleverna anses ligga till grund för elevernas möjlighet att ta ett personligt ansvar för sitt lärande. Detta uppges förekomma relativt ofta (se Tabell 5.2):

Tabell 5.2 Hur ofta elever uppger att de ger feedback till sina klasskamrater (procent)

Frekvens:	Andel elever som uppgett svaret:
Aldrig	11
Minst en gång per läsår	16
Minst en gång per termin	19
Minst en gång i månaden	<b>34</b>
Minst en gång i veckan	20

**Kommentar:** Tabellens resultat härrör från Fråga 4 i frågeundersökningen (se Bilaga 1). Antalet svarande var 63 av 63. Fetmarkerad text indikerar de svarsalternativ som angetts av en majoritet av eleverna. Resultatets procentsats är avrundade till närmaste heltal.

Genom elevernas motiveringar till varför eller varför inte man arbetar på detta sätt kan det utläsas huruvida de förstår vikten av arbetet i relation till sitt eget lärande och det personliga ansvarstagandet för detsamma. Denna aspekt redovisas under det avsnitt som hanterar elevens agerande (se 5.3). Härnäst fortsätter jag att klargöra vilka förutsättningar som finns inom skolans verksamhet. Nu med avseende på gymnasieskolans styrdokument.

### Skolans styrdokument

Svaren från frågeundersökningen visar att kursmål och betygskriterier är något som en majoritet av eleverna diskuterar med sina lärare och klassföreståndare/mentorer minst en gång per termin (se Tabell 5.3). Detta får även stöd i samtalsintervjuerna där eleverna uppger att man oftast går igenom dessa i början av terminen, men att de sedan läggs åt sidan.

Tabell 5.3 Hur ofta elever uppger att kursmål & betygskriterier diskuteras med olika aktörer (procent).

Aktörer	Kursmål					Betygskriterier				
	Aldrig	Minst en gång per läsår	Minst en gång per termin	Minst en gång per månad	Minst en gång per vecka	Aldrig	Minst en gång per läsår	Minst en gång per termin	Minst en gång per månad	Minst en gång per vecka
Klassföreståndare/Mentor	6	13	<b>62</b>	16	3	5	14	<b>60</b>	19	2
Ämneslärare	3	18	<b>52</b>	24	3	-	18	<b>49</b>	27	6
Rektor	<b>87</b>	10	3	-	-	<b>89</b>	6	3	2	-
Klasskamrater	30	16	14	<b>33</b>	6	<b>29</b>	21	22	21	8
Föräldrar	<b>37</b>	8	18	32	6	<b>40</b>	10	21	22	8

**Kommentar:** Tabellens resultat gällande kursmål härrör från Fråga 9 i frågeundersökningen och resultatet gällande betygskriterier från Fråga 10 (se Bilaga 1). Antalet svarande var i båda fallen 63 av 63. Fetmarkerad text indikerar de svarsalternativ som angetts av en majoritet av eleverna. Resultatets procentsats är avrundade till närmaste heltal.

Gällande betygskriterier framkom i samtalsintervjuerna att antalet diskussionstillfällen därtill kan variera beroende på kurs och lärare. Något som illustreras av följande samtal:

I svenskan där får vi ut betygskriterierna inför varje grej vi gör. /.../ Men annars, i dom andra ämnena, så får man det typ i början av terminen. Man får papper på det (kvinnlig elev åk 3, Skola F).

Vidare visar samtalsintervjuerna att eleverna gärna skulle vilja att kursmål och betygskriterier diskuterades mer. Eleverna menar nämligen att dessa kan vara komplicerade att förstå:

Vissa är ju väldigt krångliga och svåra att förstå, så om man då hade haft genomgångar och läraren hade förklarat mer och gett exempel på vad det är för någonting så hade det vart mycket bättre (kvinnlig elev åk 3, Skola F om kursmålen).

Läraren kan ju förklara det mer. För om man läser det på papperet är det ju inte så ofta som att man förstår jättemycket. Man kanske förstår halva. Och sen så kan ju läraren berätta mer (kvinnlig elev åk 1, Skola F om betygskriterierna).

Man uppger därtill att man gärna sett att lärarna gav dem konkreta exempel på sådant som uppfyller de olika målkriterierna. Något som vissa lärare uppges göra, men inte alla.

Det går dock genom samtalsintervjuerna att se en viss skillnad på hur gärna man vill få det ena eller andra förklarat. Mest angeläget verkar betygskriterierna vara. Flera av de intervjuade eleverna uttrycker till och med explicit att man skulle anstränga sig mer om man får bättre förklaringar av betygskriterierna:

Då hade jag strävat efter mer. Till exempel om jag skulle lämna in en skriftlig uppgift och läraren berättar hur hon skulle bedöma det och de olika betygskriterierna så kanske man hade arbetat bättre om man ville nå ett VG eller så. Då vet man hur man ska arbeta och sånt (manlig elev åk 2, Skola K).

Kursmålen menar man däremot att det visserligen vore bra att få diskutera mera, men det kan räcka om läraren har kontroll på dem:

Man antar att dom uppgifter vi får gör så att vi uppnår kursmålen. Att lärarna ser till det. /.../ Jag menar /.../ skulle vi inte uppnå kursmålen så kan dom ju inte sätta några betyg på oss och jag menar att vi får ju våra betyg så då har vi ju uppnått kursmålen (kvinnlig elev åk 3, Skola K).

Utöver det redan angivna kom det i samtalsintervjuerna fram en viss skepsis till lärarnas relation till betygskriterierna. Då kriterierna inte diskuteras så ofta verkar eleverna tvivla på att lärarna faktiskt följer dem vid sina bedömningar:

Jag har alltså alltid inte brytt mig i betygskriterierna för jag tycker inte dom går efter dom i alla fall. I alla fall dom flesta lärarna som jag har haft så tycker jag inte dom går efter betygskriterierna utan det är bara en riktlinje (manlig elev åk 2, Skola K).

När det gäller diskussionsbenägenheten av Lpf 94s skrivningar om ansvarsfördelningen för elevens lärande uppvisas en konflikt mellan resultatet från de två respondentundersökningarna. I enkäterna (Fråga 13, se Bilaga 1) uppger en majoritet av eleverna att detta diskuteras minst en gång per termin med både klassföreståndare/mentor och ämneslärare, men aldrig med rektor, klasskamrater eller föräldrar. I samtalsintervjuerna var det dock mycket tydligt att detta område inte diskuteras särskilt ofta med någon. Flera av eleverna visste inte ens vad läroplanen är:



Läroplanen, vad är det? (manlig elev åk 2, Skola K)

**F [Forskare]:** Det finns en läroplan som gäller hela gymnasiet, har ni sett den någon gång?

**R1 och R2 [kvinnliga elever åk 2, Skola F]:** Nej.

**F:** Har ni hört era lärare eller någon annan prata om den?

**R2:** Jag har hört ordet läroplan men jag har nog inte.... Nej.

**R1:** Inget jag har lagt på minnet.

Efter att jag vid intervjutillfällena kort förklarar läroplanen och att den bland annat innehåller skrivningar runt ansvarsfördelningen för elevens lärande tillfrågades eleverna huruvida de tror att diskussioner i ämnet skulle förändra deras skolarbete. Svaren visar på en dualistisk inställning hos respondenterna. Antingen förmodades det innebära en förändring:

Ja absolut, för det är ju bland annat om elevens ansvar i papperet och det är ju klart att jag kanske hade haft en annan inställning om jag hade sett det papperet. /.../ Sen finns det säkert andra ansvar som man inte vet om som man kanske skulle ha kunnat använda sig av om man hade vetat om dom (kvinnlig elev åk 3, Skola F).

Eller anger man att det visserligen skulle vara spännande att ha sett vad som står angivet, men att det inte skulle förändra deras agerande: ”Nej det tror jag faktiskt inte. Men det hade nog varit intressant att se” (manlig elev åk 2, Skola K).

### **Sammanfattning förutsättningar**

Sammantaget visar studien att eleverna får feedback av sina lärare relativt ofta (minst en gång i månaden), men att de gärna ser att man får sitta ner oftare för att få utförligare feedback. Resultaten indikerar även att det skulle vara vanligare att eleverna enbart får veta hur väl man klarat en uppgift, istället för att erhålla denna information tillsammans med anvisningar om vad man bör förbättra för att uppnå målen i framtiden.

Feedback elever emellan uppges ta plats lika ofta. Mer än hälften av eleverna anger att detta sker minst en gång per månad eller oftare.

När det gäller skolans styrdokument svarar merparten av eleverna att kursmål och betygs-kriterier diskuteras minst en gång per termin. Eleverna ser dock gärna att detta diskuteras oftare då de anser dem svårtydda. Man tror att ytterligare diskussioner skulle kunna hjälpa dem att få en bättre förståelse för dokumenten, vilket av eleverna anses hjälpa dem med skolarbetet.

I fråga om läroplanens skrivningar beträffande ansvarsfördelningen för elevens lärande avslöjar studiens resultat en konflikt mellan de två undersökningsformerna. Då samtalsintervjuerna samstämmigt visade att eleverna i princip inte hade någon aning om vad läroplanen är och då eleverna efter mina kortfattande förklaringar inte verkar känna igen att dess innehåll diskuteras väljer jag att hysa större tillit till dessa svar än till vad som uppges i enkäterna. Detta ger slutsatsen att diskussioner i ämnet är sällsynta. På frågan om en vetskap om innehållet hade förändrat elevernas beteende eller lärande utkristalliseras en dualistisk inställning hos eleverna. Antingen menar man att det visserligen skulle vara intressant att veta vad läroplanen säger, men att det nog inte skulle inverka på deras agerande eller så antar man att diskussioner i ämnet skulle förändra deras agerande.

## **5.2 Elevens förståelse**

Under denna rubrik anförs resultat avsedd som bas för slutsatser kring elevens förståelse i tre olika avseenden. Resultaten behandlar frågor kring elevernas förståelse gällande att: (a) lärandet ses som en livslång process, (b) bedömningsformen anses ha betydelse för elevens lärande och (c) eleverna har ett personligt ansvar i denna process.

Då flera frågeställningar, i både enkät och samtalsintervjuer, operationaliserar mer än en av aspekterna kommer korsreferenser göras mellan följande avsnittsrubriker: Förståelse för lärandet som livslång process; Förståelse för bedömningens betydelse; Förståelse för det personliga ansvaret.

### Förståelse för lärandet som livslång process

Det resultat som mest uttryckligt belyser denna aspekt härrör från frågeundersökningens öppna fråga om varför man skall lära sig saker i skolan (Fråga 11, Bilaga 1). Svaren från frågan kan kategoriseras enligt nedanstående tabell (Tabell 5.4):

Tabell 5.4 Elevernas tankar om varför man skall lära sig saker i skolan (procent)

Kategori	Andel elever som uppgett svaret:	Svarsexempel:
Lära för lärandets skull, t.ex. i form av allmänbildning	32	Det man lär sig nu kan man ju ha nytta av i hela livet sedan (kvinnlig elev åk 1, Skola F).
Lära för att utvecklas som person	18	För att kunna utvecklas som person och människa (kvinnlig elev åk 3, Skola F).
Ser ett bytesvärde i kunskapen, t.ex. att via bra betyg få jobb eller högskoleplats	76	För min del handlar det om att kunna få bra betyg till högskolan (kvinnlig elev åk 2, Skola K).
Ser skolan som viktig kunskapsförmedlare	5	Om man inte hade gått i skolan hade man nog inte haft hälften så stor kunskap om livet som nu (kvinnlig elev åk 3, Skola F).
För att lära sig samarbete	5	Genom skolan lär man sig arbeta tillsammans & respektera andra (kvinnlig elev åk 3, Skola F).
För att få respekt för andra	3	

**Kommentar:** Tabellens resultat härrör från Fråga 11 i frågeundersökningen (se Bilaga 1). Antalet svarande var 62 av 63. Att den sammanlagda procentsatsen övergår etthundra beror på att detta var en öppen fråga där eleverna i ett och samma svar kan ha angett orsaker som passerat in i flera av kategorierna. Fetmarkerad text indikerar de svarsalternativ som angetts av en majoritet av eleverna. Resultatens procentsats är avrundade till närmaste heltal.

