

Gymnasieungdomars erfarenheter av hur yrkeslärande bedöms

Martina Wyszynska Johansson

Licentiatuppsats 2015



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Abstract

Title: Students' experiences and perception of the assessment of vocational knowing
Author: Martina Wyszynska Johansson
Language: Swedish with an English summary
Keywords: Child Care and Recreation programme, assessment of vocational knowing, feedback.

This study examines the assessment of *vocational knowing* from students' perspectives. Vocational knowing refers to vocational subjects taught during the course of a vocational education. The overall research question to the study is: What are the students' experiences of the assessment of vocational knowing at a Child Care and Recreation programme?

There were 70 students from 2nd grade participating, representing the 3 orientations of the Child Care and Recreation programme (i.e. Pedagogics, Social work, and Leisure time and health), which is one of 12 vocational programmes at an upper secondary level in Sweden. The data comprised of 13 focus group interviews, with the participating students halfway through their education, which consisted of both workplace- and school-based learning.

The theoretical framework is based on a socio-cultural perspective (Vygotsky, 1978) and the notion of heteroglossia (Bachtin) as a means to explain the interaction between the students and their meaning making. The analysis is guided by the analytical tools of *dynamic assessment* and workplace learning (Lave & Wenger, 1991; Fuller & Unwin, 2003; Billett, 2002, 2006).

The findings of this study suggested that the students experienced the assessment method of vocational knowing as problematic and dominated by school practices, such as written assignments. They further assumed that the written assignments were mostly assessed by the means of three quality descriptors they found difficult to comprehend, that is to say in basic terms (*översiktligt*), in a well grounded way (*utförligt*) and in a well grounded and balanced way (*nyanserat*). The students' perception of the supervisors' feedback varied depending on how the students experienced the pedagogical qualities of a workplace.

This study suggests that the students' lack of experience in student-centred assessment, such as self-assessment and peer assessment, coupled with their conventional perception of feedback as a transfer make it difficult for them to achieve a vocational diploma goal of developing pedagogical leadership.

Förord

Hittills har vi ständigt tagit i beaktande de känslor, instinkter eller idéer som styr vårt beteende och betraktat formen som på sin höjd ett harmlöst utsmyckande påhäng. (...) Men i Verkligheten är situationen denna: en mänsklig varelse uttrycker sig inte direkt och omedelbart i enlighet med sin natur utan gör det oföränderligt genom någon bestämd form, och denna form, denna stil, detta sätt att vara, kommer inte enbart ur honom själv, utan påtvingas honom utifrån – och samma människa kan ibland uttrycka sig klokt, ibland dumt, blodtörstigt eller änglalikt, moget eller omoget, enligt den form, den stil, som den yttre världen har gett honom och det tryck som andra människor utövar på honom ("Ferdydurke" av Witold Gombrowicz, 1937 i översättning av M. Hedlund och J. Stolpe, 1969).

Föreliggande studie förde med sig ett perspektivbyte för mig som lärare i språk och yrkesämnen på Barn- och fritidsprogrammet (BF). Jag ville veta hur BF-elever erfar den bedömning av yrkeslärande som jag som yrkeslärare utsätter dem för. Min förståelse av samtal med eleverna inspirerades av Bachtins teorier om röster som samtalar i dialog med varandra eftersom jag ville förstå varför eleverna uttryckte sig som de gjorde om bedömning av yrkeslärande.

Jag vill tacka de elever som låtit mig lyssna på vad de hade att säga och deras lärare för att de släppte in mig i sin vardag. Ett innerligt tack till båda mina handledare, Per-Olof Thång och Ingrid Henning Loeb, för att de, på sina helt olika och personliga sätt, utövade ett formativt tryck på mig! Tack för all välbehövlig vägledning i det svenska språkets vetenskapliga snårskog.

Tack Helena Korp för att du dels inspirerade mig att läsa vidare, dels genom dina granskande synpunkter hjälpte mig att komma vidare i uppsatsskrivandet. Och tack Gun-Britt Wärvik för att din dörr står alltid öppen. Jag vill också tacka min kollegor doktorander i IPS-korridoren, både från licforskarskolan inom yrkesämnenas didaktik och utanför, ingen nämnd och ingen glömd. Den gemenskapen värmdes och sporrades. Till sist, tack till familjen både när och fjärran, som i vardagen och i det tysta stöttat mig i arbetet.

Martina Wyszynska Johansson

Vänersnäs, december 2014

Innehållsförteckning

Inledning.....	9
PROBLEMSTÄLLNING OCH SYFTE.....	11
Problemformuleringar.....	11
METOD.....	13
Studiens design.....	13
Urval av deltagare i fokusgrupper.....	17
Intervjutankekartan	18
Bearbetning och analys	19
Intervju.....	22
Validitet och reliabilitet vid fokusgruppsintervjuer	24
Etiska överväganden	28
BAKGRUND.....	31
Barn- och fritidsprogrammet	31
Forskning om Barn- och fritidsprogrammet.....	35
Bedömning visavis återkoppling.....	38
Teorier om yrkeslärande på arbetsplatsen	39
Yrkeskunnande	41
Kunskapsöversikt om bedömning av yrkeslärande.....	42
Vad säger forskningslitteraturen om återkoppling?.....	46
Empiriska studier om bedömning.....	48
Hur ser elever på återkoppling och elevaktiva bedömningsformer?	48
Finns det risker formativ bedömning kan medföra inom yrkesutbildningar?	51
Hur uppfattar svenska elever bedömning av yrkeslärande?	53
Bedömning genom skrift	55
RESULTAT	57
1 Bedömning av arbetsplatsförlagt lärande inom Barn- och fritidsprogrammet.....	57
1.1 Handledares omdöme över elevernas yrkeslärande	58
1.2 Yrkeslärares bedömning av arbetsplatsförlagt lärande.....	75
2 Elevernas erfarenheter av bedömning av det skolförlagda yrkeslärandet	79

2.1 ”Alla lärare säger: jag vill inte sätta något betyg”	81
2.2 Hur uppfattar eleverna yrkeslärares återkoppling på yrkeslärande? 85	
2.3 Hur uppfattar eleverna bedömning av yrkeslärande genom skrift? 94	
2.4 Hur uppfattar eleverna att grupparbete inom yrkeskurserna bedöms?	103
3 Eleverna uppfattar återkoppling på yrkeslärande som envägskommunikation	106
3.1 Kamratbedömning.....	106
3.2 Självbedömning.....	111
DISKUSSION.....	115
Elevernas erfarenheter av handledares bedömning av yrkeslärande.....	115
Elevernas erfarenheter av yrkeslärares bedömning.....	118
Elevernas erfarenheter av återkoppling i relation till deras syn på kunskap.....	125
Avslutande slutsatser.....	129
SUMMARY	135
REFERENSLISTA	140
BILAGOR.....	155

Tabellförteckning

Tabell 1. Fördelning av fokusgruppsintervjuerna utifrån programmets inriktning.....	13
Tabell 2. Fördelning av intervjuer och antal elever per skola och inriktning.....	14
Tabell 3. APL-platserna i förhållande till inriktning.	15
Tabell 4. Typiska aktiviteter under APL i elevernas utsagor.....	16
Tabell 5. Kraven för betygen D och B enligt eleverna.....	81
Tabell 6. Elevernas uppfattningar om termerna: översiktligt, utförligt, nyanserat; utförligt och nyanserat.	101
Tabell 7. Orsaker varför kamratbedömning avfärdas av eleverna..	111

Inledning

Denna studie handlar om Barn- och fritidsprogrammet (BF) som är ett av 12 nationella yrkesprogram. BF leder till en yrkesexamen riktad mot programspecifika yrkesutgångar. Exempel på dessa är bad/sporthallsspersonal, barnskötare, elevassistent, väktare och boendestödjare. Det finns tre inriktningar inom BF: Pedagogiskt arbete, Socialt arbete samt Fritid och hälsa. Utbildningen sker såväl i skolan som i arbetslivet. Eleverna deltar i minst 15 veckors arbetsplatsförlagt lärande (APL). Omkring 30 % av eleverna fortsätter att läsa vidare till högskoleyrken som socionom, lärare och förskollärare.

Ämnet Pedagogik är enligt examensmålen kärnan i programmet och framstår därför som både mål och medel i och med att elevernas medverkan vid val av arbetsformer och innehåll i studierna betonas. Enligt examensmålen utbildas eleven för att möta, assistera och stödja barn, ungdomar och vuxna i deras utveckling. Vidare ska BF utveckla elevens färdigheter att utföra arbetsuppgifter som förekommer i de verksamheter programmet utbildar för. Dessa möten med människor i de olika verksamheterna ska enligt Läroplanen (Skolverket, 2011b) grunda sig i demokratiska värden och internationella överenskommelser om mänskliga rättigheter. På BF står också handlingsberedskap för möten med människor inom de olika verksamheterna i fokus. Eleven ska genomföra uppgifter och lösa praktiska problem såväl självständigt som i grupp (Skolverket, 2011a).

BF:s elever förväntas, både enligt Läroplanen (Skolverket, 2011b) och rekommendationer på EU-nivå, utveckla sitt kunnande i ett livsvitt och livslångt perspektiv (2006/962/EG). Yrkesexamen från BF kan ses som det första steget i en lång utveckling av yrkeskunnande. Yrkesexamen är en väg in i arbets- och vuxenlivet och har därför stor betydelse för de ungas framtid. Enligt Läroplanen (Skolverket, 2011b, s. 9) innebär yrkesexamen ”att eleven har uppnått en av branschen godtagbar nivå av yrkeskunnande för att vara väl förberedd för yrkeslivet”. Att belysa elevers erfarenheter av den bedömning som yrkesexamen vilar på är därför viktigt ur ett perspektiv av nationell kompetensförsörjning. Men även ett individperspektiv på lärande som livslångt och livsvitt är viktigt då BF lägger grunden för elevens framtida yrkeskunnande.

Yrkeskunnande inom BF praktiseras inom skilda verksamheter som träningsföretag, barnomsorg, funktionshinderområdet och bevakningsbolag. Termen yrkeskunnande är mångfacetterad. I skolan uttrycks det genom yrkes-

ämnen och examensmål, men i arbetslivet talar man om yrkeskultur, yrkespraxis och yrkeskompetens (Höghelm, 1998, 2005; Nilsson, 2000). Inom varje yrkesgrupp finns en yrkesidentitet (Colley, James, Diment, & Tedder, 2003), vilket avser särskilda sätt att vara som yrkesperson. Yrkeskunnande innefattar i hög grad tyst förtroghetskunskap (Backlund, 2006) som delas av de yrkeskunniga, men som kan vara svår att åskådliggöra för lekmän, men även för noviser som BF-elever. Utveckling av yrkeskunnande innebär därför en process av tillblivelse (Lave & Wenger, 1991). Eleven på BF utvecklas till att bli en yrkesperson och bedömning av yrkeslärande avser olika aspekter av elevens gradvisa utveckling vid tidpunkten för studiens genomförande. Eleverna hade då kommit halvvägs i sin yrkesutbildning. Av detta följer att bedömning av yrkeslärande på BF avser bedömning av det yrkeskunnande som eleverna i studien håller på att utveckla genom att läsa yrkesämnena, såväl de programgemensamma ämnena som fördjupningsämnena utifrån BF:s examensmål. Det finns få studier som belyser yrkeselevers uppfattningar om hur yrkeslärande bedöms, vilket ytterligare motiverar denna undersökning.

Problemställning och syfte

Studiens syfte är att belysa elevernas erfarenheter av bedömning av yrkeslärande inom Barn- och fritidsprogrammet. Uppfattningar och erfarenheter av hur yrkeslärande bedöms, som jag betraktar synonymt (Todorov, 1984: s. 43), är studieobjektet.

Studien avser att undersöka erfarenheter av bedömning hos den första kullen elever som studerar enligt Gymnasiereformen GY11. Studien avgränsas till det kollektiva elevperspektivet. Elevernas erfarenheter analyseras i ljuset av gymnasiereformens intentioner om elevens anställningsbarhet och ökat och fördjupat yrkeskunnande.

Problemformuleringar

Den övergripande problemformuleringen, hur eleverna erfar bedömning av yrkeslärande inom Barn- och fritidsprogrammet, följs av tre delfrågor.

1. Vilka är elevernas erfarenheter av handledares bedömning av elevernas yrkeslärande?
2. Vilka är elevernas erfarenheter av yrkeslärares bedömning av yrkeslärande?
3. Hur erfar eleverna återkoppling som resultat av bedömning av yrkeslärande?

Problemformuleringarna (Rienecker & Stray Jørgensen, 2006) återkommer längre fram för mer ingående diskussion (se s. 115).

Metod

Studiens design

Totalt har jag genomfört 13 fokusgruppsintervjuer med 70 elever i årskurs 2, från nio gymnasieskolor med kommunal huvudman samt en friskola. Skolorna ligger geografiskt spridda i västra Sverige, både en stor stad och mindre städer samt centrala kommunorter. Två intervjuer av 13, varav en med elever från blandade inriktningar, är pilotintervjuer genomförda i december 2012. Dessa genomfördes utifrån en intervjuguide som efter bearbetning låg till grund för huvudstudien. Anledningen till att pilotintervjuerna medförts i empirin är förekomsten av gemensamma temata (Marková, Linell, Grossen, & Salazar Orvig, 2007) med huvudstudien. Huvudstudien genomfördes under maj 2013. Elevgruppen bestod av 54 flickor och 16 pojkar. Grupperna var könsblandade, även om några grupper bestod av enbart flickor. Att det fanns fler flickor än pojkar i urvalet återspeglar rekryteringen till barn- och fritidsprogrammets i stort. Lsåret 2012/13 utexaminerades totalt 2264 elever, varav 1706 kvinnliga och 558 manliga elever (Skolverket, u.å.d). Tabell 1 visar fördelningen av intervjuerna utifrån programmets samtliga inriktningar. De intervjuade eleverna refereras fortsättningsvis till som barnskötarna (Pedagogiskt arbete), de personliga assistenterna (Socialt arbete), väktarna (Socialt arbete, yrkesutgång väktare), de personliga tränarna (Fritid och hälsa, yrkesutgång personlig tränare) och elever med inriktning Fritid och hälsa.

Tabell 1. Fördelning av fokusgruppsintervjuerna utifrån programmets inriktning.

Inriktning	Antal intervjuer	Antal elever
Pedagogiskt arbete	4	22
Socialt arbete	3	16
Fritid och hälsa	4	21
Pedagogiskt arbete/Socialt arbete	1	6
Pedagogiskt arbete/Socialt arbete/Fritid och hälsa	1	5
TOTALT:	13	70

Som framgår i Tabell 1 är inriktningen Pedagogiskt arbete något överrepresenterad. Fördelningen av intervjuerna på respektive skola, antalet elever och inriktning redovisas i Tabell 2.

Tabell 2. Fördelning av intervjuer och antal elever per skola och inriktning.

Skola	Inriktning				
	Pedagogiskt arbete	Socialt arbete	Socialt arbete/väktare	Fritid och hälsa	Fritid och hälsa/personlig tränare
1	6 elever				
2					5 elever
3	7 elever	6 elever		7 elever	
4				Pilotintervju med 5 elever	
5	Pilotintervju/Blandgrupp med 2 elever	Pilotintervju/Blandgrupp med 2 elever		Pilotintervju/Blandgrupp med 1 elev	
6	3 elever				
7		5 elever	5 elever		
8	Blandgrupp med 3 elever	Blandgrupp med 3 elever			
9	6 elever				
10				4 elever	
TOTALT:10	TOTALT: 13 samtal med 70 elever				

Av Tabell 2 framgår att fördelningen av intervjuerna på respektive skola varierar, men att åtta skolor representeras av en intervju med elever från samma inriktning. Intervjuer med elever från samtliga inriktningar förekom endast på en skola. Fördelningen av intervjuer påverkades av att de inriktningar en skola kan erbjuda varierar. På mindre orter förekommer samläsning av inriktningar pga. elevunderlaget.

Som alla yrkesprogram erbjuds eleverna vid BF ett minimum av 15 veckors arbetsplatsförlagt lärande. Typen av praktikplats varierar huvudsakligen med den inriktning eleven har valt, även om det i studien fanns en variation beroende på exempelvis yrkesutgång. Tabell 3 visar en översikt av praktikplatserna som de intervjuade eleverna talade om i förhållande till inriktning.

METOD

Tabell 3. APL-platserna i förhållande till inriktning.

Pedagogiskt arbete	Socialt arbete	Fritid och hälsa
Förskola/Förskoleklass	Äldreboende	Grundskola (idrottsundervisning)
Museum	Gruppboende	Träningsanläggning/Gym
Lågstadiet	Särskolan	Museum
Fritidshem	Kortidshem	Fritidshem
	Socialtjänstkontor	Friskis och Sveltis
	Bevakningsbolag	Simhall
	Dagverksamhet	Bowlingshall
		Fritidsgård
		Spa
		Skönhetssalong

Av Tabell 3 framgår att APL förlades till olika verksamheter. APL är således inte nödvändigtvis knutet till ett specifikt yrke, utan snarare till arbetsplatsens vanligt förekommande arbetsuppgifter. Det förekom vissa överlappningar mellan inriktningarna och typen av praktikplats. Det var, för att illustrera, inte ovanligt att elever från inriktningen Fritid och hälsa genomförde APL inom grundskolans idrottsundervisning, dvs. inom en pedagogisk verksamhet. Det finns en betydande bredd i inriktningarna inom BF och därför föreligger krav på brett yrkeskunnande. De verksamheter BF riktar sig till kännetecknas av att eleverna utbildas till människoyrken med relativt vagt preciserade arbetsuppgifter. Därför blir en stor bredd i yrkeskunnandet framträdande (Härenstam med fl., 2000). Tabell 4 visar elevernas typiska aktiviteter under APL.

Tabell 4. Typiska aktiviteter under APL i elevernas utsagor.

Pedagogiskt arbete	Socialt arbete	Fritid och hälsa
Barnskötares sedvanliga uppgifter, till exempel påklädning, samling, omsorgssituationer	Assistera enskilda elever	Bemanning av receptionen/kassan
Assistera enskilda elever	Gruppboendestödjares sedvanliga uppgifter	Auskultation av platschefers arbete
Ansvara för egna aktiviteter av pedagogiskt ledarskap typ	Auskultera vårdbiträden i arbete, till exempel på äldreboenden	Träning av anställda vid träningsanläggning
Städning	Städning	Städning
	Auskultera arbete vid socialtjänstkontor	Auskultation av personlig tränars arbete
	Praktisk yrkesträning (PYT) vid auktoriserat bevakningsföretag ¹	Delta i gruppträningspass
Genomföra aktiviteter för barn på museum	Ansvara för egna aktiviteter av pedagogiskt ledarskap typ	Hålla i egna idrottslektioner/aktiviteter av pedagogiskt ledarskap typ
		Genomföra aktiviteter för barn på museum
		Vara behjälplig vid gruppträningspass
		Ansvara för barnpassning vid träningsanläggning
		Massera anställda vid spa
		Auskultera vid ansiktsbehandlingar

Av Tabell 4 framgår att många uppgifter handlade om att ge assistans, hjälp och service till människor i olika åldrar och i skilda sammanhang. Vilka arbetsuppgifter som eleverna utförde bestämmer vad som är möjligt att bedöma inom APL, och är därför av stor betydelse för studien. Vad som betraktas som sedvanliga arbetsuppgifter varierar mellan olika yrken. Att ge omsorg åt barn och därigenom service åt föräldrar ingår, för att illustrera, i barnskötarens sedvanliga arbetsuppgifter. Samtidigt innebär många av de arbetsuppgifter som eleverna redovisade under intervjuerna att observera den ordinarie personalen, snarare än att utföra uppgifterna själva. Detta kan delvis förklaras av de certifierings- och ålderskrav som finns inom vissa branscher (t.ex. väktarna och de personliga tränarna). Det innebär att underlaget för att kunna bedöma elever-

¹ Väktarna hade vid tidpunkten för intervjun ännu inte genomfört sitt APL som förlades till årskurs 3. Enligt Bevakningsbranschens Yrkes- och Arbetsmiljönämnd (BYA) likställs praktisk yrkesträning (PYT), som genomförs vid ett auktoriserat företag, med APL (<http://www.bya.se/content.php?id=17>).

nas yrkeslärande blir starkt begränsat, vilket kan påverka allsidigheten av denna bedömning. Denna diskussion fördjupas vidare längre fram i studien (se s. 115 ff.).

Urval av deltagare i fokusgrupper

För att få kunskap om elevernas erfarenheter av hur yrkeslärande bedöms används fokusgruppsintervjuer. Antalet deltagare i fokusgrupper bestäms av studiens art och syfte. Utifrån syftet att få kunskap om elevernas erfarenheter av bedömning begränsades antalet deltagare till mellan fem och sex (Hill, 1998). I en grupp av den storleken finns det tillräckligt med utrymme att tala för var och en av deltagarna, och ett tillåtande samtalsklimat kan skapas.

I fokusgruppsintervjuer drar man nytta av att deltagarna har något gemensamt. I denna studie går samtliga deltagare i årskurs två och kommer från samma inriktning på BF2. Ett skäl för att välja elever från årskurs 2 är att eleverna då anses befinna sig mer än halvvägs i sin yrkesutbildning. Två skäl talar för homogenitet, dels för analysen, dels för elevernas välbefinnande och trygghet. Man vill att deltagarna ska dela med sig av sina tankar (Krueger & Casey, 2000). Samtidigt välkomnas meningsskillnader och åsikter som skapar dynamik i samtalet. Homogenitet måste därför vägas mot differentiering av deltagare (Gibbs, 2012).

För denna studie är följande urvalskriterier aktuella: BF-elever som började höstterminen 2011, går samma inriktning (Pedagogiskt arbete, Socialt arbete samt Fritid och hälsa) och som har genomfört minst en period av arbetsplatsförlagt lärande (APL). Jag tillämpade ett bekvämlighetsurval utifrån intentionen att samtliga inriktningar, men även två enligt GY11 nya yrkesutgångar (väktare och personlig tränare) skulle finnas med i empiriunderlaget (Bryman, 2011). Efter att jag kartlagt BF-program inom ett geografiskt tillgängligt område, kontaktade jag ansvariga rektorer för att få deras godkännande. Om det fanns en arbetslagsledare gjorde jag en förfrågan per telefon och följde därefter upp med ett missivbrev. Av brevet framgick att jag önskade få träffa sex till sju BF-elever inom årskurs två och som genomfört minst en period av arbetsplatsförlagt lärande (APL) (bilaga 1). Jag bad explicit om hjälp av lärare att bilda en fokusgrupp med elever från samma inriktning. Sist men inte minst förklarade jag att det fanns ett värde för mig att få träffa elever med olika kön,

² Av praktiska skäl är dock två grupper av 13 blandgrupper med elever från olika inriktningar.

bakgrund och personliga mål med utbildningen. Jag förtydligade mina önskemål genom att framföra att olika åsikter berikar fokusgruppsintervjuer och tillför en variation av möjliga utsagor som jag eftersträvade. Genom telefon- och mailkontakt presenterade jag mig och förklarade syftet. Jag uttryckte också mitt intresse för de förändringar som den aktuella reformen GY11 generellt innebär för programmet. Den planerade tidsåtgången uppgick till 1,5 timma per intervju. Missivbrevet med ytterligare information skickades till både rektorer, lärare och elever (bilaga 1 och 2). Intervjuerna genomfördes på skolorna. Min kontakt med ungdomarna gick via deras lärare och det var lärarna som bestämde vilka elever jag fick träffa till slut. Med detta vill jag säga att jag inte påverkade den slutliga sammansättningen av grupperna. Vid möte med eleverna var jag noga med att ta reda på vilken information de hade fått inför samtalet och hur de motiverats att delta. Eleverna försäkrades om att inget som sades fördes vidare till deras lärare. Vid upprepade tillfällen påminde jag eleverna om att olika åsikter gör att samtalet blir intressant. Efter att eleverna uttryckt sitt samtycke i skrift sattes ljudinspelningen på (bilaga 3).

Intervjutankekartan

Intervjuguiden till pilotintervjuerna arbetade jag fram abduktivt. Forskningsfrågor preciserades successivt med hjälp av policydokument relevanta för gymnasiereformen GY11 och Barn- och fritidsprogrammet. Dessa läste jag parallellt med forskningslitteratur om bedömning av kunskap.

I syfte att sondera BF och att få ett underlag för elevintervjuerna intervjuade jag först elva BF-lärare i fokusgrupper³. Frågorna grupperades i fyra områden: organisation av BF utifrån den aktuella skolans inriktningar, synen på progression av yrkeskunnande, anställningsbarhet som examensmål och kvalitetsgaranti, APL och samarbete med avnämare samt bedömningspraktik. Efter de två pilotintervjuerna omarbetade jag delvis intervjuguiden, och för att göra den mer elevvänlig gjorde jag om den till att endast omfatta fyra områden placerade på en stor tankekarta (se bilaga 5). Inspirationen till tankekarta istället för en löpande intervjuguide fick jag från Thomsson (2010). Hon ser fördelar med att placera en tankekarta väl synlig för eleverna då den inbjuder dem till

³ Sex planerade fokusgruppsintervjuer blev i juni 2012 tre, och ytterligare en, den fjärde, omvandlad till individuella intervjuer. Intervjuerna har jag sammanfattat i referat och dessa blev grunden för intervjuguiden för två pilotintervjuer.

att tillsammans med moderatorn avtäckta de aktuella områden och att disponera tiden. I mitten av tankekartan stod ”Yrken och bedömning – vad och hur?” De fyra områden representerades av enstaka stödord: APL, handledare och lärare, praktikuppgifter, och ett fåtal färdigformulerade frågor. Dessa öppna frågor konkretiserade jag under intervjuerna utifrån den samtalsdynamik som utspelade sig under varje intervju. Min upplevelse av att guida samtalet med hjälp av tankekartan var att den gav en större frihet jämfört med att guida samtalet med hjälp av en mer traditionell intervjuguide.

Att använda ledande frågor är problematiskt. Vissa forskare råder att använda dem med urskiljning (Kvale, 1997; Halkier, 2010). Jag använde medvetet ledande frågor om hur elevernas ledarskap bedömdes vid elevledda aktiviteter, och om de var bekanta med själv- och kamratbedömning. En konkret fråga utifrån tankekartans öppna fråga Vem får ni respons/feedback från? kunde låta så här: ”Jag är förvånad att ingen av er nämner att även kamrater kan bedöma” (bilaga 5).

Bearbetning och analys

Det empiriska underlaget består av de 13 inspelade fokusgruppsintervjuerna som transkriberades till knappt 200 sidor utskrifter. Transkriberingen, som innebär avvägningar, är en del av analysarbetet. Vid transkriberingen använde jag den andra transkriptionsnivån (Linell, 1994). På den andra nivån skrivs alla ordförekomster ordagrant, inklusive omtagningar och felstarter⁴. Den tredje nivån är skriftspråksnormerad och innebär att talet skrivs ut med fullständiga meningar. För att öka läsbarheten är utdragen (elevcitaten) i resultat- och diskussionskapitlen transkriberade på den tredje transkriptionsnivån. Intervjuernas längd varierade mellan knappt en och en och halv timma vardera. Då det utskrivna materialet inte kan fånga det levande samtalet (Poland, 2003) avlyssnade jag intervjuerna upprepade gånger.