Även samtalsintervjuerna visade upp samma resultat, men här framkom ytterligare ett perspektiv. Först anger eleverna den framtida nyttan/bytesvärdet av lärandet som anledning till att man skall lära sig saker i skolan. Därefter kommer man in på att man lär sig för lärandets skull, för livet och för att utvecklas som person. Kopplat till detta ger eleverna emellertid en djupare förklaring än vad som framkommit i enkätsvaren. Man menar nämligen att denna syn på lärandet till en stor del är ämnes- och intresserelaterat:

Typ som historia och sånt tycker jag är asroligt. Där lär man sig en massa grejer som jag tycker är intressanta (manlig elev åk 2, Skola K).

Jag vet till exempel samhällskunskapen. Det var ju så många saker på nyheterna till exempel som man inte förstod, men som man förstår nu. Man har liksom nytta av det i livet. /.../ Och psykologin /.../ Man har hittat sig själv mycket bättre. Det känns rätt skönt faktiskt (kvinnlig elev åk 3, Skola K).

Utöver dessa områden kan elevernas förståelse för vikten av att vara mer självständig och ta ett personligt ansvar i bedömningsprocessen, t.ex. i form av självbedömning, också anses spegla elevens förståelse för att lärandeprocessen är livslång. Detta berörs därför i samband med att dessa resultat presenteras (se 5.3 Elevens agerande).

## Förståelse för bedömningens betydelse

Av elevernas svar att döma verkar en stor majoritet ha förståelse för den formativa bedömningsformens betydelse för lärandet. Mer än åtta av tio elever anser att det är mycket viktigt att få feedback på sina prestationer, fyra av tio uppger att det är mycket viktigt att reflektera över sina egna prestationer och vad man kan förbättra, och nästan sex av tio elever uppger att detta är ganska viktigt (se Tabell 5.5).

Tabell 5.5 Vilken vikt eleverna lägger vid feedback och reflektion (procent).

Feedback				Reflektion			
Helt oviktigt	Ganska oviktigt	Ganska viktigt	Mycket viktigt	Helt oviktigt	Ganska oviktigt	Ganska viktigt	Mycket viktigt
-	2	17	<b>81</b>	-	1	<b>59</b>	40

**Kommentar:** Tabellens resultat gällande feedback härrör från Fråga 2 i frågeundersökningen och resultaten gällande reflektion från Fråga 5 (se Bilaga 1). Antalet svarande var 61 av 63 för Fråga 2, 63 av 63 för Fråga 5. Fetmarkerad text indikerar de svarsalternativ som angetts av en majoritet av eleverna. Resultatens procentsats är avrundade till närmaste heltal.

Elevernas motiveringar till varför feedback och reflektion är viktigt kan delas upp i ett antal kategorier (se Tabell 5.6), men för båda framstod en gemensam motivering som den främsta. Fler än nio av tio elever pekar ut feedback som en viktig vägledning till förbättrade prestationer och närmare nio av tio angav samma anledning till reflektionens vikt.

Tabell 5.6 Elevernas motivering till vikten av feedback och reflektion (procent).

Feedback		Reflektion	
Motivering:	Andel elever som uppgett svaret:	Motivering:	Andel elever som uppgett svaret:
Självförtroende och bekräftelse	15	Behövs för att förbättra mina prestationer	<b>86</b>
Förklaring till och förståelse för satt betyg	2	Att reflektera över bra prestationer ger självförtroende	2
Vägledning till en förbättrad prestation	<b>93</b>	Skolan är en förmån så det gäller använda allt	2
Ger motivation	10	Behövs för att få högre betyg	18
		Stressigt att tänka för mycket på skolan	4
		Beror på inställningen till kursen	2
		Betygen är irrelevanta	2

**Kommentar:** Tabellens resultat härrör från motiveringar kopplade till Fråga 2 och Fråga 5 i frågeundersökningen (se Bilaga 1). Att den sammanlagda procentsatsen övergår etthundra beror på att eleverna fritt fick ange vad som låg bakom deras svar, vilket medfört att de i ett och samma svar kan ha angett orsaker som passat in i flera av kategorierna. Fetmarkerad text indikerar de svarsalternativ som angetts av en majoritet av eleverna. Resultatens procentsats är avrundade till närmaste heltal.

I relation till denna frågeställning fick eleverna i samtalsintervjuerna redogöra för vilken sorts feedback man föredrar och varför. Resultaten visar tydligt att eleverna anser att det är av absolut vikt att få konstruktiv feedback för att man ska kunna förbättra sitt lärande:

Jo det är ju när man skriver, både de positiva och negativa kritikerna. /.../ Det är det bästa sättet å lära sig på (kvinnlig elev åk 3, Skola F).

Man vet vad man kan träna på och förbättra. [paus] Man vet kanske vilken nivå man ligger på då. Och det hjälper en att bli bättre (manlig elev åk 2, Skola K).

Vidare anger de intervjuade eleverna att även om man i sin feedback vill ha ett sammativt omdöme räcker det inte med enbart detta. Orsaken till att eleverna önskar få sina prestationer betygsatta är att man vill veta hur läraren bedömer deras arbete. På så vis vet de vilken nivå de ligger på och kan sedan utgå från detta, tillsammans med övrig feedback, när man reflekterar över sina prestationer och vad man ska göra för att förbättra sig i framtiden:

Jo det är ju dels då för att man vet då vilken nivå man ligger på, för att det vill man ju alltid veta då man strävar efter någonting. Sen är det ju jättebra att man lär sig, då man får feedback som en kommentar på uppgiften, för då lär man sig det till nästa gång och då kan man ta till sig det och göra bättre nästa gång eller ta bort det eller lägga till det som man glömde (kvinnlig elev åk 3, Skola F).

Men det är tydligt att eleverna inte nöjer sig med ett sammativt omdöme. I detta hänseende är de intervjuade eleverna mycket samstämmiga:

Nej då vet man inte någonting (kvinnlig elev åk 2, Skola F).

Huruvida eleverna förstår vikten av att själv vara del av bedömningsprocessen framgår tydligast genom elevens agerande. Resultaten kring detta kommer därför att redovisas under rubrik 5.3 Elevens agerande. Ämnet berörs emellertid även i samtalsintervjuerna gällande ansvarsfördelningen för elevens lärande, vilket presenteras i nästa avsnitt.

### Förståelse för det personliga ansvaret

Elevernas förståelse kring ansvaret för deras lärande har studerats ur två infallsvinklar. Det som presenteras här är elevernas mer tankemässiga resonemang kring ansvarsfördelningen för deras lärande. Under nästkommande avsnitt (5.3 Elevens agerande) sammanställs sedan resultat som kan anses visa på huruvida eleven via sitt agerande tar sitt personliga ansvar eller ej.

Från frågeundersökningens resultat (se Tabell 5.7) framgår att eleverna lägger mycket stort ansvar på sig själva när det gäller lärandet. Ergo, eleverna kan i teorin anses ha förståelse för att ett stort ansvar för lärandet ligger på dem själva. I övrigt lägger eleverna mycket stort ansvar på sina ämneslärare och ganska stort ansvar på sina klassföreståndare/mentor.

Tabell 5.7 Vilket ansvar eleverna anser olika aktörer har för deras lärande (procent).

Aktörer	Mycket liten	Ganska liten	Ganska stor	Mycket stor
Klassföreståndare/Mentor	1	16	51	32
Ämneslärare	-	8	43	49
Rektor	25	40	32	3
Klasskamrater	25	56	16	3
Föräldrar	13	45	29	13
Du själv	2	-	5	93

**Kommentar:** Tabellens resultat härrör från Fråga 12 i frågeundersökningen (se Bilaga 1). Antalet svarande var 63 av 63. Fetmarkerad text indikerar de svarsalternativ som angetts av en majoritet av eleverna. Resultatens procentsats är avrundade till närmaste heltal.

För att få en bättre inblick i elevens förståelse av ansvarsfördelningen tillfrågades de intervjuade eleverna om vilken sorts ansvar de anser att de aktuella aktörerna har. Även i dessa svar syns det att eleverna i teorin lägger det allra största ansvaret på sig själva. I det ansvaret menar man att det ingår att komma i tid, lyssna till lärarna, göra de arbeten som ingår i kurserna och planera sitt arbete så att det blir klart i tid. Vad samtalen också visar är att eleverna är medvetna om att inget lärande kan ta plats om eleven inte har viljan att lära:

Om inte vi vill så går det ju inte. Det är ju vi som tar ansvaret. Det är vi som vill lära oss (kvinnlig elev åk 2, Skola F).

Jag lär mig det jag vill lära mig (manlig elev åk 2, Skola K).

Ingen av de intervjuade eleverna uppger att de har något ansvar när det gäller bedömningen av sina egna prestationer. Genom diskussioner kring klasskamraters ansvar för lärandet går det emellertid att utläsa att elever till en viss del ser sig själva som en del av bedömningsprocessen, men då i relation till andra. Ty klasskamrater ses som ett stöd i lärandet genom den feedback som ges på varandras prestationer och då man diskuterar skolarbeten:

Jo det är väl alltså att stötta och liksom även hjälpa till om man behöver hjälp eller så. Är till exempel läraren upptagen, som våra lärare väldigt ofta är, så är det ju jättebra om man bara kan sträcka över huvudet å fråga om hjälp då. /.../ Men sen även då å pusha en och ge feedback och så vidare (kvinnlig elev åk 3, Skola F).

Det samtliga elever pekar ut som klasskamraternas främsta ansvar är dock att respektera varandra: ”Respektera varandra så att alla kan lära sig istället för att en sitter å snackar hela tiden så” (manlig elev åk 2, Skola K).

När det gäller skolpersonalens ansvar visar samtalsintervjuerna att eleverna fördelar detta på olika sätt beroende på aktör. Ämneslärarna är de som tillskrivs störst ansvar för elevernas kunskaper och lärande. Eleverna menar att ämneslärarna har ett ansvar som handledare, vilka skall hjälpa och stödja i lärarens ämne. Vid sidan av att bedöma elevernas resultat anges att dessa aktörer skall ge feedback så att eleverna kan förbättra sig, hålla genomgångar och guida eleverna i hur de kan erhålla kunskap om ämnet, samt se till att eleverna når kursmålen:

Det är ju upp till deras ämne då. Och då är det ju dom som ska ge oss feedback och då är det dom som ska säga vad vi måste göra, hur vi ska göra. Mycket av ansvaret ligger ju på oss, men dom har ju stor del i det för att vi ska få in det i våra huvun och lära oss det vi ska (kvinnlig elev åk 3, Skola F).

Klassföreståndarnas och mentorernas ansvar anses av de intervjuade eleverna vara att, med hjälp av rapporter från ämneslärarna, ha en överblick över elevernas skolgång för att kunna informera och stödja när det uppstår problem. Eleverna menar att dessa aktörer har ett mera indirekt ansvar för deras lärande. Exempelvis kopplas de in om elevens frånvaro tenderar vara för hög, om eleven riskerar ett icke godkänt betyg eller om problem uppstår med ämneslärare.

Rektorn, som tillskrevs ett ganska litet ansvar i frågeundersökningen (se Tabell 5.5), beskrivs av de intervjuade eleverna som en person som från periferin har ett indirekt ansvar för deras lärande. Till exempel sas att om inte rektorn ser till att anställa bra lärare och skapa bra skolmiljö så kan inte heller eleverna lära sig:

Han ska se till att lärarna gör ett bra jobb och inte missköter sig. Dom kan ju också typ skolka, strunta i jobbet och ge ut dåliga arbeten. Sen måste ju han se till att lärarna har ett bra arbetslag så att dom kan kommunicera och diskutera och samarbeta. Annars fungerar det ju inte (kvinnlig elev åk 2, Skola F).

### **Sammanfattning elevens förståelse**

När det gäller elevens förståelse har resultaten så här långt visat att eleverna i teorin kan anses uppvisa förståelse för att bedömningsformen har betydelse för deras lärande. Närapå samtliga elever anser att feedback och reflektion är viktigt för att förbättra deras lärande. Vidare visar resultaten från samtalsintervjuerna att även om eleverna önskar få ett summativt omdöme, t.ex. ett betyg, på sina prestationer så är de medvetna om att denna slags bedömning inte främjar deras lärande. För att lärande verkligen skall ta plats uppger de intervjuade eleverna att de behöver få konstruktiv feedback samt att de själva verkligen har viljan att lära. Sam-

mantaget kan det hävdas att eleverna i teorin har förståelse för den formativa bedömningsformens vikt för deras lärande och till viss del även deras eget ansvar för detsamma.

Vidare uppvisar resultaten kopplade till elevens personliga ansvar för sitt lärande att eleven rent tankemässigt placerar det allra största ansvaret på sig själv. Emellertid har de hittills redovisade resultaten ännu inte uppvisat någon större förståelse hos eleverna gällandes deras aktiva del i bedömningsprocessen. Ett område som kommer att utforskas närmare härnäst.

Då kommer även resultat presenteras som kan knytas an till den redan påbörjade redovisningen kring elevens förståelse av att lärandet ses som en livslång process. Hittills har resultaten visat att eleverna snarare ser ett bytes/nyttovärde av lärandet än att lärande i skolan tar plats för lärandets skull (som en del av ett livslångt projekt).

### 5.3 Elevens agerande

De resultat som presenterats fram tills nu visar på hur eleverna rent tankemässigt ser på studiens problemområde. Här redovisas deras agerande i relation till studiens konkretiserade frågeställningar.

#### Agerande i relation till feedback

Tabell 5.8 Elevernas agerande vid feedback från läraren (procent).

Agerande:	Stämmer inte alls	Stämmer knappast	Stämmer delvis	Stämmer helt
Använder feedback för att hitta bättre sätt att lära sig på	-	3	<b>59</b>	38
Använder feedback för att lista ut vad läraren tycker är viktigt så att eleven kan få bra betyg	-	6	<b>65</b>	29
Lyssnar/läser feedback men tänker sedan inte mer på den	22	<b>48</b>	27	3

**Kommentar:** Tabellens resultat härrör från Fråga 3 i frågeundersökningen. Antalet svarande var 63 av 63. Fetmarkerad text indikerar de svarsalternativ som angetts av en majoritet av eleverna. Resultatets procentsats är avrundade till närmaste heltal.

Dessa resultat från frågeundersökningen menar jag förstärker svaren från två tidigare presenterade områden. För det första, att en sådan stor andel elever anger att de använder lärarens feedback som instrument för att erhålla ett bra betyg vill jag hävda stärker de resultat som pekar på att eleverna ser ett bytes/nyttovärde med sitt lärande.

För det andra, att en sådan stor majoritet instämmer i påståendet att de använder feedback för att förbättra sitt lärande anser jag styrker bevisen för att eleverna förstår den formativa bedömningsprocessens vikt för lärandet. Även samtalsintervjuerna visar upp en samstämmighet i denna fråga. Precis som eleverna anger i enkäten förklarar de intervjuade eleverna att de använder sig av den mesta feedback som de får. Vidare cementeras förståelsen ytterligare via uttalanden om hur eleverna agerar i de fall de endast får ett summativt omdöme:

Jag gör oftast så att om jag bara får ett betyg så går jag och pratar med läraren om varför jag fick det betyget, om jag gjort någonting dåligt och om det finns nått som jag hade kunnat göra bättre (kvinnlig elev åk 2, Skola F).

I elevernas motiveringar angående att ge feedback till varandra uppvisas dock en lite mer splittrad inställning till arbetssättets roll för lärandet. Visserligen kan en majoritet av elevernas motiveringar (se Tabell 5.9) tolkas som att de har förståelse för dess vikt. De anger exempelvis att man agerar på detta sätt för att man då lär sig mer; att det är bra att få en någon annan än lärarens syn på sina prestationer och att feedback mellan klasskamrater stödjer och hjälper. Men samtidigt indikerar elevernas motiv också det motsatta, dvs. att man inte förstår hur feed-

backarbetet med klasskamraterna har betydelse för elevens eget lärande. Ty eleverna anger att det är läraren och arbetssättet snarare än eleverna själva som initierar till arbetet; att uppgiften tillhör läraren, samt att eleverna inte ser någon vits med arbetssättet då man inte tror att det har någon betydelse för betygen.

Tabell 5.9 Elevernas motiveringar angående feedback till klasskamrater (procent)

Motiveringar till ...	Andel elever som uppgett svaret:
<b>... varför:</b>	
Arbetssättet inbjuder till det	8
Lär mig mer genom det	19
Läraren initierar det	10
Ger stöd och hjälp klasskamrater emellan	<b>35</b>
Bra att ha kunskap i att ge feedback	12
Hjälper förståelsen av betygskriterier	2
Det är bra att få en annan syn än lärarens	29
<b>... varför inte:</b>	
Det är lärarens uppgift	6
Klasssituationen motverkar det	8
Vill inte visa mina prestationer för andra	4
Hinner inte	6
Bryr mig inte	4
Klasskamraternas feedback betyder inget för betygen	<b>12</b>

**Kommentar:** Tabellens resultat härrör från motiveringar kopplade till Fråga 4 i frågeundersökningen (se Bilaga 1). Att den sammanlagda procentsatsen övergår etthundra beror på att eleverna fritt fick ange vad som låg bakom deras svar, vilket medfört att de i ett och samma svar kan ha angett orsaker som passat in i flera av kategorierna. Fetmarkerad text indikerar de svarsalternativ som angetts av en majoritet av eleverna. Resultatets procentsats är avrundade till närmaste heltal.

Den sammantagna bilden från frågeundersökningen och samtalsintervjuerna indikerar dock en förståelse för att även denna sorts feedbackarbete har betydelse för lärandet.

### Agerande i relation till bedömning och personligt ansvarstagande

I anslutning till diskussionerna om huruvida eleverna ger varandra feedback tillfrågades de intervjuade eleverna om de i detta arbete bedömer varandras arbeten med avseende på hur väl de uppnår kursmål och betygskriterier. Elevernas svar antyder att så ej är fallet. Vidare indikerar att eleverna mestadels förknippar ett sådant arbetssätt med negativa följder:

Det man kan starta är en dum konflikt eller nått med sin kamrat (kvinnlig elev åk 2, Skola F).

Det skulle kännas konstigt att en i klassen skulle sätta ett betyg på en (kvinnlig elev åk 1, Skola F).

Endast en elev uttrycker att ett sådant bedömningsarbete har betydelse för ett förstärkt självständigt lärande:

Då [genom att ge feedback och bedöma varandra] lär man sig. Kanske inte hur läraren tänker men hur läraren bedömer lite mer och då skulle man ju veta själv hur man ska gå tillväga sen för att göra ett bättre arbete. Sen kan man ju lära sig av hur andra elever har gjort sitt arbete och då kan jag ju ta åt mig det och använda mig av det till nästa

gång. /.../ Sen så kan man ju lära sig om de betyg som man själv får. Man får veta varför man får de betyg som man får (kvinnliga elev årskurs 1, Skola K).

Tecknen på att eleverna saknar förståelse för vikten av och deras eget ansvar i att vara en aktiv del i bedömningsarbetet blir tydligare via resultat från andra delar av studien. Elevernas bedömning av sina egen prestationsnivå (s.k. självbedömning) samt deras förklaringar till hur man agerar då man bedömer sina egna prestationer kan anses vara ett första förstärkt bevis på elevernas oförståelse av dessa aspekter. Kopplat till detta visar frågeundersökningen (och elevernas svar på Fråga 7, se Bilaga 1) att bara strax över hälften av eleverna ansåg sig kunna bedöma vilket betyg de ska få i sina respektive kurser. Studeras därtill på vilka grunder eleverna gör denna bedömning går det att utläsa att majoriteten är beroende av läraren: de bedömningar läraren gjort tidigare eller vad läraren säger (se Tabell 5.10).

Tabell 5.10 Elevernas grunder för självbedömning (procent)

Kategorier av bedömningsgrunder:	Ander elever som uppgett svaret:
Bedömning baseras på betygskriterier	9
Bedömning baseras på tidigare betyg och resultat	<b>58</b>
Bedömning baseras på elevens känsla intuition	22
Bedömning baseras på vad läraren säger, t.ex. vid betygssamtal	36
Bedömning baseras på elevens närvaro	4
Ingenting – gissar mest	2

**Kommentar:** Tabellens resultat härrör från motiveringar kopplade till Fråga 7 i frågeundersökningen (se Bilaga 1). Att den sammanlagda procentsatsen övergår etthundra beror på att eleverna fritt fick ange vad de grundar sin bedömning på, vilket medfört att de i ett och samma svar kan ha angett orsaker som passat in i flera av kategorierna. Fetmarkerad text indikerar de svarsalternativ som angetts av en majoritet av eleverna. Resultatens procentsats är avrundade till närmaste heltal.

Denna bild återkommer även i samtalsintervjuerna.

Ett annat resultat som jag menar förstärker det redan presenterade är elevernas agerande då de önskar höja eller säkra ett betyg (se Tabell 5.11).

Tabell 5.11 Elevernas tillvägagångssätt då de önskar höja/säkra betyg (procent)

Kategorier för tillvägagångssätt:	Ander elever som uppgett svaret:
Eleven frågar läraren	43
Eleven utgår från betygskriterierna	8
Eleven anstränger sig mer i kursen	<b>65</b>
Eleven reflekterar över sina prestationer	5
Eleven använder sig av den feedback eleven fått av läraren	5
Eleven ber om extra uppgifter	5
Eleven vet inte	2

**Kommentar:** Tabellens resultat härrör från Fråga 8 i frågeundersökningen (se Bilaga 1). Att den sammanlagda procentsatsen övergår etthundra beror på att detta är en öppen fråga, vilket medfört att de i ett och samma svar kan ha angett orsaker som passat in i flera av kategorierna. Fetmarkerad text indikerar de svarsalternativ som angetts av en majoritet av eleverna. Resultatens procentsats är avrundade till närmaste heltal.

Som resultaten visar kan en huvudpart av eleverna även i detta fall betraktas vara beroende av läraren. Förhållanden som också uppvisades hos eleverna i samtalsintervjuerna:

Jag går till läraren och frågar hur jag ska gå tillväga, så att läraren får handleda mig i vad jag ska göra bättre (kvinnlig elev åk 2, Skola F).



Man kanske kan rätta till nått om man fått dåligt på nått annat test. Man kan fråga om man får göra om det och anstränga sig mer på de andra uppgifterna om man verkligen vill höja betyget (manlig elev åk 2, Skola K).

Både enkätsvaren och svaren i samtalsintervjuerna visar vidare att ytterst få elever arbetar självständigt genom att basera sina bedömningar på betygskriterier. Enkätsvaren visar att mindre än var tionde elev utgår från dessa då de antingen skall bedöma vilken nivå deras egen prestation ligger på (se Tabell 5.10) eller bedöma hur de skall arbeta för att höja alternativt säkra det betyg de innehar i en kurs (se Tabell 5.11). Vidare nämner endast två av eleverna vid samtalsintervjuerna överhuvudtaget betygskriterier som en del i deras agerande. Av dessa ger endast den ena elevens svar intrycket av att detta är ett självständigt arbete:

Då kollar jag på det här papperet med betygskriterierna och går igenom har jag haft med det, har jag haft med det. Har jag klarat av allting på G och gått vidare på VG (kvinnlig elev åk 1, Skola K).

### **Andra aktörers påverkan på elevens agerande**

Avslutningsvis vill jag lyfta fram ett resultat från samtalsintervjuernas ansvarsdiskussioner vilket jag vill hävda indikerar hur andra aktörer påverkar elevens agerande. Här framgår att några av elevernas föräldrar har en mycket stark betydelse för deras lärande och sätt att arbeta i skolan. En elev menar till och med att hennes mor har större betydelse för henne än lärarna:

Om hon inte varit där då hade jag nog inte lärt mig någonting i skolan. Hon liksom har så mycket ansvar för vad jag gör i skolan och hon engagerar sig så mycket i min skolgång (kvinnlig elev åk 1, Skola K).

### **Sammanfattning av elevens ageranden**

Vid en resumé av resultaten kopplat till elevernas ageranden framträder ett antal nyckelaspekter. Elevernas agerande i relation till feedback och reflektion visar på en förståelse för hur feedback och formativ bedömning har betydelse för elevens lärande. Förståelsen verkar dock inte vara lika stark när det gäller elevernas feedback till varandra som när lärare ger feedback till eleverna. Vidare pekar elevernas agerande vid feedback från läraren även på en viss grad av instrumentell användning i hopp om att få högre betyg.

Därtill står det klart att majoriteten av eleverna är beroende av läraren när det kommer till bedömningar av sina prestationer och kunskapsnivå. Deras agerande i denna fråga tyder även på att de varken förstår kriteriernas eller målens betydelse eller att de själva har ansvar att vara delaktig i bedömningsprocessen. Därmed indikerar resultaten att eleverna i praktiken inte har förståelse för att lärandeprocessen är livslång.

Slutligen indikerar samtalsintervjuerna även att vissa elevers ageranden och lärande är starkt färgade och kanske även beroende av sina föräldrar.