Under fokusgruppsintervju förekommer olika samtalsmönster. Dessa samtalsmönster har att göra med hur deltagarna underförstått uppfattar intervju-situationen och vilken så kallad aktivitetstyp som aktiveras (Goffman, 1974, refererat i Marková med fl., 2007). I min studie framträdde huvudsakligen fyra aktivitetstyper:

⁴ Den första transkriptionsnivån är mest detaljrik och återger även talhastighet och ljud som uttrycker tvekan (Linell, 1994).

- Lärarledd gruppdiskussion
- Gruppintervju
- Informellt samtal
- Utvärderingsgrupp

Oftast förekom blandningar mellan dessa fyra aktivitetstyper, men också snabba skiftningar dem emellan. Samtalet kunde inledas som en lärarledd diskussion där en fråga gick runt i gruppen. Jag introducerade nya frågor och sammanfattade svaren. En gruppintervju utvecklades och som följde fråga-och-svar mönstret. En utväxling mellan mig och en elev kunde utvidgas till ett samtal mellan eleverna och ge plats åt mer informellt prat, även om förekomsten av informellt prat var begränsad. Överlag fanns det få utväxlingar som initierades av eleverna. Den fjärde aktivitetstypen omfattade samtal om hur bedömning av yrkeslärande, t.ex. under praktik, kan förbättras och initierades av eleverna själva.

Min roll som moderator var styrande när det gäller att introducera nya frågor, leda samtalet framåt, och föra tillbaka det från sidospår samt rekapitulera vad gruppen sagt. Hill (1998, s.168) gör en liknande reflektion om svårigheten att låta eleverna ta större plats och på det sättet renodla fokusintervjuer. I metodlitteraturen framställs ibland fokusgrupper som ganska självgående sammankomster med en empatisk moderator, vars skicklighet leder till ett avslappnat samt fokuserat samtal (Kvale, 1997). Enligt Tanggaard (2007) finns det fog för att ifrågasätta en så idealiserad bild av fokusgruppsintervjuer.

Fokusgruppsintervjuer ser Marková med fl. (2007, s. 90) som ett tänkande och talande samhälle i miniatyr där dialogen pågår mellan idéer snarare än mellan fysiska personer. Enligt den dialogiska traditionen är samtalets hörnstenar kontext, interaktion, *responsivitet* samt semiotiska medel (Linell, 2009; Bachtin, 1986; Rommetveit, 1992; Marková med fl., 2007). Under samtalets gång sker interaktion mellan de fysiskt närvarande personerna, men även andras röster, som lärarrösten och BF:s röst, träder fram i elevernas utsagor. Lärarrösten och BF:s röst genljöd samtalen genom att eleverna citerade lärares utsagor och genom utsagor om programmets anda och karaktär. De ”virtuella” rösterna gick i dialog med de deltagande eleverna genom citat. Citaten urskilde sig från elevernas tal på olika sätt, dels genom att de markerade ett stilbrott, dels genom att elevernas interaktion uttryckte deras ställningstagande, till exempel avståndstagande (Wertsch, 1992).

Det empiriska underlaget består av yttranden och inte av meningar i en lingvistisk bemärkelse, dvs. *sentences* som de transkriberade intervjuerna består

av. En viktig skillnad mellan *sentence* och yttrande är att yttrande är en kommunikationsenhet (*parole*), medan *sentence* är en språklig enhet (*langue*). Yttranden saknar den semantiska självständigheten som meningar har och fullbordas semantiskt genom att de bäddas in i interaktionen och samtalets kontext (Bakhtin, 1986). Gränsen mellan yttranden markeras med byte av talaren. Någon säger något till någon, och i utväxlingen mellan yttranden sker skapande av mening. Mening skapas i dialogen mellan yttranden, som kan bestå av ett ord, men som ofta består av en kedja av yttranden. Varje yttrande har en adressat. En talare emotser och förväntar sig redan i upprinnelsen till yttrande ett visst svar och därför styrs varje yttrande av *responsivitet* (Bakhtin, 1981).

Analysen av det transkriberade materialet i form av yttranden genomfördes i flera steg (Marková med fl., 2007):

- Identifiering av episoderna.
- Analys av episodernas *topics* (tema).
- Analys av *themes* (temata).

Episoderna är delar av en intervju som i de flesta fall hålls ihop av ett gemensamt *topic*, men ibland även av interaktion. Gränserna mellan episoder är inte alltid klara och ett och samma ämne, dvs. *topic*, återkommer. Samtalet fortskrider inte linjärt utan cirkulärt. Återkommande *topics* bildar *themes*. *Themes* eller tema är datanära kategorier. Genom analysen av tema har jag kunnat urskilja temata som är explicita föreställningar, och som bygger på gemensamma kulturella antaganden (a.a.) i fokusgruppens utbyte av tankar och idéer om hur yrkeslärande bedöms. Temata presenteras under respektive rubrik i resultatkapitlet.

För analysen använde jag ett dataprogram för kvalitativa analyser, NVivo10. Det transkriberade materialet på cirka 200 sidor Word dokument lade jag som källdokument i NVivo10. Ur detta material markerade jag meningsenheter, eller meningsbärande fragment av texten, dvs. yttranden. Meningsenheter markerade jag i texten som så kallade referenser i NVivo10, och som jag fortlöpande kommenterade genom programmets funktion *annotation* (anteckningar). Dessa anteckningar återspeglade mina fortlöpande iakttagelser och som blev föremål för fördjupade reflektioner och prövande av tankar som jag antecknade förhand i en journal. Programmet fungerade för mig främst som ett redskap för att koda data genom så kallade noder, dvs. koder eller kategorier. Noder använde jag för att först identifiera *topics* och senare *themes* (temata) i

hela materialet. Noder är ett resultat av mina egna överväganden vid analysen av det avlyssnade och utskrivna materialet bestående av yttranden. Noder återspeglar först och främst den textnära och manifesta innehållsanalysen utifrån mitt syfte att ta reda på elevernas erfarenheter av bedömning. Men kategorisering av data genom noder växte induktivt fram och förändrades efter hand. Det förekom även överlappningar då jag i början av analysen var mycket inspirerad av Bachtins teori (Bakhtin, 1981) om hur andras röster ljuder i människans tal. Därför skapade jag en särskild nod för att samla referenser (yttranden) där ”lärarrösten” och ”BF:s röst” kunde urskiljas genom mitt tolkningsarbete. Citaten av lärarrösten och BF:s röst ansåg jag mig kunna urskilja genom att dessa uppfattade jag som främmande i elevernas tal. Det verkade som att vissa ord och uttryck var svåra för eleverna att införliva och göra till sina egna⁵.

Slutligen kodade jag hela materialet utifrån 35 noder representerade av olika antal referenser. NVivo10 hjälpte mig att sortera och skapa överblick över empirin i och med att jag kunde se hur väl varje nod var representerad i varje intervju och i hela materialet. De noderna som var särskilt väl representerade genom referenser var återkoppling (102 referenser), kunskapskrav (118 referenser) och kunskapssyn (91 referenser). Noderna utvecklingssamtal, väktaryrkesutgång och personlig tränare var minst representerade (6, 7 respektive 8 referenser).

Intervju

Att intervju är att få ta del av människors erfarenheter. Utgångspunkten är att utsagorna är öppna för tolkningar (Alvesson, 2011; Holstein & Gubrium, 2003). Utsagor är huvudsakligen språkligt förmedlade, men mening skapas och förmedlas även icke-verbalt, till exempel genom kroppsspråk.

Jag ansluter mig till föreställningen om intervjun som ett kunskaps- och meningsskapande möte mellan människor (Gubrium & Holstein, 2003) och som jag initierar med hjälp av tankekartan. Härav följer att jag varken ser intervjuer som en spegel av en verklighet ”där ute” eller att jag kan samla in färdigproducerat data, dvs. elevernas erfarenheter vilka de delar med varandra. Dataproduktion pågår under samtalets gång. Jag betraktar inte intervjun som

⁵ Meningsskapande hos Bakhtin handlar om att lägga beslag på andras tal i en motsträvig process kallad expropriering (Bakhtin, 1981, s. 294).

en metod för att komma åt inre, i betydelsen icke-verbaliserade föreställningar, eller tankar om bedömning av yrkeslärande. Istället ser jag denna typ av intervju, i likhet med Holstein & Gubrium (2003), som ett samtal där alla inblandade på plats tillsammans skapar mening genom interaktion. Utifrån Bachtins idéer om människors kollektiva meningsskapande utvidgas samtalet ytterligare. Dialog mellan eleverna är på så vis en dialog mellan idéer och inte mellan individer som fysiskt deltar i samtalet. Idéerna är därför inte bundna till en viss situation av den faktiska intervjun eftersom ord inte kan tillskrivas individen. Ord existerar i gränslandet mellan olika röster som uttalar dem (Bakhtin, 1981). Samtalet överskrider således situationen (Linell, 2009).

Den tredje inspirationskällan för min förståelse av den kvalitativa fokusgruppsintervjun är Scheurichs (1995) kritik av forskningsintervjun. Hans kritik grundar sig i antagandet om språkets fundamentala obestämbarhet (*radical indeterminacy*), vilket innebär att relationen mellan det som sägs och meningen med det sagda kan vara mångtydig och svårförståelig. Scheurich (a.a.) föreslår att man radikalt ska acceptera intervjun som en metodologi med inbyggd obestämbarhet och motsägelsefullhet, vilket stämmer överens med Bachtins antagande om det dialogiska meningsskapandet.

Fokusgruppsintervjuer bildar en specifik gren av intervjuande och kommer ursprungligen från studier av kommunikation och attityder. Metoden är utbredd inom hälso- och vårdforskning och lämpar sig väl att kompletteras med andra metoder. Till exempel kan fokusgruppsintervjuer vara ett första steg vid utprovning av enkätfrågor (Kitzinger, 1995). Kännetecknande för fokusgruppsintervjuer är följande: klart uttalat syfte; urvalet av deltagare görs på förhand; användning av öppna frågor i tillåtande miljö som uppmuntrar till att lyssna, dela med sig och ge respons till andra. Fokusgruppsintervjuer bygger på och utnyttjar interaktion och gruppdynamik. Enligt Halkier (2010) är det kombination av gruppinteraktion och ämnesfokus som gör fokusgrupper lämpade för att producera empiriska data som säger något om betydelsebildning i grupper.

Fokusgruppsintervjuer har använts i svensk forskning om elevers kollektiva förståelse och uppfattningar, och har ofta kompletteras med andra metoder (se exempelvis Ambjörnsson, 2004; Korp, 2006). Hill (1998) använde fokusgruppsintervjuer istället för enskilda intervjuer med elever från industri- och livsmedelsklasser eftersom dessa yrkes elever inte var vana vid att enskilt uttrycka sina erfarenheter i tal. Hill (1998) intog en ganska aktiv roll som moderator då hennes frågeområde var för omfattande och nyanserat för att

”självgående” fokusintervjuer kunde hållas av eleverna. Samtalets innehåll och gruppdynamiken behövde enligt Hill styras upp. Även i föreliggande studie framhålls vikten av att fånga inte bara åsikter och uppfattningar, utan även det sociala samspelet. Elevernas uppfattningar i föreliggande studie betraktas i likhet med Hill (1998) dynamiskt i den meningen att de uppstår genom samspelet under fokusgruppsintervjuer.

Det kollektiva samtalet ger individen ledtrådar och stimulerar individens tankeprocess. Här urskiljer sig fokusgrupper från individuella intervjuer. Då jag är intresserad av hur eleverna erfar bedömning blir deras sätt att tala om bedömning, genom att använda deras egna ord, frågor och prioriteringar, viktigt. Fokusgrupper gör det möjligt att fånga det som sägs på deltagarnas egna villkor (Hill, 1998). Tonåringars vardagliga sätt att kommunicera med varandra sker ofta genom att de skojar och retas. Den typen av vardaglig kommunikation träder inte fram i enskilda intervjuer där en vuxen intervjuare samtalar med en ungdom. Genom att fånga ungdomars samspel och interaktion är det möjligt att säga något om BF-elevens gemensamma värderingar.

Med gruppens stöd är det lättare att ventilerat det som elever är kritiska mot i sin utbildning. I en grupp kan känslan av samhörighet växa och det kan kännas motiverat för elever att framföra kritiska synpunkter samt komma med förslag på förbättringar. Fokusgrupper kan således skapa medvetenhet (Dahlin-Ivanoff, 2011). Detta trädde fram i de delar av intervjuerna som betecknas som utvärderingsgrupp (se s. 71 ff.) när eleverna spontant gav förslag på hur bedömning inom APL kunde förbättras.

Validitet och reliabilitet vid fokusgruppsintervjuer

Nedan behandlar jag tre generella aspekter av validitetskrav med relevans för denna studie, nämligen trovärdighet, transferabilitet och kommunikativ validitet. Det är kravet på trovärdighet som jag ägnar mest uppmärksamhet när jag diskuterar hot mot validitet och reliabilitet. Trovärdighet uppstår när studiens logiska argumentation förmår att övertyga läsaren. Trovärdighet handlar om att ge läsaren möjlighet att avgöra om studiens resultat går att lita på. Hela forskningsprocessen från formulering av forskningsfrågor, planering av pilotintervjuer, produktion av data, och analys av resultat måste göras genomskinglig för läsaren (Gibbs, 2012).

Studiens ansats är abduktiv. Detta innebär att jag i min analys pendlar mellan att vägledas av teori samt är öppen för vad empiriska data gör mig uppmärksam på. Analys av data pågår parallellt med att data produceras. Redan efter den första fokusgruppsintervjun ändrades min förförståelse och samma fråga som jag ställde vid det nästföljande tillfället fick ett annat djup. Min empiri genereras således genom språket samt det kollektiva meningsskapande. Elevernas utsagor är i grunden ofta obestämbara, motsägelsefulla och villkorade.

BF är ett program som jag är väl förtrogen med utifrån min yrkeserfarenhet och mina förkunskaper har hjälpt mig att snabbt sätta mig in i det område jag studerar. Bakgrundsintervjuerna med lärare hjälpte att fjärma mig från min egen lärarpraktik vid utformningen av intervjufrågorna. Utmaningen har genomgående varit att främmandegöra det bekanta för att få fram reliabla resultat samt att vara observant på hur mina för-givet-taganden påverkar analysen av resultaten. I samtalen har jag strävat efter att vara öppet nyfiken och undrande inför det som eleverna hade att säga om programmet. Min ambition har genomgående varit att aktivt uppmuntra eleverna att förutsättningslöst och öppet resonera om bedömning och inte exempelvis söka konsensus i sina uttalanden (Holstein & Gubrium, 2003). Hur eleverna uppfattar min roll som samtalsledare är viktigt utifrån min förståelse av intervju som en gemensam konstruktion av verklighet (Gubrium & Holstein, 2003). Min yrkesläraridentitet är en ”hybrididentitet” som lärare av både yrkes- och språkämnen. Jag har dessutom varit praktiksamordnare på BF och har därför kännedom om samarbetet mellan programmet och arbetslivet. Min medvetna strävan har under intervjuerna varit att lämna mina förkunskaper åt sidan.

Eleverna har enligt min uppfattning betraktat mig som en allmänt intresserad vuxen människa och inte som en barn- och fritidslärare. Samtalen genomfördes dock inom skolans lokaler och i anslutning till lektionerna och därför inramades intervjuerna av skolans miljö. Min reflektion är att det var ganska tungt och besvärande för eleverna att svara på mina frågor. Det var några som omväxlande talade och lyssnade, medan andra lyssnade förstrött och var inte så aktiva i samtalet. Ibland utvecklades ett samtal mellan två deltagare med de andra som åhörare. Det underlättar om eleverna får möjlighet att mentalt förbereda sig inför ett samtal, exempelvis genom att läsa det bifogade missivbrevet. Få av de intervjuade eleverna hade läst brevet, vilket förmodligen bidrog till att de kände sig oförberedda inför samtalen och upplevde att ämnet var svårt att tala om. Att jag i början av samtalet bad eleverna enskilt betygssätta

sin utbildning och i grupp motivera för sitt val skapade initialt engagemang (personlig kommunikation med M. Hill, maj 2013) som hjälpte att bryta isen.

Min ambition vid transkriberingen av intervjuerna har varit att fånga interaktionen som pågick och som jag kunde utläsa från det ljudinspelade materialet. Att identifiera enskilda elever har inte alltid varit möjligt, men det påverkar i min mening inte reliabiliteten då det är det kollektiva perspektivet på bedömning jag strävar efter. I anslutning till inspelningen avlyssnade jag materialet, och ur minnet återskapade jag mina iakttagelser och skrev ned intrycken från intervjuerna. Intrycken handlade om interaktionsmönster, deltagarnas kroppsspråk, och särskilt intensiva meningsutbyte som komplement till det ljudinspelade materialet. Ljudupptagning med tillhörande anteckningar som jag gjorde i efterhand förde dock med sig risken att vissa utsagor och intryck försvann.

Elevernas utsagor (yttranden) där röster samtalar i dialog med varandra betraktar jag i studien som självständiga. I elevernas tal ljuder dock både lärarrösten och BF:s röst. Jag väljer bort möjligheten att triangulera, dvs. ställa elevernas utsagor mot någon annan verklighet än deras egen, exempelvis lärares, handledares utsagor eller skolans skriftliga dokumentation av bedömning av yrkeslärande. Att jag väljer bort triangulering motiveras med studiens syfte att belysa elevernas erfarenheter av hur yrkeslärande bedöms. Att välja bort triangulering får konsekvenser för vad som är möjligt att uttala sig om samtidigt som elevernas erfarenheter av bedömning intar central plats i studien. Det är således inte min intention att studera hur samstämmiga elevernas uppfattningar om hur yrkeslärande bedöms är med lärares, handledares möjliga utsagor eller enskilda skolors policydokument.

I efterhand inser jag att fokusgruppsintervjuerna skulle ha vunnit på om de hade föregåtts av lektionsobservationer, för att konkretisera innehållet i samtalen. Det hade varit en fördel om jag som moderator kunnat relatera till gemensamma erfarenheter med elevgruppen. Jag är inte säker om samtalen skulle ha flutit bättre och minskat min styrande roll, men min upplevelse är att samtalsämnet *bedömning* uppfattades av eleverna som abstrakt. Även om bedömning engagerar och berör så blir det genast svårt att tala om den utan att referera till konkreta uppgifter som inte alla som deltar omedelbart känner igen eller kommer ihåg. Jag hävdar däremot att elevernas utsagor berättar något om vad som är möjligt att säga utifrån hur elever resonerar om bedömning vid tidpunkten för genomförandet av GY11.

METOD

En svaghet med fokusgruppsintervjuer är att den enskilda rösten ofta inte träder fram, särskilt individuella åsikter som bryter mot gruppen. Gruppdynamiken påverkar samtalet på gott och ont. Känslan av samhörighet för med sig risk för konformitet. När grupptänkande utvecklas finns det risk att bara ett sätt att resonera framställs som legitimt, vilket påverkar reliabiliteten. Enligt Wibeck (2010) kan dock den normerande synen vara ett resultat i sig då den säger något om vilka normer som gäller för gruppen eller vad gruppen tar för givet.

Även tidpunkten för samtalen påverkar vad eleverna kan säga i relation till ämnet. Samtalen ägde rum när eleverna befann sig någonstans halvvägs genom sin utbildning, vilket påverkar studiens validitet. Progression av yrkeslärande börjar med grundläggande yrkeskurser för att successivt fördjupa och specialisera yrkeskunnande. Det är i årskurs tre som yrkesspecialiseringen mot yrkesutgångar primärt sker. Vaktarna (fem elever totalt) hade ännu inte genomfört sin första praktikperiod vid ett auktoriserat bevakningsföretag, vilket har avgörande betydelse för vad dessa elever har möjlighet att uttala sig när de tillfrågas om hur yrkeslärande bedöms. Gruppen vaktarna har därför inga erfarenheter av APL, förutom de kontakter med yrkesbranschen som sker inom ramarna för skolförlagd undervisning genom studiebesök. Ytterligare en grupp elever (pilotintervju i blandad grupp om 5 elever) hade inte heller påbörjat arbetsplatsförlagt lärande. Dessa tio (av sammanlagt 70) elevers erfarenheter av lärande på arbetsplatsen var generellt begränsade i jämförelsen med om samtalen hade genomförts i slutet av utbildningen. Studiens syfte är att undersöka elevernas uppfattningar när de befinner sig halvvägs i sin yrkesutbildning. En viktig del av yrkesexamen som eleverna i studien av förklarliga skäl inte talar om är gymnasiearbetet i årskurs 3. Gymnasiearbetet är relevant för elevens utveckling som yrkesperson, och därför förmodar jag att bedömning av gymnasiearbetet skulle varit ett naturligt inslag i elevernas tal om samtalen hade genomförts i årskurs 3 och inte som nu i årskurs 2.

Rekrytering av deltagare och genomförande av intervjuer kräver omsorg (Kvale, 1997). En svaghet med självrekryterande grupper är snedrekrytering (Korp, 2006). Jag utgår från att eleverna i min studie blev tillfrågade av sina lärare om de ville vara med i samtalet, och således var grupperna självrekryterande. Elever med problematiskt eller negativt förhållande till skolan är sannolikt underrepresenterade i föreliggande studie, vilket påverkar reliabiliteten. Vid skola 7 samtalade jag med två elever från inriktningen Pedagogiskt arbete och som hade tidigare avbrutit sina studier. De ville bli intervjuade, men av-

stod från ljudinspelningen och därför ingår de inte i studiens empiri. Elever är väl medvetna om bedömningens sorteringsfunktion och därför kan ämnet uppfattas som känsligt och obekvämt.

Valet av skolor som skulle ingå i undersökningen var ett bekvämlighetsurval utifrån intentionen att samtliga inriktningar skulle representeras, men även att två nya yrkesutgångar enligt GY11 skulle finnas med, väktare och personlig tränare. Antalet elever från varje skola varierade från tre som minst (skola 6) till 20 som mest (skola 3), vilket innebär att empirins omfång i relation till enskild skola varierar. Det finns risk att lokala förhållanden från en skola, som genererat mer empiri, får en oförtjänt större genomslagskraft i studiens resultat. Den risken har jag varit medveten om och försökt minska genom min strävan att belysa den variation som finns i elevernas utsagor.

Det andra validitetsbegreppet som är centralt för forskning med fokusgruppsintervjuer är transferabilitet. Transferabilitet svarar på frågan om resultat från en miljö kan överföras till andra miljöer (Krueger & Casey, 2000), dvs. generalisera. Krueger och Casey hänvisar till Lincoln och Gubas (1989) argument att det ytterst är läsaren som har makten att avgöra om, som i det här fallet, resultat från ett antal fokusgruppsintervjuer med BF-elever från några gymnasieskolor kan vara representativa för BF mer generellt. Enligt Larsson (2009) kan resultat generaliseras genom att studien lyfter fram vissa mönster som kan tänkas gälla även för andra miljöer och sammanhang. Det går däremot inte att hävda att studiens resultat är generaliserbara enbart på basis av liknande kontext.

Det tredje validitetsbegreppet är kommunikativ validitet (Kvale, 1996, s. 264) som handlar om att redogöra för och kommunicera forskning till olika grupper av läsare. Jag har över tid i olika sammanhang redogjort och kommunicerat min förförståelse och de stegen i analysprocessen som ledde fram till resultat genom doktorandkonferenserna inom lic-forskarskolan för yrkesämnenas didaktik. I forskarskolan var både forskare och doktorandkollegor involverade. Slutligen har jag presenterat mina resultat vid en konferens anordnad av Skolverket samt vid två forskarkonferenser (NordYrk och Nationell ämnesdidaktisk konferens).

Etiska överväganden

Då samtliga elever var äldre än 15 år fick de information om syftet med studien utan att jag kontaktade deras vårdnadshavare. Därefter gavs deltagarna

METOD

möjlighet till att ge ett skriftligt informerat samtycke till att delta (Vetenskapsrådet, 2011). Jag påpekade för eleverna att de var fria att avbryta sitt deltagande när som helst under intervjun. En elev avböjde och lämnade rummet före intervjun. Eleverna gav sitt samtycke till att intervjuerna spelades in. Tillgång till materialet begränsades till mig som forskare. Materialet kommer endast att användas i forskningssyfte. Eleverna avidentifierades i materialet för att garanteras anonymitet. Kravet på konfidentialitet tillgodoser jag genom att inte sprida känsliga uppgifter som kan komma mig till kännedom och som kan kopplas till enskilda individer. Inget av det som eleverna sade förde jag vidare till deras lärare, trots att eleverna i flera grupper önskade att jag skulle föra fram deras åsikter. Då fokusgruppsintervjuer är kollektiva samtal är kravet på konfidentialitet från deltagarnas sida inte möjligt att garantera. Studiens ämne kan uppfattas som känsligt, men inte i bemärkelsen att vara privat.

Bakgrund

Barn- och fritidsprogrammet

Gymnasiereformen GY 11 har inneburit en förändring av BF genom den utvidgning av yrken som programmet leder till. Två tidigare inriktningar, Pedagogisk och social verksamhet samt Fritid, ersätts av tre. Inriktning Fritid och hälsa ska ge kunskaper om människors fritid och olika fritid- och friskvårdsverksamheter samt om hälsa och hälsofrämjande arbete. Den ska förbereda eleven för arbete inom fritid- och friskvårdssektorn. Inriktningen Pedagogiskt arbete ska ge kunskaper om barns och ungas utveckling, lärande, behov, rättigheter samt om olika pedagogiska verksamheter. Den ska förbereda eleven till arbete som barnskötare eller elevassistent. Inriktningen Socialt arbete ska ge kunskaper om sociala processer och förhållanden och om socialpolitiska frågor. Den ska förbereda eleven för arbete med funktionshindrade och inom bevakningsområdet (Skolverket, 2011a).

Enligt Skolverkets kommentarer till ämnet pedagogik är BF:s innehåll förankrat i tvärvetenskapliga discipliner, nämligen pedagogik och sociologi. Genom GY11 har pedagogik införts som ett nytt ämne på programmet. Ämnet pedagogik består av sju kurser, varav fyra är grundläggande och obligatoriska för samtliga BF-elever. Ett framträdande syfte med detta ämne är att eleverna skall utveckla sin förmåga att möta och pedagogiskt leda andra. Undervisningen i ämnet pedagogik ska leda fram till att eleverna utvecklar färdigheter i att planera, genomföra, dokumentera och utvärdera aktiviteter. Dessa aktiviteter avser att stödja och stimulera människors lärande och deltagande i olika situationer. För varje kurs inom ett ämne anges det vilka av ämnets mål den aktuella kursen omfattar. Det centrala innehållet för kursen anger det innehåll som undervisningen ska behandla. Således motiveras innehållet av den obligatoriska och programgemensamma kursen pedagogiskt ledarskap av målen för ämnet pedagogik (Skolverket, u.å.c).

Inom ramarna för BF har eleven möjlighet att skaffa sig grundläggande högskolebehörighet⁶, vilket innebär att även yrkesämnena förbereder eleven inför högskolestudier genom att utveckla högskoleförberedande kunskaper. Övergången till högre utbildning var drygt 29 % inom tre år efter avslutat BF 2009/10 (Skolverket, u.å.d). Detta är en hög andel jämfört med övriga yrkesprogram.