## **5.4 Jämförelse med avseende på huvudmän**

Fram tills nu har de redovisade resultaten varit giltiga för undersökningsgruppen i stort. Hädanefter redovisas dock resultat med avseende på eventuella skillnader i relation till skolornas huvudmän. Likheter kommenteras inte, utan där inga skillnader redovisas har skolornas resultat liknat varandra.

## Jämförelse av förutsättningar

### *Feedback*

Överlag indikerar enkätsvaren att det inte finns några större skillnader mellan hur ofta eleverna får olika slags feedback vid Skola K och Skola F. Den enda markanta skillnaden i enkätsvaren återfinns kopplat till frågan om hur ofta eleverna av läraren får ”Betyg på prestationen utan ytterligare kommentar” (Fråga 1e, Bilaga 1). Där uppger dubbelt så många elever vid Skola K att de minst en gång i veckan fick detta: 24 procent jämfört med 12 procent i Skola F.

Av samtalsintervjuerna att döma synes dock eleverna vid Skola K vara mer nöjda med den feedback som de får än eleverna vid Skola F:

När dom skriver kommentarer så brukar dom inte förklara så mycket. Dom bara skriver bra och så, sen skriver dom felen bara lite så (kvinnlig elev åk 1, Skola F).

Nu vill jag inte klaga på den här skolan men jag tycker att man fick mycket bättre förr, i grundskolan (kvinnlig elev åk 2, Skola F).

Då har det stått betyg och det har stått kommentarer. Lärarna har varit väldigt öppna senare när man har frågat. Så det är väldigt bra (kvinnlig elev åk 1, Skola K).

Dessutom kom det i en av intervjuerna vid Skola F fram en intressant aspekt i förhållande till hur feedback ges inom skolan. Två kvinnliga elever i åk 2 [nedan betecknade som R1 och R2], uttrycker nämligen en viss kritik gentemot det sätt som lärarna ger feedback. Något som för dem medfört att de hellre söker sig till sina föräldrar för respons:

**R2:** När föräldrar ger det kan man tycka: ja det är okej, men när lärare ger det eller när en kompis ger det kan man ta det lite hårdare. Det är enklast när föräldrarna ger det egentligen. Därför kanske lärarna behöver träna på att ge det på ett bättre sätt. För antingen verkar det som att det är jättedåligt eller jättebra. Det är aldrig så att man får reda på vad man ska förbättra när man får tillbaka ett arbete som man hållit på med jättelänge. Oftast är det mest att ja, du fick IG eller MVG, men man vet inte varför eller så.

**R1:** Ibland skriver dom en kort kommentar, du gjorde så och så... men ibland behöver man veta mer vad det är man ska tänka på.

När det gäller hur ofta eleverna uppger att de gav feedback till varandra (Fråga 4, Bilaga 1) uppvisas i frågeundersökningen inga markanta skillnader, annat än med avseende på kön och föräldrarnas utbildningsnivå. Där syns en tendens till att kvinnliga elever gav sina klasskamrater feedback oftare än de manliga. Likaså verkar tendensen till att ge sina klasskamrater feedback öka ju lägre utbildningsnivå elevens föräldrar har.

I anknytning till elevernas motiv till varför man arbetar med feedback klasskamrater emellan (motiv till Fråga 4, Bilaga 1) uppvisas dock en viss skillnad mellan skolorna. I frågeundersökningen anger nämligen femton procent av eleverna vid Skola K att läraren initierar detta arbete medan ingen inom Skola F har angett detta alternativ som en förklaring.

### *Skolans styrdokument*

När det gäller hur ofta eleverna diskuterar kursmålen med olika aktörer (Fråga 9, Bilaga 1) avslöjas inga större skillnader mellan skolorna. Istället antyder frågeundersökningens resultat att diskussionerna mellan elever och klassföreståndare/mentor samt mellan elever och ämneslärare blir mindre frekventa ju högre årskurs eleverna går i.

Beträffande diskussioner om betygskriterier (Fråga 10, Bilaga 1) visar enkätresultatet på en enda tydlig skillnad knuten till huvudmannaskapet. Betydligt fler elever vid Skola K uppger att betygskriterier är något som de diskuterar relativt ofta med sina klasskamrater. Var fjärde

kommunal gymnasieelev uppger att detta diskuterades med klasskamrater mer än en gång i månaden, medan bara lite mer än en av tio elever vid Skola F anger detsamma.

När enkätresultaten korstabulerats mot övriga bakgrundsvariabler uppvisas tydligast skillnaderna i samband med vilken årskurs eleverna går i. Här finns en tydlig tendens att betygs-kriterierna diskuteras oftare ju lägre årskurs eleven tillhörde. Detta samband gäller för samtliga aktörer förutom rektorn, vilken genomgående uppges stå utanför diskussionerna.

Utöver detta indikerar enkätresultaten också en skillnad med avseende på elevernas föräldrars utbildningsnivå. Det verkar som att elever med lågutbildade föräldrar diskuterar betygs-kriterier med sin klassföreståndare/mentor mer än dubbelt så ofta jämfört med de elever vars föräldrar har medelhög eller hög utbildning.<sup>7</sup>

Inte heller kan det anses finnas några skillnader mellan de två gymnasieskolorna när det kommer till hur ofta eleverna har uppgett att man diskuterar Lpf 94s skrivningar om ansvars-fördelningen för elevens lärande (Fråga 13, Bilaga 1; samtalsintervjuerna).<sup>8</sup>

## **Jämförelser av elevens förståelse**

### ***Förståelse för lärandet som livslång process***

Gällande förståelsen för att lärandet ses som en livslång process uppvisas inga större skillnader mellan Skola F och Skola K (Fråga 11, Bilaga 1; samtalsintervjuerna).

Utifrån frågeundersökningens resultat går det dock se indikationer på skillnader beroende på kön och föräldrarnas utbildningsnivå. Nästan dubbelt så många kvinnliga som manliga elever anger att man lär i skolan för lärandets skull. Vidare kunde man i resultaten skönja att dubbelt så många elever vars föräldrar har hög utbildning svarar detsamma i jämförelse med elever vars föräldrar har låg eller medelhög utbildning.

### ***Förståelse för bedömningens betydelse***

Det finns inga skillnader mellan de två skolorna när det kommer till hur viktigt eleverna uppger att det är med feedback (Fråga 2, Bilaga 1; samtalsintervjuerna). Däremot syns skillnader med avseende på kön och årskurstillhörighet. Ju äldre eleverna blir desto viktigare anser man det vara. Kvinnliga elever tenderar dessutom att lägga större vikt vid feedback än de manliga.

Gällande vikten av reflektion (Fråga 6, Bilaga 1; samtalsintervjuerna) påvisades inga markanta skillnader alls.

Sammantaget kan det hävdas att det inte finns någon skillnad beroende på huvudman när det gäller elevernas förståelse för bedömningens betydelse.

### ***Förståelse för det personliga ansvaret***

Inte heller här visade studiens resultat på några större skillnader beroende på huvudmän (Fråga 12; samtalsintervjuerna). I förhållande till övriga bakgrundsvariabler framkommer vissa mindre skillnader när enkätsvaren analyserades, men de är inte tillräckligt stora för att påvisa några tendenser.

## **Jämförelser av elevens agerande**

### ***Agerande i relation till feedback***

I detta avseende fanns en enda skillnad med avseende på huvudman. Kopplat till frågeundersökningens påstående att eleverna använder lärarens feedback för att finna bättre sätt att lära (se Fråga 3b, Bilaga 1) visar resultaten en gradskillnad mellan skolorna. Här svarar majoriteten av eleverna vid Skola K att påståendet stämmer helt medan majoriteten av eleverna vid Skola F svarar att det stämmer delvis.

I relation till samma påstående märks för övrigt en tendens att ju högre årskurstillhörighet desto bättre anser eleven att påståendet stämmer.

Gällande motiven till varför eller varför inte man ger feedback klasskamrater emellan (motiv till Fråga 4, Bilaga 1) uppvisar frågeundersökningens resultat tre skillnader kopplad till gymnasieskolornas huvudmän. Enbart elever vid Skola K anger att det är bra att ha kunskap i att ge feedback (18 procent av Skola Ks elever angav detta). Man är emellertid också ensam om att mena att det är lärarens uppgift att ge feedback (9 procent av eleverna vid Skola K svarade detta). Dessutom är det mer än dubbelt så många kommunala elever som svarade att det är bra att ge feedback till sina klasskamrater då det är bra att få en annans syn än lärarens på arbetet (andel svar vid Skola K var 36 procent, Skola Fs var 16 procent).

Studerars förklaringsmodellerna i relation till årskurstillhörighet syns ett par förändringar över tid. Inga elever i årskurs tre anger att klassrumssituationen är sådan att man inte vill ge klasskamraterna feedback medan fjorton procent av årskurs etts elever ansåg det. Betydligt fler sistaårselever ger dessutom feedback för att hjälpa och stödja sina klasskamrater.

Största procentuella skillnaderna återfinns dock med avseende på föräldrarnas utbildningsnivå. Bland elever vars föräldrar har låg utbildning är det fyra gånger så många som anger att man lär sig genom att ge och få feedback av sina klasskamrater, jämfört med elever vars föräldrar har medelhög eller hög utbildning. Närapå dubbelt så många elever med lågutbildade föräldrar menar dessutom att denna sorts feedbackarbete ger stöd och hjälp klasskamrater emellan, samt att det är bra att få någon annans syn än lärarens. Elever med högutbildade föräldrar dominerar istället den kategori som innehåller elevmotiveringar om att det är bra att ha kunskap i att ge feedback och dessa elever är ensamma om att ange att det hjälper förståelsen av betygskriterierna.

### ***Agerande i relation till bedömning och personligt ansvarstagande***

När det gäller elevernas agerande, och i förlängningen deras förståelse för vikten av och deras eget praktiska ansvar i bedömningsarbetet, uppvisas inga som helst ansatser till skillnader mellan skolorna. Enkätresultaten visar inga skillnader gällande elevernas egen bedömning av kunskapsnivå (Fråga 7, Bilaga 1) eller vilka grunder man uppger som bedömningsunderlag (förklaring i relation till Fråga 7, ibid.). Inte heller står det att finna några skillnader i elevernas agerande när man vill höja eller säkra ett betyg (Fråga 8, ibid.). Förhållanden som åter speglas i samtalsintervjuerna,

I fråga om att bedöma vilket betyg eleven kommer att få (Fråga 7, Bilaga 1) kan det inte heller anas några tydliga tendenser med avseende på övriga bakgrundsvariabler.

Däremot antyder studien skillnader med avseende på kön och föräldrarnas utbildningsnivå när det gäller elevernas agerande vid önskan om att höja eller säkra ett betyg (Fråga 8, Bilaga 1). Mellan tre och fyra gånger så många kvinnliga som manliga elever anger att de frågar läraren (56 procent kvinnliga elever, 16 procent manliga). Bland de få elever som anger att de utgår från betygskriterierna finns tre gånger så stor andel manliga. Detta agerande visar sig dessutom vara mer vanligt hos elever med föräldrar som har medelhög eller hög utbildningsnivå. Inga elever vars föräldrar är lågutbildade anger att de använder sig av betygskriterier, reflektion eller tidigare feedback från läraren i sina försök att höja eller säkra betyg.

### ***Andra aktörers påverkan på elevens agerande***

Denna aspekt mättes inte kvantitativt i frågeundersökningen, utan framkom i samtalsintervjuerna. Här uppvisas dock inga tendenser till skillnader med avseende på huvudman.

## **Sammanfattning av jämförelser**

Rent generellt visar studien att det inte förekommer några större skillnader med avseende på huvudman. Skillnaderna synes istället höra samman med andra bakgrundsvariabler. Det finns dock några undantag.

När det gäller förutsättningarna finns tecken på tre skillnader mellan Skola F och Skola K. I frågeundersökningen anger de kommunala gymnasieeleverna att man får betyg utan ytterligare kommentarer oftare samt att betygskriterier diskuteras oftare klasskamrater emellan än i den fristående skolan. Vidare indikerar samtalsintervjuerna att den kommunala skolans elever är nöjdare med den feedback som man får av lärarna.

I relation till elevernas ageranden uppvisas två skillnader kopplade till skolornas huvudmän. Frågeundersökningen visar på en gradskillnad mellan hur eleverna svarat på påståendet att de använder lärarnas feedback för att förbättra sitt lärande. Här svarar en majoritet av eleverna vid Skola K att detta stämmer helt medan majoriteten av Skola Fs elever svarar att påståendet stämmer delvis.