Yrkeskunnande utvecklas både i den skol- och arbetsplatsförlagda delen av utbildningen (APL), vilket innebär att APL ska styras av ämnesplanerna (Skolverket, 2011a). Vilka kurser eller delar därav förläggs till APL ska framgå tydligt (Skolverket, 2012). Gymnasieförordningen reglerar APL:s omfattning till 23 undervisningstimmar per vecka under minst 15 veckor⁷. APL har en framskjutna position i styrdokumentet, och APL ska förutom specifika yrkeskunskaper även utveckla mer generella förmågor som problemlösnings-, samarbets- och kommunikativ förmåga. I kapitel 6.4 i regeringens proposition står det att ”APL är avgörande för att yrkesutbildningen ska få sådan kvalitet, djup och verklighetsförankring att eleverna bli anställningsbara” (Prop. 2008/09:199). Arbetsplatsförlagt lärande ska leda till att eleverna utvecklar yrkesidentitet, förstår yrkeskulturen och blir en del av yrkesgemenskapen på en arbetsplats.

Yrkesexamen ska vara en garanti för avnämarna att eleven har uppnått de krav som ställs för att vara väl förberedd för yrket. Kraven för yrkesexamen är enligt gymnasieförordningen och skollagen⁸ följande: betyg på en utbildning som omfattar 2500 poäng, inklusive godkända betyg i 2250 poäng. De godkända betygen omfattar kurser i svenska eller svenska som andraspråk 1, engelska 5, matematik 1a och programgemensamma kurser om 400 poäng. Enligt Skolverkets föreskrifter för BF krävs det 400 av de 700 poäng programgemensamma kurser: svenska 2, hälsopedagogik, samhällskunskap 1a2, naturkunskap 1a2, kommunikation, pedagogiskt ledarskap, lärande och utveckling, människors miljöer. Ett godkänt gymnasiearbete på 100 poäng ingår också.

Eleverna i föreliggande studie befinner sig halvvägs mot yrkesexamen. Detta innebär att eleverna har hunnit läsa vissa, men inte alla kurser inom de programgemensamma ämnena som ger programmet dess karaktär. De pro-

⁶ Formella krav är en yrkesexamen, godkända betyg i svenska eller svenska som andraspråk 2 och 3 samt engelska 6.

⁷ APL regleras i 1 kap. 3 § gymnasieförordningen.

⁸ 16 kap. §§ 26-27 skollagen och 8 kap. §§ 5-6 gymnasieförordningen.

gramgemensamma ämnena är pedagogik, hälsa, svenska eller svenska som andra språk, samhällskunskap och naturkunskap (Skolverket, 2011a). De kurserna som lägger grunden för yrkeslärande på BF och som eleverna har genomgått är följande:

- Hälsopedagogik,
- Naturkunskap 1a2,
- Kommunikation,
- Lärande och utveckling,
- Människors miljöer,
- Pedagogiskt ledarskap,
- Samhällskunskap 1a2,
- Svenska 2 eller Svenska som andraspråk.

Yrkesspecialisering utvecklas genom de kurser som är specifika för varje inriktning och som eleverna i studien ännu inte är färdiga med utan mitt i. Barnskötarna läser således kurserna Barns lärande och växande samt Pedagogiskt arbete; personliga assistenterna läser Socialt arbete och sociologi, medan eleverna inom inriktningen Fritid och hälsa läser Fritids- och friskvårdsverksamheter samt Fritids- och idrottskunskap. Ytterligare yrkesspecialisering utgör fördjupningskurser inom programfördjupningspaketen (a.a.). För att illustrera läser väktarna kursen Bevakning och säkerhet, 300 poäng. Eleverna i studien har sålunda kommit olika långt avseende yrkesspecialiseringen utifrån de enskilda skolornas något varierande utformning av programmet inom BF:s programstruktur.

Enligt Läroplanen 2011 ska yrkeskunnande på BF allsidigt bedömas av läraren utifrån de nationella kunskapskraven för varje kurs (Skolverket, 2011b). Det formella ansvaret för betygssättning på kurser inom yrkesämnen vilar således på yrkesläraren. Lärare ska vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs, oavsett *var* eleven har tillägnat sig kunskaper. För detta uppdrag behöver yrkeslärare kommunicera med handledare inom APL om kunskapsmål som APL riktar sig mot och för att få relevant information från handledare för bedömning och betygssättning (Skolverket, 2012). Handledares bedömning uttryckt genom omdömen bidrar således till betygsunderlaget. Formerna och rutinerna för det informationsutbytet behöver enligt Skolverket tydliggöras (a.a.). En omdömesblankett som skolan tillhandahåller och handledare ombeds att fylla i är ett exempel på hur informationsutbytet mellan skolan och arbetsplatsen *kan* ske. Eleven har rätt till handledning

under APL, men det ställs inga formella krav på handledaren utöver att vara lämplig för uppdraget och ha nödvändiga kunskaper och erfarenheter⁹. Skolans mål är att eleven ska kunna ta ansvar för sitt lärande och kunna bedöma sina utvecklingsbehov i förhållande till utbildningens krav. Enligt riktlinjerna ska läraren fortlöpande ge feedback om framgångar och utvecklingsbehov i studierna samt redovisa för eleven på vilka grunder betygssättning sker (Läroplan 2011b).

Enligt skollagen ska betyg ges för varje avslutad kurs och bestämmas med hjälp av de kunskapskrav som har föreskrivits för en kurs¹⁰. Kunskapskraven för yrkeskurser preciserar olika nivåer på det yrkeskunnande som eleverna utvecklar under sin utbildning. Betyget uttrycker i vilken utsträckning eleven har uppnått de nationella kunskapskrav som finns för varje kurs och som preciserar det yrkeskunnande eleverna har utvecklat vid kursens slut, en summativ bedömning. I gymnasieförordningens kap.8 § 2 står det att ”kunskapskrav ska finnas för betygen A-E. Kraven för betygen A, C och E ska precisera vilka kunskaper som krävs för respektive betyg. Kunskapskravet för betyget D innebär att kraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda. Kravet för betyg B innebär att även kraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda”.

Som all annan gymnasialutbildning styrs BF av utbildningspolitiska mål uttryckta i en kedja av styrdokument där skollagen är överordnad de övriga. Gymnasieförordningen tillsammans med läroplanen, examensmålen samt ämnesplaner konkretiserar skollagens bestämmelser, och ses som en för utbildningen styrande helhet. Gymnasieskolan är en nationell angelägenhet, men svensk utbildningspolitik påverkas av styrdokument framtagna på EU-nivå, även om de inte är av bindande karaktär. En bärande tanke för EU:s utbildningspolitik är livslångt lärande som bygger på idén om människans kapacitet att lära under hela sin livstid och i alla miljöer hon vistas i¹¹. Den utbildnings-

⁹ 4 kap. 12 § gymnasieförordningen.

¹⁰ kap.15 §§22 och 24 skollagen.

¹¹ Enligt EU:s Kommission definieras livslångt lärande som ”all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective” (COMMUNICATION FROM THE COMMISSION - Making a European Area of Lifelong Learning a Reality - "When planning for a year, plant corn. When planning for a decade, plant trees. When planning for life, train and educate people." Chinese proverb: Guanzi (c. 645BC), hämtad 2014-08-31 från

politiska debatten som förs på EU-nivå framhåller således kraven på lärande i ett livsvitt och livslångt perspektiv. De åtta nyckelkompetenserna för livslångt lärande (1720/2006/EG) inbegriper bland annat förmågan att lära att lära, social och medborgerlig kompetens samt initiativförmåga. Eftersom både Läroplanen 2011 och Europarådets rekommendationer om nyckelkompetenserna betonar individens förmåga att själv värdera sina prestationer är det rimligt att tro att eleverna i studien utvecklar dessa förmågor samtidigt som de utvecklar sitt yrkeskunnande.

Forskning om Barn- och fritidsprogrammet

För att belysa hur BF studeras i forskningslitteraturen tar jag nedan upp fyra studier. Urvalet gör jag utifrån ett didaktiskt perspektiv. Utbildningssociologiska studier om hur elever på BF förhåller sig till det normativa trycket utifrån genus, sexualitet, klass och etnicitet lämnar jag utanför (Ambjörnsson, 2004).

De valda studierna belyser dels programmets karaktär, dels den yrkesutbildning som erbjuds eleverna. Ur dessa fyra studier tonar en bild fram av BF som en människocentrerad yrkesutbildning, både när det gäller innehåll och arbetsformer. Signild Lemars studie av BF (2001) beskriver en utveckling och utvidgning av programmet sedan det infördes på 1990-talet. Programmet har sina rötter i den tvååriga vårdlinjens gren för omsorg om barn och ungdom samt försöksverksamheten med barnskötarutbildningen. Även kommunernas behov av personal inom den kommunala fritidssektorn påverkade den successiva tillväxten och utformningen av programmet. Dagens breda utbud av yrken som BF leder till kan därför ses som ytterligare ett led i utvecklingen av programmet. Lemars intresse ligger i BF-lärares professionella ställning och identitet inom gymnasieskolan. Hon studerade ett program som brottas med låg status på grund av att verksamhetsområdet Barn- och fritid är ett lågstatusområde i jämförelse med många andra yrkesutbildningar. Den pedagogik som tillämpas på BF är omsorgsinriktad och inkluderande, en osynlig pedagogik med Bernsteins ord. Lemar tecknar en bild av BF där förtroenderelationer mellan elever och lärare utvecklas. Relationsarbete som grund för lärande lö-

per som en röd tråd genom hela utbildningen. Elevgruppen på BF benämns generellt som mycket heterogen, inte minst prestationsmässigt. I den osynliga pedagogiken uppfattar eleverna kraven som otydliga eller osynliga. Lärare hamnar i sin inkluderingssträvan i vad Lemar kallar ”omsorgsfällan” (s. 183, 2001). Hon själv pekar på behovet av att studera hur elever uppfattar och påverkas av ett omsorgsrationellt förhållningssätt, vilket föreliggande studie avser att göra i viss mån.

Vidare påpekar Lemar BF-programmets personlighetsdanande karaktär där ”elevernas inre utgör en del av undervisningen” (s. 151), vilket är högst närvarande i elevernas utsagor i denna studie. I den osynliga pedagogiken suddas gränsen ut mellan det privata och det offentliga. Elevens egna, i bemärkelsen privata, tankar och erfarenheter görs offentliga och behandlas i utbildningen. Lemar betonar programmets metafunktion där eleven lär känna sig själv för att kunna arbeta med människor och på så sätt utvecklar en ”pedagogisk generalistkompetens” (s. 58) att möta andra. Denna pedagogiska generalistkompetens är ett särskilt pedagogiskt förhållningssätt som innebär förmågan att i skiftande sammanhang leda andra. Förmågan att leda andra i yrkesspecifika sammanhang utgör en bedömningsgrund för elevernas yrkeslärande i föreliggande studie.

Lemar hävdar att programmets människocentrerade, metodiska/pedagogiska karaktär binder ihop metoden och innehållet. Grupprocesser, samverkan och självvärderingar blir till både mål och medel i utbildningen på BF, vilket även återspeglas i BF:s examensmål. Examensmålen betonar elevens inflytande över val av innehåll och arbetssätt. Programmets innehåll beskriver Lemar med hjälp av Bernsteins begrepp klassifikation. BF:s innehållsliga, tvärvetenskapliga bredd kännetecknas av en svag klassificering. De vetenskapliga discipliner som bildar programmets kunskapsfält (psykologi, pedagogik och sociologi) överlappar varandra. Programmet är enligt Lemar personligt utvecklande, vilket även eleverna i föreliggande studie vittnar om (se s. 125), men innehållet är fylligt och brett och därför svårt att greppa för att nå ett ämnesmässigt djup.

Carina Hjelmérs (2012) etnografiska studie tar upp BF-elevs inflytande som en del av demokratiuppdraget. Hon, i likhet med Lemar, tillämpar i sin analys Bernsteins begrepp om synlig och osynlig pedagogik. Osynlig pedagogik kännetecknas av svag klassifikation av undervisningens innehåll. Arbetsfördelningen mellan lärare och elever präglas av ett mer personligt förhållningssätt där ”det privata tenderar att bli offentligt under exempelvis lektion-

er” (s. 16). Av detta drar Hjelmér slutsatsen om otydliga gränser mellan yrkeskompetenser och det personliga, vilket jag får tillfälle att återkomma till i analysen av föreliggande studies resultat. För tillfället konstaterar jag att ämnet Pedagogik, som utgör yrkeskunnandets kärna på BF enligt Skolverket (2011a), är inte lätt att uppfatta för utomstående, vilket framgår av följande citat som refererar till BF:s innehåll.

Det föreföll varken syfta mot en tydlig yrkeskarriär eller universitetsstudier efter gymnasieskolan. Istället för ett innehåll som framstod som ”praktiskt” och/eller ”teoretiskt” framstod det som ingetdera och istället närmast diffust. (Hjelmér, 2012, s. 126)

Hjelmér hävdar att det inte är klart vad eleverna på BF i hennes studie utbildas till. Hon konstaterar också att både lärare *och* elever blir insnärjda i den av Lemar beskrivna omsorgsfällan (s. 174). BF uppmärksammar personliga relationer och känslor snarare än ämneskunskaper.

I ett avsnitt om elevernas respons på granskning och utvärdering uppmärksammar Hjelmér att eleverna uppfattar betygskriterier och kursmål som ”en sorts objektivt facit” (Hjelmér, 2012, s. 101) som elevens arbete ställs mot. Det var läraren som tydligt satte ramar för hur utvärdering kunde ske, till exempel att eleverna vid grupparbete skulle granska sin egen och kamraternas arbetsinsats, vilket knyter an till Lemar (2001). Lemar påpekar att lärare på BF ger undervisningen stadga och strukturerar den genom tydliga instruktioner och synliggörande av krav och kriterier utifrån programmets karaktär där mål, innehåll och metod utgör en helhet.

Norlund (2009) undersöker i sin avhandling hur elever på Barn- och fritidsprogrammet tränas i kritiskt tänkande genom undervisningen inom ämnet svenska. Hon konstaterar att elever på yrkesprogram inte får samma möjlighet till högre betyg jämfört med högskoleförberedande program. Trots att var femte elev på BF (Skolverket, u.å.d) förväntas läsa vidare, tränas de inte i att tillgodogöra sig akademiska texter som underlag för argumentation. Eleverna förleds att välja ”självspeglade ämnen” (Norlund, 2009, s. 164) som låser dem vid det kända och privata och som inte är kvalificerande till högre betyg. Norlund (2009) tycker att den snäva repertoaren av texter som BF-elever möter begränsar deras möjligheter att delta i samhällslivet och att kunna ifrågasätta för-givet-taganden (jämför Ecclestone, 2007).

Lotta Bergmans (2007) etnografiska studie handlar om undervisningen i ämnet svenska på BF. Hennes slutsats är att undervisningen mest erbjuder

färdighetsträning i att skriva rapport, söka information, sammanfatta och muntligt redovisa. Eleverna i studien var medvetna om svenskämnets betydelse för framtida yrkesliv och studier. Färdighetsträningen skapade motivation för ämnet. Ämnet svenska integrerades ofta med yrkesämnena och den dominerande arbetsformen var små skriftliga uppgifter som eleverna författade på egen hand, och därefter lämnades in för bedömning. Dessa arbetens främsta funktion var kontroll av att eleven hade utfört den förevisade uppgiften och följt instruktionen, vilket också framstår som viktigt i de två tidigare nämnda studierna av Lemar och Hjelmér. Träning av muntlig redovisning förekom ofta även inom yrkesämnena, och syftade till att stärka elevernas självförtroende att tala ledigt inför andra. Bergmans iakttagelser om bedömning av svenskämnet är relevanta för bedömning av yrkesämnena i föreliggande studie, både när det gäller den utbredda bedömningen genom skrift och genom muntliga presentationer av bland annat grupparbeten.

Bedömning visavis återkoppling

Med bedömning avses i studien den handling varigenom elevernas yrkeslärande värderas och som resulterar i yrkeslärares betyg eller handledares omdöme. Återkoppling (feedback) i form av muntliga och skriftliga kommentarer informerar eleven om den bedömning som gjorts. Återkoppling riktas mot elevens prestationer i såväl den skolförlagda undervisningen som i det arbetsplatsförlagda lärandet. Det finns en tidsrelation mellan bedömning och återkoppling då det senare är en produkt av det förra (Maddalena Taras, 2013). Eleven blir inte varse all bedömning som görs av läraren eller handledaren. Man kan föreställa sig bedömning som inte alls kommuniceras till eleven. Bedömning blir först meningsfull för eleven i förhållande till återkoppling, eller den av eleven uppfattade bristen och avsaknaden på återkoppling. Men för eleverna i studien fungerar betyg på enskilda uppgifter under kursens gång som återkoppling. Följaktligen använder jag orden återkoppling, bedömning och omdöme mer eller mindre synonymt. När jag använder uttrycket bedömning så förutsätter jag implicit den återkoppling som följer, och när jag talar om återkoppling så förutsätter jag att den har sin grund i en tidigare värdering i bedömningen.

Teorier om yrkeslärande på arbetsplatsen

Enligt sociokulturell tanketradition lär man sig ett yrke genom att delta i en *community of practice*, på svenska praxisgemenskap (Lave & Wenger, 1991). I enlighet med detta är lärande situerat i mänskliga relationer som formas i olika miljöer. Elevens kunskande ses som en aktivitet utvecklad med hjälp av specifika redskap och artefakter (Vygotsky, 1978) i ett specifikt sammanhang, till exempel på en arbetsplats. För att lära på arbetsplatsen måste eleven få tillträde till arbetsplatsen, dess arbetsinnehåll och relationer som tillsammans möjliggör lärande. Genom APL får eleven tillträde till vad Lave & Wenger (1991) kallar perifert legitimt deltagande, vilket ger eleven tillgång till lärande av yrke och möjliggör formande av en yrkesidentitet.

Teorin om lärande av yrke som socialisering i praxisgemenskaper kan bidra till att förklara hur yrkeslärande går till på BF, men av två skäl är den inte tillräcklig och behöver kompletteras. För det första ska yrkeslärande på BF ske genom integration mellan den skol- och arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. För det andra låter sig begreppet praxisgemenskap inte enkelt tillämpas på det breda yrkeskunskande som BF förväntas leda till. Verksamheterna och arbetsuppgifter är generellt mycket diversifierade. Vissa yrken som BF leder till fångas inte på något enkelt sätt av begreppet praxisgemenskap. Väktarna i föreliggande studie talar däremot om att få tillhöra en tydligt avgränsad praxisgemenskap. Därför väljer jag att sätta utveckling av yrkeskunskande i ett sammanhang av teorier om arbetsplatsens *läroplan* (Billett, 2002, 2006), som betonar elevens aktiva meningsskapande, och om arbetsplatsen som en *expansiv* respektive *begränsad lärmiljö* (Fuller & Unwin, 2004).

Då BF-elever utvecklar yrkeskunskande inom APL är deras lärande på en arbetsplats avhängigt arbetsplatsen och de arbetsuppgifter eleverna får tillgång till (Nilsson, 2000). Idén om att lärande på arbetsplatsen styrs av arbetsplatsens egen *läroplan* är förankrad i forskningen om hur man lär ett yrke på en arbetsplats (för en summarisk sammanställning se t.ex. Billett, 2011, s. 189). Med arbetsplatsens *läroplan* menas det ofta oskrivna, men avsiktliga innehållet av vad som är möjligt att lära sig på en given arbetsplats, en progressionsstig och dess implikationer för hur yrkeslärande genom deltagande går till (Billett, 2002, 2006).

Under APL möter BF-elever således arbetsplatsens *läroplan*. Billett nyanserar termen arbetsplatsens *läroplan* till att omfatta tre nivåer: intentioner (avsikter), implementering av intentioner samt elevens upplevda *läroplan*. Den

upplevda läroplanen är enligt Billett (2006) viktigast eftersom den handlar om hur eleverna erfar de lärtillfällen som den avsiktliga och den iscensatta läroplanen ger. Den upplevda läroplanen handlar således om elevens egen agenda. En idealisk läroplan skulle innebära att dessa tre sammanfaller med varandra, vilket i realitet är osannolikt. Istället uppstår en *förhandling* eller möjligtvis transaktion mellan de lärtillfällen (*affordances*) som arbetsplatsen erbjuder och elevens subjektiva uppfattningar och respons till dessa lärtillfällen (Billett, 2009). Denna förhandling sker utifrån såväl arbetsplatsens som elevens strävan att behålla jämvikten och kontinuiteten (Billett, 2006). Yrkeslärande är på så vis avhängigt hur arbetsplatsens lärtillfällen och elevens respons till dessa matchar varandra. Hur individen hanterar möjligheter för lärande bestäms bland annat av tidigare personliga och unika erfarenheter. Olika elever hantarerar en viss situation inom APL på olika sätt beroende bland annat på motivation, viljan och intresse (Billett & Somerville, 2004). I min studie ger jag exempel på hur eleverna uppfattar och förhåller sig till arbetsplatsens *läroplan*. I resultatdelen försöker jag att belysa de krav som eleverna uppfattar att arbetsplatsens *läroplan* ställer och hur dessa påverkar bedömningsunderlaget för yrkeslärande.

Elevens deltagande i ett yrkes praxis underlättas om det finns stödjande strukturer för att ta emot eleven och vägleda på arbetsplatsen, till exempel genom modellering, coaching och handledning. Arbetsplatsens pedagogiska kvaliteter (Billett, 2002), dvs. medvetna strategier för att guida eleven in i yrket, stödjande och pedagogiska funktioner varierar. Eleven måste göras uppmärksam på den kunskap som är viktig inom yrkespraxis, men kanske osynlig för en novis (Billett, 2006). Handledares roll blir då att uppmärksamma eleven på den kunskap som delas av praxisgemenskapen, men som förblir osynlig för ett otränat öga. Även tillsynes enkla uppgifter, som framgår i resultatavsnittet om handledares omdöme över yrkeslärande, kan uppfattas av noviser som svåra, vilket eleven också behöver bekräftelse på.

Fuller & Unwin (2004) har studerat olika arbetsplatser utifrån de möjligheter för lärande som erbjuds. De har identifierat en rad egenskaper som utmärker arbetsplatsen som lärmiljö för yrkeslärande. Utifrån dessa egenskaper kan man placera en arbetsplats på ett kontinuum mellan två motpoler: *expansiv* respektive *restriktiv* lärmiljö (s. 127). Två kriterier för arbetsplatsen som expansiv lärmiljö är relevanta för föreliggande studies resultat. Det ena är vilken slags återkoppling som ges till eleven. Det andra är tillgång till en tydligt avgränsad praxisgemenskap.

Yrkeskunnande

Yrkeskunnande är ett dynamiskt och integrativt begrepp (se t.ex. Nilsson, 2000) och kan förstås som ett samlingsbegrepp för yrkeskultur, yrkespraxis och yrkeskunskaper (Höghjelm 1998, 2005). Hager (2004) talar om yrkeskunnande som inbegriper olika dimensioner. Påståendekunskap, som fakta och förståelse, integreras med omdöme, känslor och motivation. Procedurkunskap handlar om att veta hur man gör, dvs. färdigheter (*skills*) som är nödvändiga för att utföra handlingar (Ryle, 1984/1949). Omdöme eller förtrogenhetskunskap utvecklas med erfarenhet och är en kunskap som är svår att verbalisera eller skriva ner (Johannessen, 1999 refererat i Backlund, 2006). Tyst kunskap visar sig i praktiskt handlande, dvs. praxiskunskap som lägger grund för påståendekunskap. Den tysta kunskap som kännetecknar yrkeskunnande kan utövaren tillägna sig indirekt genom analogiskt tänkande utifrån konkreta erfarenheter (Backlund, 2006). I forskning om t.ex. ingenjörsarbete, men även vårdarbete, har man tagit fasta på den tysta kunskapen som kärnan i yrket (Backlund, 2006; Alsterdal, 2002). I relation till föreliggande studie är det viktigt att framhålla att eleverna befinner sig i början av en process att utveckla yrkeskunnande och i synnerhet förtrogenhetskunskap som grundar sig i erfarenhet av yrke saknar de ännu.

En för studien relevant ingång för att förstå vad yrkeskunnande är står Hinchliffe (2002) och Lum (2003) för. Deras förståelse av yrkeskunnande grundar sig i vetande (*understanding*) som har sitt ursprung i människans förkroppsligande av varande-i-världen. Därför ifrågasätter man dikotomin mellan teori och praktik, handling och underliggande kunskap samt procedur- och påståendekunskap. Winch (2013), som nyanserar Ryles begrepp procedurkunskap, skiljer mellan *skills* som färdighet eller förmåga, och *transversala* förmågor. Dessa två aspekter av procedurkunskap ser han som innäslade i varandra¹². *Skills* begränsas inte till en färdighet eller utförandeteknik eftersom *skills* inbegriper och smälter samman med yrkesutövarens personliga egenskaper. Detta innebär att *skills* som färdighet inte kan separeras från utövarens personliga egenskaper. Inte heller kan färdighet, uttryck för människans kroppsliga varande, förläggas ”utanför” den som utövar denna färdighet.

¹² Transversala förmågor bygger på färdigheter (skills) och innebär förmågan att planera, kommunicera och utvärdera i yrkessammanhang. Winch (2013) betonar att planerande inte enbart är en del av en sekvens, utan planerande är avhängigt utförande.

Winchs begrepp *skills* är relevant för förståelse av bemötande på BF. Bemötande är en färdighet som inbegriper såväl yrkesutövarens personliga egenskaper som en social dimension. Bemötande som färdighet värderas av praxisgemenskap utifrån yrkesspecifika normer.

Yrkeskunnande inom BF kännetecknas av att det kan vara svårt att definiera och avgränsa yrkesinnehåll och kompetens. Som det framgår av tidigare forskning om BF kan det yrkeskunnande som programmet utbildar i vara svårt att synliggöra. I likhet med yrket fritidspedagog (Hjalmarsson, 2010) står det relationella arbetet med individer och grupper samt social utveckling i centrum. Den tysta kärnan i yrkeskunnandet är att stödja mellanmänniskt samspel och trygga relationer. Även i relation till yrkesområden som BF leder till är det rimligt att tänka sig att den relationella och stödjande funktionen är en del av yrkeskunnandet.

Kunskapsöversikt om bedömning av yrkeslärande

Det växande intresset för bedömning inom utbildningsvetenskap tyder på att bedömning är ett kunskapsobjekt i omvandling (Forsberg & Lindberg, 2010)¹³. Av intresse för denna studie noteras att en knapp tiondedel av avhandlingarna har elevers erfarenheter och upplevelser av bedömning i fokus. Korp (2003) påpekar att det finns få studier av bedömning där elever ses som aktiva meningsskapare, snarare än determinerade av strukturer i bedömnings-situationer.

I denna studies resultat kommer såväl formativ som summativ bedömning att behandlas utifrån elevernas erfarenheter av hur yrkeslärande bedöms. Det råder olika uppfattning om på vilket sätt bedömningens formativa och summativa funktioner relateras till varandra (Taras, 2005). Jag ansluter mig till Bennett (2011) som hävdar att formativa och summativa funktioner förekommer samtidigt i all bedömning, dvs. bedömning för och av lärande. Summativ bedömning har som sitt primära syfte att summera och värdera ett avslutat arbete, medan det primära syftet med formativ bedömning är att hjälpa eleven förbättra sin prestation (även Taras, 2005).

¹³ Under perioden 1990-2009 lades det fram 95 avhandlingar om bedömning i Sverige, varav 60 % av samtliga utkom mellan 2006 och 2009.