Den andra skillnaden i agerande berör elevernas motiveringar kring varför eller varför inte de arbetar med feedback tillsammans med sina klasskamrater. Endast kommunala gymnasieelever svarar att man gör detta för att det är bra att ha kunskap i att ge feedback. Det är även dubbelt så många elever vid Skola K som menar att detta arbete var bra då man på så sätt får någon annans syn än lärarens på prestationerna. Slutligen visar resultaten också att det endast är elever från Skola K som anger att man inte ger varandra feedback då detta anses vara lärarens uppgift.

## 6. Kunskapssynens spruckna spegelbild

Med avstamp i dagens kunskapsdebatt och den teoretiska kontext som presenteras i uppsatsen (Kapitel 1 och 2) är denna studies övergripande syfte att undersöka huruvida den kunskapssyn som återfinns i Lpf 94 kan anses återspeglas i gymnasieskolans verksamhet. Då det tycks finnas en stark koppling mellan läroplanens kunskapssyn och det som i forskningssammanhang definieras som formativ bedömning har problemområdet avgränsats till detta. Fokus ligger därför på Lpf 94s kunskapssyn knuten till elevernas personliga ansvar för sitt lärande, då speciellt i samband med bedömning.

I detta kapitel avhandlas allra först min studies resultat i förhållande till problemområdets teoretiska ramar (se 6.1). Diskussionerna förs precis som i resultatkapitlet under tematiserade rubriker kopplade till de konkretiserade frågeställningarna. Därefter presenteras slutsatser (se 6.2) och studiens relevans för läraryrket (se 6.3). Avslutningsvis, ges förslag till framtida forskning (se 6.4) samt mina avslutande reflektioner (se 6.5).

### 6.1 Resultatdiskussion i förhållande till teoretiska ramar

#### Diskussioner med avseende på förutsättningar

*Vilka förutsättningar finns i skolans verksamhet för att eleverna skall ha möjlighet att ta personligt ansvar för sitt lärande?*

För att läroplanens kunskapssyn ska kunna återspeglas hos eleverna kan det med hänsyn till teorin anses att ett antal förutsättningar måste finnas. Dessa kan kopplas till två områden: bedömningsform och styrdokument.

För det första, då läroplanens kunskapssyn tycks förespråka en formativ bedömning bör det arbetas på sådant sätt att bedömningen kan användas för att förbättra det som bedöms. Exempelvis är det viktigt att eleverna får feedback, vilket studien också visar att eleverna får relativt ofta. Enligt Sadler (1989) är dock den viktigaste delen av förutsättningarna feedbackens art. Den måste vara utformad så att den kan komma till användning; eleverna måste få veta vad de behöver förbättra för att nå målen. Enligt studien får en majoritet eleverna detta minst en gång i månaden, men resultaten visar även att eleverna upplever att det är vanligare att enbart få veta hur väl läraren bedömer att eleven klarat uppgiften. Något som jag mer bedömer som ett summativt omdöme än ett formativt, och enligt Sadlers definition ingen sann feedback. I samtalsintervjuerna efterlyser också eleverna att mer frekvent få sitta ned med sina lärare för att diskutera sina prestationer, då speciellt hur de kan arbeta för att förbättra sig.

Förutsättningar för att formativ bedömning skall kunna ta plats finns med andra ord inom skolorna, men de kan förbättras. Kontextuella förklaringar till det angivna kan vara flera. Att som lärare ge ett formativt bedömningsunderlag tar ofta längre tid än det summativa, vilket kanske undviks då tiden inte räcker till. Det kan även vara så att den tidigare bedömnings-traditionen, då det enbart handlade om att ge ett omdöme på elevernas prestationer, lever kvar inom det Persson definierar som lärarkulturer (2003, s.16-19). Eventuellt skulle också den av forskningen (Fredriksson 2007; Lundquist 2006; Rothstein 2006) beskrivna ökade ekonomiska betydelsen för skolorna kunnat medföra att lärare i allt högre grad tenderar att fokusera på summativa omdömen. Ty betygen ses som skolornas främsta konkurrensmedel.

För det andra, en central del av Lpf 94s kunskapssyn är att eleven kan och vill ta personligt ansvar för sitt lärande, vilket enligt forskningen kräver vissa förutsättningar. Både Sadler (1989) och Johansson (2002) poängterar att om eleverna skall kunna avkrävas ansvar för sitt lärande måste de ha förståelse för de mål och kriterier som finns. Således ligger ett ansvar på skolan, och då främst läraren, att ge eleven verktyg för att förstå dessa. Denna studie visar att

en klar majoritet av eleverna anger att kursmål och betygskriterier är något som diskuteras någon gång per termin, oftast vid terminsstart. Något som jag menar är en relativt svag förutsättning för ett område som Lpf 94 lägger så pass stor vikt vid. Samtalsintervjuerna visar vidare att eleverna gärna ser att styrdokumentet diskuterades oftare då de anses svårtydda. Man uppger att upprepade diskussioner skulle innebära en ökad förståelse för dokumenten och i förlängningen hjälpa dem att lära, vilket återspeglar vad Sadler och Johansson uttrycker.

Vidare antyder studien att det är ytterst få lärare som arbetar med att ge eleverna konkreta exempel för de olika kriterienivåerna. Något som Sadler (1989, s.141) pekar på som ett viktigt redskap för att öka elevernas förståelse för bedömningsprocessen och deras möjlighet till ökad självständighet.

Inte heller tycks det vara vanligt att eleverna bedömer varandras arbeten med utgångspunkt i kursmål och betygskriterier, trots att det är relativt vanligt att eleverna ger feedback till varandra. Enligt Sadlers (1989, s.140) diskussioner mister eleverna på detta sätt en god möjlighet till bättre förståelse för bedömningskriterierna, vilket påverkar deras möjligheter till ett självständigt lärande. Ser man dessutom till det faktum att bara en av tio elever i enkäten uppger att läraren initierar till arbete med feedback eleverna emellan vill jag påstå att förutsättningarna är mindre bra för ett arbete i linje med den konstruktivistiska kunskapssyn som tycks genomsyra Lpf 94. Här utpekas ju elevens lärande som en aktiv individuell och social process, vilken involverar såväl individen som individens samspel med sin omgivning (Skolverket 2002, s.14)

Sammanfattningsvis hävdar jag att det finns arbete kvar med att ge eleverna fullgoda verktyg för att ta det personliga ansvar för sitt lärande som Lpf 94s kunskapssyn lyfter fram.

### **Diskussioner med avseende på elevens förståelse**

*Hur ser elevernas förståelse ut för (a) att lärandet anses vara en livslång process, (b) att bedömningsformen har betydelse för deras lärande och (c) deras eget ansvar i denna process?*

Precis som i resultatdelen diskuteras ovanstående frågor både under detta avsnitt och i nästkommande. Här rör diskussionerna elevernas mer tankemässiga förståelse av ovanstående frågeställningar medan nästa avsnitt berör huruvida elevens agerande stödjer eller motsäger deras tankemässiga framställning.

Kopplat till elevernas syn på varför man ska lära sig saker i skolan vill jag hävda att respondenternas svar sammanfaller med resultat från Anderssons (2002) och Dovemarks (2004) avhandlingar. I Dovemarks studie uppgav eleverna att målet med utbildning, lärande och kunskap var dess bytesvärde i framtiden och inte lärandet och kunskapen i sig (ibid., s.165-67), vilket även anges av majoriteten av eleverna i denna studie. I relation till Anderssons resonemang (2002, s.258-259) om begreppsparet mål-medel kan det således anses att min studies elever främst ser kunskap och lärande som ett medel där målet är betyget.

Vidare antyds det i samtalsintervjuerna att det finns en koppling mellan elevens intresse för ämnet/kursen och elevens syn på varför man skall lära sig detsamma. Ju mer intressant eleven bedömer ämnet/kursen vara desto mer tenderar man se att kunskapen och lärandet har ett egenvärde. Huruvida synen går att koppla till existerande elev-, lärar- eller föräldrakulturer (såsom diskuterade av Persson 2003) eller om den kan anses vara helt individuell går dock inte att utläsas av studien.

Som ett stort antal forskare (Black och William 1998; Black et al. 2003; Korp 2003; Lindström och Lindberg 2005; Sadler 1989, 1998; Taras 2002, 2005) pekat på är den formativa bedömningsprocessen viktig för elevens lärande, vilket i stort sett samtliga respondenter i verkar ha förståelse för. Ty så gott som alla elever svarar att feedback och reflektion är viktigt för att de ska kunna förbättra sitt lärande. Dessutom menar jag att intervjusamtalen runt summativa

omdömen överensstämmer med vad forskare sagt om dess kopplingar till lärande. De intervjuade eleverna uttrycker en önskan om att få betyg på sina prestationer, men visar parallellt upp medvetenhet om att bedömningsorten inte främjar deras lärande. De anger nämligen att konstruktiv feedback och egen vilja krävs för att lärande ska kunna ta plats. Samband som lyfts fram av både Taras (2005) och Black med flera (2003).

Som nämnts är en central del i Lpf 94s kunskapssyn att eleven skall ta personligt ansvar för sitt lärande och studiens resultat visar att eleverna i teorin lägger störst ansvar på sig själva. Detsamma verkar emellertid inte vara gällande att de numera ska vara en aktiv part i bedömningsprocessen för att utveckla sina lärstrategier (Lpf 94 2006, s.15; Skolverket 2001, s.16). Ett förhållande som diskuteras vidare i nästa avsnitt samt kopplas till huruvida eleverna återspeglar läroplanens syn om "ett livslångt lärande" (Lpf 94 2006, s.5).

## **Diskussioner med avseende på elevens agerande**

### *Hur agerar eleverna med avseende på dessa områden?*

Ett antal konsekvenser kan dras utifrån studiens resultat beträffande elevernas agerande, och det är dessa som här kommer att diskuteras i relation till uppsatsens teoretiska inramning.

För det första, respondenternas ageranden stödjer de resultat som visar på att eleverna har förståelse för bedömningsformens roll för elevens lärande. I enlighet med Sadlers (1989) definition av feedback, och även andra forskares (bl.a. Black et al. 2003; Korp 2003; Lindström och Lindberg 2005; Taras 2005) utpekanden av feedbackens viktiga roll i den formativa bedömningsprocessen, anger eleverna att de använder lärarens feedback för att förbättra sitt lärande. Samtalsintervjuerna visar dessutom att man aktivt söker upp sina lärare för att få konstruktiv feedback om lärarna enbart gett ett summativt omdöme på deras prestationer. Ageranden som ytterligare stödjer elevernas förståelse för att den formativa bedömningsformen gynnar deras lärande.

Vidare anger majoriteten av eleverna att de relativt ofta reflekterar över sina prestationer då detta hjälper dem framåt i sitt lärande. Något som bland annat Gipps (1994) anger som en följd av förstärkt formativ bedömning, och en nyckel till framgång i elevernas studier.

Att så pass stor del av eleverna därtill anger att de delvis använder lärarens feedback för att lista ut hur de kan få bättre betyg stödjer ett annat tidigare antagande. Nämligen att eleverna i hög grad ser kunskap och lärande som en bytesvara där höga betyg är mer värda.

Även andra elevageranden speglar deras relativt starka oförståelse för att läroprocessen ses som livslång. Bland annat ser jag elevernas stora behov av stöd från läraren som bevis för att de inte riktigt förstår att lärandet och kunskapandet är något som pågår livet ut. Studien visar tydligt att eleverna är i starkt behov av stöd både vid bedömning av sin egen kunskapsnivå och för att välja nödvändiga strategier för att förbättra sitt lärande. Inte heller verkar man arbeta med att bedöma varandras arbeten för att utveckla sin egen bedömningskunskap. Studerar man varandras arbeten tycks det istället mestadels vara för att ge feedback som en form av solidaritetshandling.

Vidare visar elevernas bristande användning av betygskriterier och kursmål, samt deras inställning att kursmålen mestadels är av vikt för läraren, att eleverna inte tar ett fullständigt personligt ansvar för sitt lärande. Liksom i Coxs och Jullias (2006) och Lindvalls (2007) studier förefaller det som att en stor majoritet av eleverna inte har någon större förståelse för kriteriers och måls betydelse för bedömning, deras lärande och till sist i relation till deras personliga ansvar för sitt lärande. Detta trots att eleverna i teorin till fullo är medvetna om att ansvaret för deras lärande först och främst på vilar dem själva.