Det finns olika benämningar för bedömning som syftar till att hjälpa elevers lärande (bedömning för lärande i Wiliam, 2011; formativ bedömning i Cizek, 2010; praxis-orienterad bedömning i Stenström & Laine, 2006). Black & Wiliam (2009) skriver att formativ bedömning består av fem nyckelstrategier, varav tre är relevanta för denna studie (se även Lundahl, 2011). Dessa är återkoppling, elever som resurs för varandras lärande och självstyrning av lärande, dvs. själv- och kamratbedömning. Black & Wiliam (2009) hävdar att nyckelstrategierna kan implementeras med hjälp av vissa aktiviteter eller medel. Att ersätta betyg med kommentarer och elevaktiva bedömningsformer är exempel på aktiviteter som initieras av läraren, och tas upp längre fram både i resultat- och diskussionsdelen (se s. 57 ff. respektive s. 115 ff.).

Av relevans för denna studie är begreppet dynamisk bedömning (*dynamic assessment*) som avser bedömning som är inbäddad i undervisningen. Dynamisk bedömning har sina rötter i Vygotskys syn på utveckling av lärande (Poehner, 2008; Vygotsky, 1978). Enligt detta synsätt kan inte bedömning av individens förmåga enbart begränsas till vad eleven vid en viss tidpunkt kan utföra på egen hand utan hjälpmedel. I pedagogiska sammanhang är man intresserad av att ge en nyanserad och rättvis bedömning av elevens förmågor som oavbrutet utvecklas i sociala sammanhang. Därför stärks bedömningens validitet om eleven får möjlighet att visa vad den kan i motsats till att avslöja tillkortakommanden. För att bättre bedöma elevens potentiella förmåga, och därigenom stärka bedömningens validitet, kan man erbjuda eleven olika stödstrukturer och redskap, för att bedöma hur eleven använder dessa för att nå längre. Kamratbedömning är ett exempel på dessa redskap. Dynamisk bedömning avser på så vis förmågor som är under utveckling, och görs kontinuerligt och i flykten. Dynamisk bedömning påminner därför om formativ bedömning och står i kontrast till summativ bedömning som är statisk eftersom den bedömer ”färdigutvecklade” kunskaper vid en viss tidpunkt.

Bedömning har generellt två funktioner som ska förenas (G. Erickson föreläsning vid NÄDs konferens i Göteborg 9-11 april 2014). Å ena sidan ska bedömning hjälpa eleven reflektera över sin kunskap och därför befrämja lärande. Å andra sidan ska bedömning genom att värdera, befrämja likvärdighet av erbjudanden eleverna får genom sin utbildning. Bedömningens tillförlitlighet stärks när differentiering av kunskaper sker med respekt för eleven, demokrati och rättvisan, vilket innebär att läraren beaktar bedömningens effekter på elevens fortsatta lärande, t.ex. motivation och självbild.

Bedömning av yrkeslärande är inte lika mycket beforskat som bedömning av skolämnen (Ecclestone, 2007). Inom arbetslivet har av tradition funnits olika sätt att bedöma elevens yrkesskicklighet eller kompetens, för att nämna gesällbrev och branschernas yrkesprov som exempel. Yrkeshandlingar kan observeras för värdering och bedömning, men observation kan inte ge tillgång till de ofta kinestetiska och förkroppsligade aspekterna av kunnande (Winch, 2013), t.ex. bemötande. Förmågan att anpassa arbetets rytm efter situationens behov, och att kunna se och uppfatta varierande information samtidigt, är viktiga kännetecken för yrkeskunnande som jag tar upp i relation till bedömning av bemötande. En didaktisk konsekvens är att bedömning av yrkeslärande endast kan göras av yrkeskunniga experter som kan observera och urskilja god kvalitet och kompetens. Det är däremot inte givet att bedömningen enkelt kan verbaliseras för att lekmän ska kunna förstå.

Ett problem som uppstår vid bedömning av kompetens är *reduktion* (Winch, 2013). Det uppstår behov av att förenkla bedömningen för att den ska passa in i institutionella ramar. I denna studie handlar reduktion om att yrkeskunnande reduceras till påståendekunskap. Skolans bedömningsätt är generellt inriktade mot bedömning i skrift, vilket jag får tillfälle att återkomma till. Men reduktion handlar även om att reducera bemötande som *skill* (Winch, 2013), som är centralt i elevernas uppfattningar om yrkeskunnande på BF, till vardaglig förståelse av ordet eller till s.k. sunt förnuft.

För att fånga yrkeskunnandets dimensioner inför Stenström och Laine (2006) termen *praxis-orienterad bedömning*. Praxis-orienterad bedömning sker i arbetslivet, t.ex. inom APL. Författarna anser att praxis-orienterad bedömning påminner om formativ bedömning så tillvida att den sker i autentiska miljöer, och i sambedömning mellan elev, lärare och handledare. Praxis-orienterad bedömning riktar uppmärksamhet mot process snarare än resultat. Den finska yrkesutbildningen, vars uppbyggnad och organisation påminner om den svenska, har en lång tradition av kriteriebaserad bedömning vid demonstration av arbetsuppgifter. Demonstrationer som anordnas i samarbete med arbetsplatser (Räisänen & Rökköläinen, 2014) är grunden för praxis-orienterad bedömning. Det är troligt att praxis-orienterad bedömning förutsätter lärarens närvaro på arbetsplatsen. Praxis-orienterad bedömning sker ibland både i formativt och summativt syfte.

Hur pass valida är då bedömningar gjorda inom arbetsplatsförlagt lärande? För att svara på frågan stödjer jag mig på Benetts (1993) validitetsbegrepp. Eleven praktiserar inom ett yrke i ett autentiskt sammanhang, möter mer er-

farna yrkesutövare och bekantar sig med yrkeskulturen (*face validity*). *Content validity* handlar däremot om ett urval av uppgifter som är relevanta för arbetsplatsen och som eleven får utföra. Variationen mellan uppgifterna är viktig för att eleven ska uppleva progression, men variationen måste ställas mot hur representativa dessa arbetsuppgifter är för arbetsplatsen. Enligt Bennett är det möjligt att identifiera ett litet urval av relevanta arbetsuppgifter på en arbetsplats och därmed går det att bedöma och dokumentera elevens kompetens (se även Poikela, 2004). Kriterierelaterad validitet förutsätter att kriterier för yrkesmässigt godtagbar prestation synliggörs för eleven (kriterietransparens). Även om kriterierna finns givna på förhand måste eleven ”återskapa” dem för att kunna lära sig att bedöma sin egen prestation (Poikela, 2004). Först när eleven är medveten om kravnivåerna kan eleven självbedöma sin prestation.

Ett liknande resonemang förs av Carlsson, Gerrevall och Pettersson, (2007). De ställer två validitetskriterier mot varandra, nämligen synlighet (kriterietransparens) och autenticitet. Autenticitet betyder att bedömningen sker i arbetslivets sammanhang (jämför *face validity* ovan), medan synlighet kan jämföras med kriterierelaterad validitet. Bedömning av yrkeslärande på arbetsplatsen kännetecknas av hög grad av autenticitet, graden av synlighet är däremot låg. Eleven ser inte vad det är som bedöms eftersom kriterier uppfattas inte som transparenta. Bedömningsgrunder kan variera från tillfälle till ett annat och från person till person, vilket hotar bedömningens validitet och reliabilitet. Bedömning av yrkeslärande som uppvisar höga värden på både autenticitet och synlighet anses vara valid (Carlsson med fl., 2007).

För bedömning av kunskap används matriser (Jönsson, 2010), eller rubrics, som härstammar från kunskapstaxonomier. En taxonomi typologiserar kunskaper på ett systematiskt sätt och används som redskap vid bedömning för att åskådliggöra kriterier och kvalitativa progressionsnivåer. Kunskap operationaliseras genom observerbara handlingar och på så sätt förstärks bedömningens tillförlitlighet genom att kriterier görs transparenta (Jönsson, 2010, s. 93).

Betygskriterier är ett annat sätt att synliggöra bedömning av kunskap. Sadler (2013) ser på förhand formulerade kriterier och matriser som hot mot en helhetsbedömning. Läraren använder, förutom de explicit formulerade kriterierna, även latent kriterier (Sadler, 1985 refererat i Wyatt-Smith & Klenowski, 2013, s. 37). Eleven är bekant med de explicit formulerade betygskriterierna, men förblir av naturliga skäl ovetande om de mer generella kriterierna som lärare ”har i bakhuvudet” och som ingår i lärarens förtroghetskunskap.

Dessa tillhör lärarens bedömningsexpertis och kan aktiveras vid behov. Läraren kan exempelvis väga olika kriterier mot varandra vid bedömningen av ett enskilt arbete. Sadler (2013), Wyatt-Smith och Klenowski (2013) anser att det inte är fullt möjligt att bedöma elevens prestation, exempelvis en handling, med hjälp av ett antal på förhand definierade kriterier. Risken för den tidigare nämnda reduktion av det komplexa till det som vem som helst kan lätt se och mäta möjligtvis uppstår. Helhetsbedömning av kompetensen kan gå förlorad. Enligt Wyatt-Smith och Klenowski (2013) styr bedömningsmatriser mot kriteriedriven och troligtvis mekanisk bedömning.

Sammanfattningsvis är bedömning av yrkeslärande komplex då den riktar uppmärksamheten mot kunnande i handling, vilket är flerdimensionellt. Bedömning av yrkeslärande aktualiserar dilemman mellan behovet av att för eleven synliggöra vissa kvalitetskriterier och svårigheten att fånga in yrkeskunskande i kvalitetsnivåer.

Vad säger forskningslitteraturen om återkoppling?

I samband med att bedömning skiftar från att mäta kunskap till att vara ett stöd för lärande, så skiftar fokus på hur återkoppling framställs i forskningslitteraturen. Den traditionella bilden av återkoppling som överföring av information har på senare år ifrågasatts (Sadler, 2013). Merry, Price, Carless och Taras (2013) ser återkoppling som transaktion och interaktion snarare än överföring. Enligt detta synsätt skiljs återkoppling från lärarbedömning. Återkoppling som transaktion får didaktiska konsekvenser för yrkesutbildningar. Interaktiv återkoppling förutsätter elevaktiva bedömningsformer.

Student participation in assessment as equal partners is mandatory for dialogic, meaningful feedback and hence learning: peer – and self-assessment are two necessary means for doing this. (Taras, 2013, s. 40)

Interaktiv återkoppling bygger på gemensam förståelse, som skapas situerat i mänskliga relationer (Hattie & Gan, 2011). Interaktiv återkoppling är en relationell process över tid som är inbäddad i undervisningen. Den är dialogisk så tillvida att återkoppling sker i det intersubjektiva utrymme för förståelse som skapas genom interaktion (Rommetveit, 1992).

Molloy och Boud (2013) beskriver återkoppling i en didaktisk modell som jag kommer att diskutera i samband med studiens resultat. Det är en elevcenterad modell som uppmärksammar vad eleven gör med informationen från omgivningen. Den bygger därmed på elevens aktivitet och beslutsfattande.

Eleven förväntas initiera återkoppling genom att till exempel precisera vilken slags återkoppling hon söker. Detta förutsätter att eleven först har gjort en självbedömning, varigenom en uttolkning av kvaliteten på elevens prestation har initierats. Därefter jämför eleven sin självbedömning med återkopplingen från omgivningen. Enligt modellen kalibrerar eleven sin bedömning mot lärarens gensvar och kamraternas respons. Eleven ”tvingas” att använda återkoppling eftersom uppgift två bygger på den återkoppling som eleven får i samband med uppgift ett. Risker för att eleven ska uppfatta återkoppling som fristående och utan sammanhang minskar då återkoppling ingår i en cykel (*feedback loop*).

Modellen av Hattie och Timperley (2007) utgår från tre frågor: Var är jag nu? Vilka är mina mål? Hur ska jag nå dit? Varje fråga relateras till fyra olika nivåer: uppgift, process, självreglering och person. Jolly och Boud (2013) påpekar att återkopplingstypologin med fyra olika nivåer (Hattie & Timperley, 2007) inte stämmer överens med den återkoppling som eleven får på arbetsplatsen. Jag instämmer i kritiken så tillvida att återkopplingen på arbetsplatsen sker genom interaktion mellan elev och många inblandade parter; både personal och andra människor som verksamheten riktar sig till. Den explicita återkopplingen från dessa parter kompletteras med implicit återkoppling som kommer till uttryck genom en gradvis förflyttning mot ökade befogenheter och ansvar för arbetsuppgifterna (Tanggaard & Elmholdt, 2008).

Återstoden av detta avsnitt ägnas åt själv- och kamratbedömning. Motivet är att denna förmåga framhävs som särskilt viktig i den formativa, dynamiska bedömningen. Själv- och kamratbedömning i forskningslitteraturen handlar inte om summativ bedömning och betyg, utan avser interaktiv återkoppling. Topping (2009) hävdar att kamratbedömning sannolikt förbättrar både reliabilitet och validitet av lärarens bedömning. Elever kan bedöma varandras arbete både oftare och i direkt anslutning till prestationen, vilket kompenserar för validitetsbrister (Topping, 2009). Dessa brister eller hot mot validitet av själv- och kamratbedömning är flera. Relationer mellan eleverna som vänskap eller antagonism bäddar för partiskhet enligt Topping. Elevers respons till kamrater tenderar att vara allmänt hållna och inte tillräckligt differentierande. För Topping är kamratbedömning en didaktisk utmaning på flera plan. Det krävs ett målmedvetet arbete med att dels introducera eleverna i att kunna ge gensvar till varandra, dels med andra intressenter, till exempel arbetslaget. Det är enligt Topping viktigt att elever som ger respons till varandra är på samma prestationsnivå. Han tillstår att reliabiliteten vid kamratbedömning är högre inom

allmänna ämnen och på mer avancerade undervisningsnivåer, än för ämnen med praktiska inslag. Kamratbedömning kräver kontinuerliga diskussioner med eleverna om vad som är kvalitet i arbetet och att läraren bygger in stödjande funktioner i form av checklistor, exempel på elevarbeten, matriser o. dyl. Själva ordet kamratbedömning behöver introduceras försiktigt, för att eleven ska förstå att kamratbedömning inte ersätter lärarens summativa bedömning, utan endast kompletterar genom formativ (interaktiv eller dialogisk) återkoppling. Möjliga vinster handlar om att eleverna utvecklar sociala och personliga förmågor genom kamratbedömning.