Sammantaget menar jag att dessa ageranden går emot Sadlers (1989, s.121) påpekande om hur nödvändigt det är att eleven arbetar upp en självständighet gentemot läraren för att kunna ta ett ökat ansvar för sitt lärande. Finns inte denna självständighet hos eleven menar jag vidare



att det är svårt att hävda att eleven förstår att lärandet är livslångt. Ty elevernas lärare kommer inte finnas vid deras sida livet ut.

En möjlig förklaring till elevernas ageranden och bristande förståelse kan emellertid finnas i de förutsättningar som anges finnas i skolan. Med tanke på att kursmål, betygskriterier och läroplanens uppgivna ansvarsfördelning endast uppges diskuteras någon gång per termin är det kanske inte så förvånande att eleverna uppvisar denna inställning och agerar på det sätt som redovisas. Som Sadler (1989, s.121) och Johansson (2002, s.145) poängterar måste ju eleverna för att kunna ta ett ansvar för sitt lärande förstå det tänkta slutmålet med arbetet och lärandet. Och ansvaret för att eleverna skall förstå detta ligger hos lärarna.

### **Diskussioner med avseende på huvudmannaskap**

*Finns skillnader som kan anses vara knutna till skolans huvudman?*

Som studiens resultatdel åskådliggjort förekommer det överlag inga större skillnader med direkt koppling till huvudmannaskapet. De skillnader som finns uppvisar istället ansatser till att ha sin bakgrund i variabler såsom kön, årskurstillhörighet och föräldrarnas utbildningsnivå. Vilket skulle kunna indikera att synen på lärande och kunskap snarare varierar beroende på vilka uppfattningar som finns inom kulturer kopplade till dessa variabler. Ett antagande som jag menar får visst stöd i samtalsintervjuerna. Här påvisades hur vissa elevers föräldrar betyder oerhört mycket för deras lärande och att de har en stark påverkan på hur eleverna agerar i relation till skolan och lärandet. Sambandet bör dock undersökas vidare innan det kan anföras som ett starkt bevis.

Studien uppvisar emellertid några hänseenden där skillnaderna syntes bero på vilken huvudman skolan lyder under. I relation till skolornas angivna förutsättningar uppvisas tre skillnader mellan Skola F och Skola K. Allra först visar studien att en dubbelt så många kommunala som fristående elever svarar att man minst en gång i veckan får betyg utan ytterligare kommentarer på sina prestationer. Då forskning (Björklund Boistrup 2005, s.112; Skolverket 2002, s.15-16) pekar på att eleverna anpassar sitt lärande bland annat hur efter bedömningen utförs skulle detta kunna medföra att de kommunala eleverna riskerar få ett förstärkt intryck av att det är betygen som är målet med lärandet, inte kunskapen i sig. Denna studie visar dock att det inte finns några skillnader i detta avseende mellan Skola Ks och Skola Fs elever, vilket motsäger att så skulle vara fallet.

Den andra förutsättningsskillnaden härrör från samtalsintervjuernas diskussioner om feedback. Dessa antyder att de kommunala eleverna är mer nöjda med den feedback man får av sina lärare då de anser sig kunna använda den för att utveckla sitt lärande. Med andra ord, med Sadlers (1989) definition av feedback i åtanke kan det antas att det i Skola K finns bättre förutsättningar för att en formativ bedömningsprocessen ska kunna ta plats. Något som i längden gynnar elevens lärande (jfr t.ex. Black och William 1989).

Kopplas denna nyss diskuterade skillnaden dessutom samman med en av de två skillnader som uppvisades med avseende på elevernas agerande stärks det nämnda antagandet. En majoritet av eleverna vid Skola K instämmer nämligen helt i frågeundersökningens påstående att de använder lärarens feedback för att förbättra sitt lärande. Majoriteten av Skola Fs elever svarar istället att påstående bara stämde delvis.

Den tredje skillnaden mellan skolorna kopplade till de angivna förutsättningarna behandlar hur ofta respondenterna uppgav att de diskuterar betygskriterier med sina klasskamrater. Vid Skola K anger var fjärde elev i enkäten att man gör detta minst en gång i månaden, vid Skola F svarar bara en av tio detsamma. Detta indikerar två diametralt olika förklaringsmodeller. Antingen kan skillnaden förklaras med att det i vad Persson (2003) benämner som elevkulturer vid Skola K inryms en starkare nyttyosyn på lärandet, i vilken det är viktigt att få bra betyg, och därför diskuterar man betygskriterier oftare. Den andra förklaringen skulle kunna

vara att eleverna vid Skola K i högre grad förstår att det är viktigt att förstå betygskriterierna för att man skall kunna ta ett ökat personligt ansvar för sitt lärande. Då resultaten från studien i stort snarare visar på att eleverna ser ett nytto/bytesvärde med lärandet, än de förstår vikten av betygskriterierna, är jag böjd att tro mer på den första förklaringsmodellen.

Den allra sista skillnaden med bakgrund i skolornas huvudmannaskap återfinns i elevernas skäl till varför eller varför inte de arbetar med feedback tillsammans med sina klasskamrater. Enbart elever vid Skola K svarar att man arbetar med detta då det är bra att ha kunskap i att ge feedback. Det var även dubbelt så många elever vid Skola K som anser att arbetssättet är bra för att man på så vis får någon annans syn än lärarens på prestationerna. Åsikter som jag anser sammantaget indikerar en högre förståelse för den formativa bedömningsprocessens vikt. Emellertid är det också bara elever från Skola K (en av tio) som anger att man inte ger varandra feedback då detta anses vara lärarens uppgift. Något som kan anses indikera att det bland dessa elever lever kvar en gammal kunskapssyn i vilken det anses att elever ska arbeta enskilt och ej involveras i bedömningsarbetet (jfr Lindströms översikt, Kapitel 2, Tabell 2.1).

## 6.2 Slutsatser

Efter att i föregående avsnitt ha diskuterat svaren på studiens konkreta frågeställningar i relation till problemområdets teoretiska inramning, kommer jag nu övergå till att besvara studiens syfte.

*Studiens övergripande syfte är att undersöka huruvida den kunskapssyn som återfinns i 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna kan anses återspeglas i gymnasieskolans verksamhet.*

För att svara på detta har jag definierat kriterier för slutsatsdragning, vilka baseras på de kopplingar som jag hävdar finns mellan kunskapssynen i läroplanen och forskningen.

För det första handlar det om huruvida läroplanens syn på formativ bedömning återspeglas hos eleverna och om eleverna uppfattar att det finns förutsättningar i skolans verksamhet för detsamma. Som ovanstående diskussioner visat finns det underlag att dra slutsatsen att nuvarande läroplans kunskapssyn rent generellt återspeglas hos eleverna. I enlighet med Sadlers (1989) angivna villkor får eleverna feedback som inrymmer anvisningar om hur de kan utveckla sitt lärande. Eleverna förstår vikten av detta samt använder sig av feedbacken med hänvisning till att det främjar deras lärande. Med anledning av vad som uppges om förutsättningarna bör det dock påpekas att dessa kan bli bättre, även om de redan finns där idag.

Jämförs skolorna med avseende på huvudman kan man dra slutsatsen att huvudmannaskapet överlag inte bidrar till skillnader när det gäller denna återspeglade kunskapssyn. Uppvisade skillnader kan snarare knytas till andra variabler, såsom kön, årskurstillhörighet och föräldrars utbildningsnivå. Det finns dock en antydning till att det inom Skola K finns lite bättre förutsättningar och att kunskapssynen i viss omfattning återspeglas starkare hos de kommunala eleverna. Emellertid visar jämförelserna också att det i ett avseende återspeglades en gammal kunskapssyn hos vissa av de kommunala eleverna.

Allt som allt kan dessa slutsatser i relation till formativ bedömning anses vara viktiga för den fortsatta forskningen. Ty som antytts av både Korp (2003, s.9-10) och Lindberg (2005, s.243-244) finns det i nuläget ringa forskning om, och i så fall hur, formativ bedömning verkligen realiserar i de svenska klassrummen.

Gällande område nummer två, läroplanens syn på elevens personliga ansvar för sitt lärande och i förlängningen synen på ett livslångt lärande, finner jag att Lpf 94s kunskapssyn inte kan anses återspeglad. Enligt Sadler måste tre villkor vara uppfyllda för att eleven skall kunna ta ett personligt ansvar för sitt lärande. Eleven måste (a) förstå vilka mål och kriterier som finns att sträva efter, (b) kunna jämföra sin egen prestation med dessa nivåer, och (c) välja rätt

strategi för att minska avståndet mellan den nivå eleven befinner sig på och den eleven önskar uppnå. Uppnås alla villkor kan eleven anses besitta ett självständigt lärande, vilket jag menar är grunden för att ett livslångt lärande skall kunna ta plats. Denna studie visar dock att så inte är fallet i de undersökta skolorna.

Kopplat till Sadlers tre villkor finner studien följande. (a) Majoriteten av eleverna är medvetna om vilka mål och kriterier som finns att sträva emot *men* de kan inte anses förstå vikten av dessa. (b) Ej heller klarar de av att självständigt jämföra sina egna prestationer med dessa nivåer, eller (c) att utan lärarens hjälp välja rätt strategi för att minska avståndet mellan den nivå man befinner sig på och dit man strävar. Visserligen finns det elever i studien som uppfyller samtliga villkor, men sett till gruppen i sin helhet är andelen relativt liten. Att så är fallet kan eventuellt förklaras med att kursmål, betygskriterier och Lpf 94s uppgivna ansvarsfördelning inte diskuteras tillräckligt i verksamheten.

Läggs därtill elevernas inställning till varför man skall lära sig saker i skolan stärks slutsatsen att läroplanens syn på ett livslångt lärande inte återspeglas hos eleverna. Huvudparten av respondenterna uppvisade nämligen en mer instrumentell syn där kunskap och lärande har ett bytesvärde snarare än ett egenvärde. Något som måhända kan förklaras med den ökade ekonomiska påverkan som forskare hävdar att skolan numera lyder under (Fredriksson 2007; Lundquist 2006; Rothstein 2006). Ty om det är allt viktigare för skolorna att visa upp bra resultat är det inte helt osannolikt att den synen smittar av sig på eleverna.

Vid jämförelser med avseende på huvudman uppvisas inte heller här några större skillnader i återspeglade kunskapssyn gällande personligt ansvar eller livslångt lärande. Undantaget var ett embryo att det inom Skola K inryms en starkare nyttosyn på lärandet, vilket bör undersökas närmare innan några slutgiltiga konklusioner dras.

## **Speglar saknas**

Sammanfattningsvis drar jag slutsatsen att Lpf 94s kunskapssyn rent generellt återspeglas inom det första området men inte inom det andra. Då läroplanen uttryckligen anger att "[l]äroplanen skall utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan" (Lpf 94 2006, s.14), vilket i förlängningen spelar en viktig roll för det livslånga lärandet, har jag i mina slutsatskriterier beslutat att område två bär större tyngd för studiens avgörande slutsats. Ergo, då studien visar att eleverna *uppvisar vilja* men att deras ageranden tillsammans med otillräckliga förutsättningar gör att *de inte kan anses kunna* ta personligt ansvar för sitt lärande finner jag att Lpf 94s kunskapssyn inte till fullo är återspeglad i gymnasieskolans verksamhet.

Vidare, eftersom skillnaderna med avseende på huvudman är få och i vissa fall endast visar på gradskillnader är min konklusion att huvudmannskapet inte är avgörande för vilken kunskapssyn som återspeglas i verksamheten. Denna slutsats stöds dessutom av att studiens skillnader mer frekvent kan knytas till andra bakgrundsvariabler.

Med bakgrund i detta och på grundval av studiens urvalsförfarande, vill jag påstå att denna slutsats är giltig för de svenska gymnasieskolorna rent generellt. Ty om Lpf 94s kunskapssyn inte kan anses återspeglad i min studies undersökta verksamheter, där omständigheterna kan hävdas vara teoretiskt gynnsamma för en återspeglning, finns det fog att tro att den inte heller gör det på andra ställen (jfr diskussioner i Esaiisson et al. 2007, s.184-185). Som tidigare diskussioner kring studiens externa validitet visat (se 4.6) finns dock faktorer kopplade till studien som kan tyckas tala emot en generalisering av slutsatserna. Därmed rekommenderas att undersökningen upprepas ett flertal gånger innan man med säkerhet uttalar sig om studiens externa validitet.

### 6.3 Studiens relevans för läraryrket

Denna studies resultat anser jag pekar på hur viktigt det är att vi inom skolan fortsätter att utveckla arbetet med den formativa bedömningsprocessen. Det finns en förståelse för dess vikt bland eleverna och de verkar även förorda detta bedömningsätt framför det rent summativa. Vilket jag menar förstärker forskningens slutsatser i frågan.

Vidare vill jag, precis som Cox och Jullia i sin uppsats (2006, s.35), hävda att denna studie påvisar vikten av att man i skolan kontinuerligt diskuterar kursmål och betygskriterier och dess betydelse. Detta efterlyses av eleverna i studien och forskare (bl.a. Johansson 2002; Sadler 1989) argumenterar att det krävs för att eleverna skall begripa dess betydelse för undervisning, bedömning, betygsättning och slutligen för att elevens skall kunna ta ett utökat personligt ansvar för sitt lärande.

Jag menar också att det kan anses relevant att tillsammans med eleverna resonera om vad läroplanen anger gällande ansvarsfördelningen för elevens lärande. På så vis kan eleverna få en bättre förståelse för vad som förväntas av dem och vad de kan förvänta sig av skolans aktörer. Vidare kan man samtala om anledningarna till att läroplanen framhåller att eleverna ska ta ett personligt ansvar och hur detta är kopplat till ett livslångt självständigt lärande.

Sammantaget menar jag att detta skulle medföra en ökad förståelse för och efterlevnad av Lpf 94s kunskapssyn. Men kanske ännu viktigare, det bör främja elevernas lärande.

### 6.4 Förslag till fortsatt forskning

Med bakgrund av vad denna studie visar anser jag det vara intressant att gå vidare med forskning inom ett antal områden. Allra först menar jag att replikeringar av undersökningen i sig, vid andra skolor, behövs för att pröva de slutsatser som jag kommit fram till.

Därtill skulle det vara av intresse att genomföra studien med lärare och annan skolpersonal som respondenter. Detta skulle kunna ge en vidgad bild av problemområdet.

Att genomföra undersökningen i grundskolan, i årskurser där elever ännu inte betygssätts, skulle även det vara ett alternativ. Speciellt med tanke på att Bråtens, Johanssons och Stjernebergers studie (2006) visar att det vid deras undersökta grundskola fanns gynnsamma förutsättningar för en implementering av Lpo 94s mål om eget ansvar, medan min studie visar att Lpf 94s kunskapssyn om elevens personliga ansvar för sitt lärande inte återspeglas. Genom att replikera min studie med grundskoleelever vilka ännu inte betygssätts, och sedan jämföra resultaten med denna studies, skulle man eventuellt kunna uttala sig om huruvida att just betygssättas inverkar på den återspeglade kunskapssynen.

Slutligen vore det tänkvärt att undersöka lärar-, elev- och föräldrakulturer i relation till problemområdet. Ett fokus skulle då kunna vara bedömning och betygsättning. Ett annat huruvida sambandet mellan elevens intresse för ämnet/kursen och elevens syn på varför man skall lära sig detsamma är kopplat till existerande elev-, lärar- eller föräldrakulturer.

### 6.5 Avslutande reflektioner

Som avslutning vill jag återkoppla min studies resultat till kunskapsdebatten kring regeringens reformarbete inom skolan.

För det första, det kan tyckas att regeringens emfas på betyg och prov motsäger vad forskning och eleverna i min studie efterfrågar för att främja elevernas lärande. De presenterade förslagen om betyg allt tidigare och nationella prov redan i årskurs tre samt införandet av skriftliga omdömen som får vara betygslänkande (*Regeringen*) ger intrycket av att regeringen ser den summativa bedömningsformen som viktigare för elevens lärande än den formativa. En syn som motsäger min studies resultat, vilket visar på att eleverna anser att formativ bedöm-

ning är av allra största vikt för deras lärande. Enbart ett summativt omdöme förkastar eleverna. Detta har även varit forskares argument i den pågående kunskapsdebatten (*Kris i skolan?*) samt framhålls av flera forskare i min teoretiska genomgång (se Kapitel 2).

För det andra vill jag påstå att de signaler regeringen skickar ut kan innebära en risk för att den redan idag påtagligt instrumentella kunskapssyn som eleverna visar upp i studien kan tillta. Detta eftersom studier visar att elever riktar in sitt lärande beroende på vilket innehåll bedömningen fokuserar och hur bedömningen utförs (Björklund Boistrup 2005, s.112; Skolverket 2002, s.15-16). Och uppmanar då regeringen skolan att lägga fokus på prov och betygssättning, så menar jag att risken för en ökad instrumentell kunskapssyn följer i dess spår.

Slutligen frågar jag mig om framtidens läro- och kursplaner kommer att innehålla en ny syn på ansvarsfördelningen för elevernas lärande? Ty å ena sidan lyfter regeringen vid presentationen av förslaget till nya läro- och kursplaner (prop. 2008/09:87) fram att det i framtiden skall finnas tydligare mål och kunskapskrav. Något som kan anses peka på en syn i linje med bland annat Sadlers (1989) och Johanssons (2002) då de argumenterar att just tydliga mål är av vikt för ett ökat självständigt lärande hos eleven; att detta rentav är ett måste för att eleven överhuvudtaget ska kunna avkrävas ansvar för sitt lärande. Å andra sidan har regeringen beslutat att vissa av de betygssteg som införs år 2011 inte alls ska ha några kriterier knutna till sig (prop. 2008/09:66). Detta motsäger samma forskningsteorier, då frånvaron av kriterier inte kan anses hjälpa dagens elever att bättre förstå målet och således inte heller sitt personliga ansvar för lärandet och dess vikt för den livslånga lärprocessen. Något som behövs, enligt denna studies resultat.

Mina avslutande frågor inför framtiden blir således: Kommer framtidens läro- och kursplaner inrymma en mer instrumentell kunskapssyn som menar att det är okej att lära för stunden, för proven och för betygen? Och, kommer ansvaret för elevens lärande allt mer återlämnas till läraren? Eller, avser regeringen att skolan skall nyttja de mer summativa bedömningarna som en byggsten på vägen mot ett förstärkt formativt bedömningsarbete? Ett arbete där summativa omdömen tillsammans med feedback skall användas för att stödja eleverna i utvecklingen av ett mer självständigt lärande, vilket lyfts fram av forskare på senare år (Black et al. 2003; Taras 2005) och vilket denna studie visat att det finns behov av.

## Noter

---

<sup>1</sup> Enkätundersökningen har besvarats av 71 av de 123 tillfrågade professorerna. Sammanställning och analys utfördes av statsvetaren och utredaren Mattias Friström, tidigare verksam inom bl.a. BRÅ (Så gjordes undersökningen, *Kris i skolan?*)

<sup>2</sup> Samtliga referenser som används i studien är att räkna som primärkällor. Där refererade författare i sin tur har angett referenser har primärkällan sökts upp för kontroll av det angivna. Allt för att studien skall vila på en så solid teoretisk grund som möjligt, samt för att jag som forskare skall känna att jag gjort allt som står i min makt för att kritiskt granska de källor jag nyttjat.

Referenserna är utvalda efter en större litteraturgenomgång på basis av vad jag ansett relevant i förhållande till min studies syfte. Urvalet har gjorts efter sökningar i biblioteksdatabaser, Libris, webben, artikeldatabaser samt via tidigare forskning och publicerade examensuppsatser.

Utöver relevansen för denna studies syfte har även författarnas ställning inom sitt område spelat in. Ett mått på detta kan exempelvis vara att de är flitigt refererade av andra författare/forskare.

<sup>3</sup> Detta citat är hämtat ur en elektronisk version av rapporten vari det saknas sidnumrering, därav avsaknaden av detta i min referens.

<sup>4</sup> Att antalet respondenter överstiger antalet samtalsintervjuer har sin orsak i att två kvinnliga respondenter kände en trygghet i att få delta tillsammans. Jag godkände denna gruppintervju då jag bedömde att jag på detta sätt skulle få mer utförliga svar än om jag nekat den ena respondenten att delta.

- 
- <sup>5</sup> Det vill säga på de områden som nämns i min andra konkreta frågeställning.
- <sup>6</sup> Av utrymmesskäl redovisas inte samtliga resultat. Vid önskemål kan dock SPSS-databasen med enkätresultaten samt de transkriberade intervjuerna erhållas från författaren. Kontaktuppgifter nås via Skatteverkets folkbokföring, mitt personnummer via Göteborgs universitet.
- <sup>7</sup> Med låg utbildning avses grundskolestudier eller motsvarande, med medelhög utbildning avses gymnasiestudier eller motsvarande, med hög utbildning avses studier vid eller examen från högskola/universitet.
- <sup>8</sup> Som tidigare angivits har jämförande studier mellan frågeundersökningens resultat och samtalsintervjuerna emellertid indikerat att enkätresultatet i denna fråga inte är fullt ut användbara. På grund av detta bör nya undersökningar göras i denna fråga innan vidare slutsatser dras. På samma grund har jag för frågan inte heller gjort vidare analyser av de övriga bakgrundsvariablerna.

## Referenser

Andersson, Per (2000). *Att studera och bli bedömd. Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar*. Linköpings Universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi .

Björklund, Jan (2006-11-29). Vi inför nationella prov i årskurs tre. Debattartikel i Dagens Nyheter [online]. Tillgänglig: <http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?a=592800> [2008-09-13]; <http://www.regeringen.se/sb/d/7653/a/73296> [2008-09-13].

Black, Paul & William, Dylan (1998). *Assessment and Classroom Learning. I: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Database: Academic Search Elite.

Black, Paul m.fl. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice* [online]. Berkshire: Open University Press. Tillgänglig: <http://ezproxy.ub.gu.se/login?url=http://site.ebrary.com/lib/gubselibrary/Doc?id=10161348> [2008-09-28].

Bråten, Mia, Johansson, Anna och Stjernerberg, Ingrid (2006). *Elevers eget ansvar, en studie av tolkning och praktiskt genomförande i grundskola*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik (Rapportnummer HT06-2490-04).

Cox, Susanne och Jullia, Eva (2006). *Hur elevers attityd och förmåga till självbedömning påverkas av arbetet med Europeisk språkportfolio*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik (Rapportnummer HT06-2611-230).

Dovemark, Marianne (2004). *Ansvar, flexibilitet, valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis nr 223.

Dovemark, Marianne (2007). *Ansvar – hur lätt är det? Om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola*. Lund: Studentlitteratur.

DS 2008:13. En ny betygsskala (2008) [online]. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Betygsberedningen (U 2007: A). Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/10002/a/97896> [2008-08-15].

Fredriksson, Anders (2007). *Lärarkyrkan och den politiska styrningen av skolan. I: Pierre, Jon (Red.), Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerup. S.165-184.

Gipps, Caroline V. (1994). *Beyond testing* [online]: *towards a theory of educational assessment*. London; Washington, D.C.: Falmer Press. Tillgänglig: <http://ezproxy.ub.gu.se/login?url=http://site.ebrary.com/lib/gubselibrary/Doc?id=10058246> [2008-09-28].

Jarl, Maria, Kjellgren, Hanna och Quennerstedt, Ann (2007). *Förändringar i skolans organisation och styrning. I: Pierre, Jon (Red.), Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerup. S.23-47.

Johansson, Bo & Svedner, Per-Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Johansson, Håkan (2002). Elevinflytande och arbetet med mål och betygskriterier. I: Skolverkets *Att Bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Liber distribution. S. 141-152.

*Kris i skolan?*, En granskning av den svenska skolkrisen och skolpolitiken [online]. (2008). Sveriges Radio, P1. Augusti – september 2008. Tillgänglig: <http://www.sr.se/cgi-bin/P1/program/index.asp?ProgramID=3238> [2008-09-13].

Lindberg, Viveca (2005). Bedömning i förändring. I: Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (2005) (red.). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag. S.243-253.

Lindström, Lars (2005). Pedagogisk bedömning. I: Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (2005) (red.). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag. S.11-27.

Lundgren, Ulf P. (2005). Den politiska styrningen av skolan. I: Forsell, Anna (Red.), *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber. S. 286-317.

Lundquist, Lennart (2006). "Läraren som demokratins väktare". I Romhed, R. (Red.). *Ord & Bild 3-4 2006 – Tema Skolan*. Göteborg: Ord och Bild.

Läroplan för de frivilliga skolformerna [Lpf 94] (2006). Stockholm: Fritzes.

Persson, Anders (Red.). (2003). *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.

Proposition 2008/09:66. *En ny betygsskala*.

Proposition 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav - nya läroplaner för skolan*.

*Regeringen*. Regeringens officiella hemsida [online]. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se>. [2008-11-15].

Rothstein, Bo (2006). *Vad bör staten göra? Om välfärdstatens moraliska och politiska logik*. Stockholm: SNS Förlag.

Selghed, Bengt (2006). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber AB.

SFS 1985:1100 Skollagen.

SFS 1992:394 Gymnasieförordningen.

*SIRIS*. Skolverkets Internetbaserade Resultat- och kvalitetsInformationsSystem [online]. Tillgänglig:



[http://siris.skolverket.se/portal/page?\\_pageid=33,1&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://siris.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,1&_dad=portal&_schema=PORTAL). [2008-10-26].

Sjögren, Fredrik (2007). Styrdokument möter verkligheten – ett exempel på en värdekonflikt. I: Pierre, Jon (Red.), *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerup. S.145-163.

*Skolverket*. Skolverkets officiella hemsida [online]. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/>. [2008-09-14].

Skolverket (2001). *Bedömning och betygsättning*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma*. Stockholm: Liber Distribution.

*SOU 2007:28*. Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan [online]. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/8439/a/81428> [2008-09-14].

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Taras, Maddalena (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Dec 2002, Vol. 27 Issue 6, pp. 501-510. Database: Academic Search Elite.

Taras, Maddalena (2005). Assessment- summative and formative - some theoretical reflections [online]. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 53(4), pp. 466-478. Database: Academic Search Elite.

# Bilaga 1: Enkät

Frågor om:

Bedömning, lärande och ansvar

## 1. Hur ofta får du av din lärare ...

	Minst en gång i veckan	Minst en gång i månaden	Minst en gång per termin	Minst en gång per läsår	Aldrig
a) ... <i>skriftliga</i> kommentarer om hur väl du klarat av uppgiften?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... <i>skriftliga</i> kommentarer om hur väl du klarat uppgiften <i>och</i> vad du behöver förbättra för att nå målen i framtiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ... <i>mundliga</i> kommentarer om hur väl du klarat av uppgiften?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ... <i>mundliga</i> kommentarer om hur väl du klarat uppgiften <i>och</i> vad du behöver förbättra för att nå målen i framtiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ... ett betyg på din prestation <i>utan</i> ytterligare kommentarer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ... ett betyg på din prestation <i>tillsammans med</i> kommentarer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. Hur viktigt tycker du att det är att få feedback på det du presterar i skolan?

Mycket viktigt    Ganska viktigt    Ganska oviktigt    Helt oviktigt

*Motivera ditt svar:*

---

---

---

---

3. Här följer ett antal påståenden om feedback. För varje påstående markera hur väl det stämmer för just dig.

När jag får feedback av min lärare ...

	Stämmer helt	Stämmer delvis	Stämmer knappast	Stämmer inte alls
a) ... har jag oftast svårt att förstå vad läraren menar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... försöker jag använda den för att hitta ett ännu bättre sätt att lära mig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ... försöker jag utifrån den lista ut vad läraren tycker är viktigt så att jag kan få ett bra betyg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ... läser/lyssnar jag på den, men sen tänker jag inte så mycket mer på den sen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Hur ofta ger du och dina klasskamrater varandra feedback på era skoluppgifter?

- Minst en gång i veckan     Minst en gång i månaden     Minst en gång per termin     Minst en gång per läsår     Aldrig

Varför/Varför inte gör ni det?

---

---

---

---

---

---

---

**5. Hur ofta reflekterar du över (tänker tillbaka på) en genomförd uppgift i skolan och funderar på ...**

	Minst en gång i veckan	Minst en gång i månaden	Minst en gång per termin	Minst en gång per läsår	Aldrig
a) ... vad du kunde ha gjort annorlunda?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... vad du kan förbättra tills nästa uppgift?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Hur viktigt tycker du att det är att reflektera över dina prestationer i skolan? D.v.s. fundera på vad du kunde ha gjort annorlunda samt vad du kan förbättra tills nästa gång.**

Mycket viktigt    Ganska viktigt    Ganska oviktigt    Helt oviktigt

**Motivera ditt svar:**

---

---

---

---

---

**7. Anser du att du vet vilket betyg du ska få i dina olika ämnen?**

Ja    Nej

**Vad grundar du din bedömning på?**

---

---

---

**8. Om du vill höja ditt betyg i ett ämne, vad gör du då?**

---

---

---

---

**9. Hur ofta diskuterar du kursmål med följande aktörer?**

	Minst en gång i veckan	Minst en gång i månaden	Minst en gång per termin	Minst en gång per läsår	Aldrig
a) Din klassföreståndare/mentor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Dina ämneslärare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Din rektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Dina klasskamrater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Dina föräldrar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Hur ofta diskuterar du betygskriterier med följande aktörer?**

	Minst en gång i veckan	Minst en gång i månaden	Minst en gång per termin	Minst en gång per läsår	Aldrig
a) Din klassföreståndare/mentor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Dina ämneslärare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Din rektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Dina klasskamrater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Dina föräldrar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 11. Varför ska man lära sig saker i skolan?

---

---

---

---

---

### 12. I hur stor utsträckning tycker du att följande aktörer har ansvar för ditt lärande?

	Mycket stor	Ganska stor	Ganska liten	Mycket liten
a) Din klassföreståndare/mentor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Dina ämneslärare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Din rektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Dina klasskamrater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Dina föräldrar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Du själv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 13. Hur ofta diskuterar du med följande aktörer vad läroplanen som gäller för dig i gymnasieskolan säger om ansvarsfördelningen för ditt lärande?

	Minst en gång i veckan	Minst en gång i månaden	Minst en gång per termin	Minst en gång per läsår	Aldrig
a) Din klassföreståndare/mentor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Dina ämneslärare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Din rektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Dina klasskamrater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Dina föräldrar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frågor om:

## Dig och Din Skola

14. Är du man eller kvinna?

- Kvinna
- Man

15. Vilken årskurs går du i?

- 1
- 2
- 3

16. Är din skola ...

- ... en kommunal skola
- ... en fristående skola

17. Vilket var ditt senaste meritvärde/medelbetyg? \_\_\_\_\_

18. Vilket är ditt modersmål?

- Svenska
- Annat, nämligen: \_\_\_\_\_

19. Vilken är dina föräldrars högsta utbildningar är?

*Här kan du göra två val om dina föräldrar har läst på olika nivåer.*

- Grundskola
- Gymnasium
- Högskole- eller universitetsutbildning 1-3 år
- Högskole- eller universitetsutbildning mer än 3 år





## Bilaga 2: Intervjumall

**Övergripande syfte:** Att undersöka huruvida den kunskapssyn som återfinns i 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna [Lpf 94] kan anses återspeglas i gymnasieskolornas verksamhet.

**Avgränsning:** Lpf 94s kunskapssyn knutet till elevernas personliga ansvar för sitt lärande och då speciellt i relation till bedömning.

**Konkreta frågeställningar:**

- 1) Vilka förutsättningar finns för att eleverna skall ha möjlighet att ta personligt ansvar för sitt lärande?
- 2) Hur ser elevernas förståelse ut för a) att lärandet anses vara en livslång process i vilken bedömningsformen har betydelse för deras lärande och b) deras eget ansvar i denna process?
- 3) Hur agerar eleverna med avseende på dessa områden?

**Frågor:**

- Vilken sorts feedback tycker du är bäst? Varför?
- Hur viktigt tycker du att det är att få ... :
  - a) ... betyg på dina prestationer?
  - b) ... veta vad du ska förbättra?
  - c) ... veta vad du gjort bra?  
Varför?
- Tycker du att du får den feedback som du behöver?
- Hur hanterar du den feedback som du får?
- Vilka fördelar/nackdelar ser du med att arbeta med feedback med klassen?
- Tror du att det finns några fördelar/nackdelar med att försöka bedöma/sätta betyg på sina klasskamraters prestationer?
- För att höja/säkra betyget – vad gör du då?
- Om du frågar läraren: vad är det då du vill veta?
- Om du försöker bedöma dina egna prestationer, hur gör du?
- Hur ofta pratar ni om betygskriterier? På vilket sätt?
- Förstår du betygskriterierna?
- Vad är betygskriterierna till för?
- Finns det något sätt som du skulle vilja arbeta med dem för att förstå dem bättre?
- Tror du att det skulle förändra något om ni pratade mer om detta?  
.
- Vilket ansvar har (mentor, ämneslärare, rektor, klasskamrater, föräldrar, du) för ditt lärande?
- Hur skulle du själv kunna ta mer ansvar för ditt lärande?
- Vet du var Lpf 94 säger om ditt ansvar?
- Har ni pratat om detta i skolan?
- Tror du att det skulle förändra något om ni pratade mer om detta?  
.
- Hur ofta pratar ni om era kursmål?
- Förstår du kursmålen`
- Vad är de till för, tror du?
- Finns det något sätt som du skulle vilja arbeta med dem för att förstå dem bättre?
- Tror du att det skulle förändra något om ni pratade mer om detta?  
.
- Varför ska man lära sig saker i skolan?  
.
- Finns det något som är relaterat till de områden som vi pratat om som du känner att du skulle vilja berätta mer om?

# Bilaga 3: Elev- och föräldrainformation



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Examensarbete

Hej!

Jag heter Anna Maria Hedlund och skriver under hösten mitt examensarbete på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Undersökningens syfte är att studera hur elever tänker och tycker runt frågor om lärandet, bedömningar och ansvar, vilket jag kommer att undersöka med hjälp av en enkätundersökning. Några elever kan även komma att tillfrågas om de kan vara med och besvara ytterligare frågor. För att kunna göra detta behöver jag Er hjälp.

Jag garanterar att alla eleverna och deras svar förblir anonyma. I det resultat som presenteras i examensuppsatsen kommer det inte att vara möjligt att identifiera vare sig elev, lärare eller skola. Det är den sammantagna bilden som är intressant och inte vad de enskilda personerna har svarat. Eleverna kan dessutom närhelst under undersökningens gång avbryta sin medverkan om de så önskar.

Då några av eleverna är under 18 år krävs målsmans medgivande. Fyll därför vänligen i talongen nedan om ni godkänner eller inte godkänner elevens medverkan. Talongen lämnas till den lärare som delat ut den för att sedan överlämnas till mig vid undersökningstillfället.

För eventuella frågor kan jag alltid nås via e-post [mia\\_hedlund@hotmail.com](mailto:mia_hedlund@hotmail.com) eller på mobiltelefonnumret 070-651 76 22.

Min handledare heter Maria Jarl (fil.dr. i statsvetenskap) och arbetar vid Göteborgs universitets statsvetenskapliga institution och kan nås via e-post: [maria.jarl@pol.gu.se](mailto:maria.jarl@pol.gu.se).

Med vänliga hälsningar

Anna Maria Hedlund, lärarstuderande vid Göteborgs universitet.



Vi *godkänner* härmed att \_\_\_\_\_ (namn) får medverka i undersökningen.

Vi *godkänner inte* att \_\_\_\_\_ (namn) medverkar i undersökningen.

\_\_\_\_\_  
Ort och datum

\_\_\_\_\_  
Målsmans underskrift

## Bilaga 4: Missiv



### GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hej!

Den enkät som du just nu har framför dig är en del i den studie som jag håller på att genomföra för mitt examensarbete på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Undersökningen går ut på att du ska få besvara frågor om hur du ser på ditt eget lärande samt på bedömningar och ansvar. På en del av frågorna får du välja bland olika alternativ. På andra ber jag dig att fritt berätta vad du tänker och känner i frågan. Ta den tid du behöver och om du har några frågor är det bara att fråga mig.

Några elever kan även komma att tillfrågas om de kan vara med och besvara ytterligare frågor i en intervju. Om du kan tänka dig vara en av dessa, skriv ditt namn, mobilnummer och e-postadress på det formulär som finns hos mig.

Det är frivilligt att delta i denna undersökning. Du kan avbryta din medverkan närhelst du önskar. Jag garanterar att all information som kommer att behandlas konfidentiellt och att din anonymitet garanteras. Det är den sammantagna bilden som är intressant och inte vad de enskilda personerna har svarat. Informationen som samlas in kommer dessutom enbart att användas för forskningsändamål.

Till sist vill jag tacka Dig för Din medverkan! Utan Din hjälp hade jag det inte varit möjligt för mig att genomföra min undersökning, vilken är en viktig del av min utbildning till lärare.

Du får mycket gärna kontakta mig om du i framtiden har några frågor.

Vänliga hälsningar,

Anna Maria Hedlund  
e-postadress: [mia\\_hedlund@hotmail.com](mailto:mia_hedlund@hotmail.com)