Not only do helpers learn the subject better and more deeply, but they also learn transferable skills in helping and cooperation, listening and communication. Peer assessment encourages personal and social development. (Topping 2010, s. 71)

Av litteraturen framgår det tydligt att eleven behöver träning för att tillgodogöra sig återkoppling (Sadler, 1998) och att kunna ge och ta respons på ett ansvarsfullt sätt (Boud 2000). Om inte eleverna är medvetna om att själv- och kamratbedömning utgör en del av lärandet är det fullt naturligt att de enbart vänder sig till läraren för att få återkoppling. Följden blir att eleverna inte utvecklar förmågan att själva styra och reglera sitt lärande.

Empiriska studier om bedömning

I detta avsnitt tar jag upp några empiriska studier. Principen för urvalet av dessa är att de undersöker bedömning ur ett elevperspektiv. Studier av hur elevers skrivande bedöms är särskilt relevanta för bedömning av yrkeslärande i föreliggande studie. Hur utbredd användning av elevaktiva bedömningsformer är, och vilka effekter de medför är inte entydig. En försiktig slutsats är att elever initialt är ganska avvaktande när det gäller elevaktiva bedömningsformer, men att olika interventioner påverkar deras syn till det mer positiva. Elevers avvaktande attityd är väl dokumenterad (se t.ex. Broadfoot med fl., 1988 refererat i Gipps, 1999, s. 380).

Hur ser elever på återkoppling och elevaktiva bedömningsformer?

I en studie av Brown, Earl Irving, Peterson och Hirschfeld (2009) är syftet att studera hur grundskoleelever i Nya Zeeland uppfattar bedömning. Det är en

kvantitativ studie med ett nationellt representativt urval av elever som ingår i ett större forskningsprogram. Trots att elever uppskattar elevaktiva bedömningsformer för att de bidrar till ett bättre socialt klimat, avfärdar de dessa som stöd för lärande. Eleverna värdesätter mest lärarbedömning som de uppfattar leder till förbättrade studieresultat, och de önskar helst återkoppling i form av betyg. Forskarna hävdar att elever måste göras medvetna om att elevaktiva bedömningsformer även kan bidra till det egna lärandet. I en fokusgruppsstudie inom samma forskningsprogram är elevurvalet begränsat till 41 elever från fyra olika grundskolor. Slutsatsen som Peterson och Earl Irving (2008) drar är att varken själv- eller kamratbedömning förstås av de intervjuade eleverna som legitim och reliabel.

Studien av hur BF-elever uppfattar bedömning av yrkeslärande kan inte utan vidare jämföras med studier av hur grundskoleelever i Nya Zeeland uppfattar lärarbedömning och elevaktiva bedömningsformer. Studierna som jag refererar till kan dock ge en fingervisning om att elevaktiva bedömningsformer inte alls behöver vara kända för eleverna eller ens uppfattas som ett komplement till lärarens bedömning.

En norsk studie (Havnes, Smith, Dysthe & Ludvigsen, 2012) undersöker formativ bedömning och tillämpning av återkoppling inom gymnasial yrkesutbildning. Studien relateras till ett tvåårigt interventionsprogram som genomfördes på sex gymnasieskolor i västra Norge. Forskarna använde enkäter, vars resultat låg till grund för fokusgruppsintervjuer med lärare, skolledare och elever. Skolorna valdes för sitt aktiva arbete med bedömning för lärande. Överlag konstateras att den formativa bedömningskulturen är svag och att den inte används systematiskt. Eleverna är inte aktiva i bedömning för lärande. Lärarna ger återkoppling både i form av betyg och kommentarer samtidigt, och det är sällsynt att undanhålla betyg för eleven för att enbart ge kommentarer. Återkoppling är således hårt knuten till betyg. Enligt studien vill eleverna ha återkoppling i form av kommentarer, medan lärarna tror att eleverna bara vill ha betyg. Återkopplingen på prov och genomförda uppgifter används av eleverna i betydligt mindre utsträckning jämfört med när de är mitt i processen och mer mottagliga för återkoppling. Eleverna på yrkesprogram rapporterade större engagemang vid utformning av mål och betygskriterier för yrkesämnena, jämfört med övriga ämnena. Det sistnämnda resultatet var inte statistiskt signifikant. Tillämpning av kamratbedömning inom yrkesutbildning var däremot mer utbredd jämfört med övriga skolämnena. Denna skillnad var statistiskt signifikant. Särskilt i verkstadsmiljöer använde eleverna varandra som resurs för

lärande. När eleverna arbetade i olika grupperingar gav det naturliga tillfällen att rådfråga kamrater som hade kommit längre. Kamratbedömning uppstod spontant utan att lärare hade introducerat den. Forskarna påpekar att även om kamratbedömning förekom inom yrkesutbildningarna var den sällsynt och bedömning uppfattades generellt som individuell, och inte en gruppangelägenhet.

Lärarna uppvisade inga strategier för att integrera återkoppling med undervisning. För att eleven ska uppleva nytta med återkoppling behöver den vara riktad mot framtiden som *feedforward*, vilket generellt inte gjordes i den norska studien. Eleverna saknade fortlöpande kommentarer på utkast till sina arbeten. Lärarna gav återkoppling på en färdig produkt och inte processen som ledde fram till slutresultatet.

Havnes med fl. (2012) konstaterar att eleverna upplever att de får rikligare återkoppling i yrkesutbildningen jämfört med övriga skolämnen, och att de dessutom upplever återkopplingen inom yrkesämnena som användbar. Redovisning av projekt förekom ofta. Inom yrkesämnena riktades återkopplingen i anslutning till redovisningar mer på innehåll än på redovisningsform och presentationsteknik. Det omvända gällde för skolämnen. Havnes med fl. (2012) fann en diskrepans mellan vad lärarna och eleverna ansåg om återkoppling. Lärarna överskattade kvaliteten på den återkoppling de gav, och följaktligen i vilken utsträckning de uppfattade att eleverna använde återkopplingen. Lärarna ansåg att det var upp till eleverna att använda den.

Genom fokusgruppsintervjuer med elever identifierade forskarna fyra typer av aktiviteter som särskilt rika på möjligheter till återkoppling: lärares genomgång av rättade uppgifter, elevpresentationer av projekt, grupparbete och diskussioner mellan lärare och elever. Vid återlämningen av elevers arbeten såg eleverna återkoppling specifikt som ”rättning” och inte som återkoppling i största allmänhet. Studien visar en bild av återkoppling som ”rättning och betyg”, dvs. en överföring av information från lärare till elev snarare än som transaktion. Konklusionen är att både lärare och elever behöver utveckla förmågan att ta och ge återkoppling (Havnes, Smith, Dysthe, & Ludvigsen, 2012, s. 26).

Relevansen av de diskuterade studierna för föreliggande studie handlar dels om den gemensamma skandinaviska kontexten, dels fokusgruppsmetodologin. Det finns dock väsentliga skillnader i hur yrkesutbildning är organiserad i Sverige, respektive Norge. Den svenska gymnasiala yrkesutbildningen är i högre grad skolbaserad än den norska.

I en intervjustudie med 75 grundskoleelever i Nya Zeeland fann Cowie (2005) att eleverna uppfattar att bedömning för lärande har kognitiva, sociala och affektiva konsekvenser, vilket bekräftas i föreliggande studie. När ömsesidig respekt och förtroende saknas är inte eleven benägen att dela med sig av sina tankar. Återkoppling som beröm uppfattas av eleverna i bästa fall som motiverande, men de anser inte att den återkopplingen hjälper dem att lära sig bättre. Eleverna uppskattar återkoppling från läraren när den sker en-mot-en eller i små grupper eftersom de då känner sig säkrare och tryggare. Språket läraren formulerar återkoppling med är också viktigt för elevens självbild och det sociala anseende. I Cowie (2005) uppskattar eleverna återkoppling från kamraterna eftersom de kunde anpassa språket bättre än läraren och att det var lättare att få återkoppling från kamraterna.

I en intervjustudie av Gamlem och Smith (2013) valdes 11 norska ungdomar strategiskt ur en elevgrupp på 150 elever (13-15 år) för att undersöka uppfattningen om ”nyttig” återkoppling i klassrumsundervisning. Forskarna studerade hur olika typer av återkoppling uppfattas som hjälp för lärande av eleverna. Två typer av återkoppling, nämligen typ C och D, uppfattade eleverna som användbara. Den specifika och rapporterande återkopplingen (C) ger eleven möjlighet att revidera sitt arbete innan det ska vara färdigt. Därför är tidpunkten för återkoppling C viktig. Ett exempel på denna typ av återkoppling är när eleverna skriftligt och kontinuerligt utvärderar sitt arbete utifrån några kriterier (arbetsinsats, kvalitet på prestationen och uppgiftens svårighetsgrad). Eleverna är generellt aktiva vid återkoppling C, men graden av muntlig aktivitet är låg. Dialogisk återkoppling (D) engagerar däremot eleverna i högre grad och bidrar till god kommunikation i klassrummet. Återkoppling D är inbäddad i undervisningens ”här och nu” och därför uppfattas av eleverna som mycket användbar.

Finns det risker formativ bedömning kan medföra inom yrkesutbildningar?

En brittisk studie av Davies och Ecclestone (2008) genomfördes inom ett interventionsprojekt inom yrkesutbildning (Improving Formative Assessment in Vocational Education and Adult Literacy, Language and Numeracy, IFA). Studien omfattade fältarbete och intervjuer med lärare och elever om bedömning inom handel och administration. Forskarna ställer den generella frågan om relationen mellan å ena sidan bedömning för lärande, och å andra sidan

lärandekulturen inom yrkesutbildningen. Med lärandekultur avses alla institutionaliserade sociala praktiker varigenom människor lär sig. Lärandekulturer är både reproducerande och reproducerade strukturer. Davies och Ecclestone (2008) konstaterar något motsägelsefullt att formativ bedömning hämmar lärande hos vissa elever, men stödjer lärande för andra. Författarna hävdar att det finns en påtaglig risk för instrumentell och mekanisk användning av formativ bedömning inom i synnerhet yrkesutbildningar. Formativ bedömning kan inskränkas till tekniker snarare än förhållningssätt (se Marshall & Drummond, 2006 för diskussion om hur lärare i sin undervisning använder *spirit* respektive *letter* av formativ bedömning). Tekniker kan inkludera kriterier, matriser och checklistor som fungerar som bevis för progression i lärande. Kunskap definieras som uppnående av i förväg definierade mål, ett synsätt som har utsatts för omfattande kritik (se s. 45 ff. i denna studie). Det finns en inbyggd motsättning när man i skiftande yrkesituationer bedömer yrkeskunskande med hjälp av i förväg formulerade utfall.

Ecclestone (2007) fann att elever inom yrkesutbildning kan internalisera lärarens bedömningspråk och använda dess stödjande funktioner, men att lärandet förblir ytligt. Detta trots att eleverna verkar aktiva genom att lämna uppgifter i tid, bocka av kunskapsmatriser och fråga efter betygskriterier. På sikt ger den typen av förhållningssätt motsägelsefulla effekter: vissa elever utvecklas medan andra stannar i sin bekvämlighetszon (jämför Davies & Ecclestone, 2008 ovan). De ägnar sig åt att söka och samla information om vad som krävs, vilket diskuteras i relation till denna studies resultat längre fram (se s. 123).

... "to hunt and gather" information to meet the criteria, to escape from "boring" classrooms and to work without supervision in friendship groups. (Ecclestone 2007, s. 328)

Av citatet ovan framgår att yrkes eleverna inte fullt ut får möjligheter att utveckla djupa ämneskunskaper. Ecclestone hävdar att ytliga ämneskunskaper kan begränsa yrkes elevernas förmåga att vara samhällskritiska.

Ytterligare en studie inom brittisk yrkesutbildning (Torrance, 2007) är en serie fallstudier inom olika sektorer av yrkesutbildning, däribland ett arbetsplatsbaserat program för *sport & recreation*. Torrance (2007) beskriver elevstödjande åtgärder som modularisering av kurser, kriterietransparens och detaljerad feedback (jämför Davies & Ecclestone, 2008, Ecclestone, 2007), vilket är vanligt förekommande inom yrkesutbildningen (jämför Lemar, 2001). Tor-

rance hävdar att bedömning inom yrkesutbildning har skiftat från att bedöma prestation till att, istället för att lära, bedöma. Detta skifte från bedömning *av* lärande till bedömning *istället för* lärande maskeras med hjälp av retorik om formativ bedömning. Sammanfattningsvis belyser dessa tre brittiska studier svårigheter med att introducera formativ bedömning inom yrkesutbildningen.

Hur uppfattar svenska elever bedömning av yrkeslärande?

I ”Anpassning och motstånd”, som handlar om hur elevidentiteter skapas, skriver Monica Johansson (2009) att elever från omvårdnadsprogrammet (Vård- och omsorgsprogrammet enligt Gymnasieskolan 2011) upplever bedömning av yrkesämnen som otydlig. Bedömningen av yrkesämnen baserar sig på arbetslivets institutionella ordningar som är svåra att översätta till skolans institutionella ordningar. Johansson konstaterar att två skilda institutionsordningar tävlar med varandra, och att det är skolans praktik som tar överhand. Konsekvensen är att den kunskap som eleverna utvecklar under APL inte får någon större genomslagskraft i bedömningen av yrkesämnen, trots att eleverna önskar att skolan värdesätter det yrkeskunnande som de utvecklar inom arbetslivet. Detta resonemang är centralt i min analys av hur BF-eleverna uppfattar bedömning av yrkeslärande.

Helena Tsagalidis (2008) studerar lärares bedömningspraktik på Hotell och restaurangprogrammet (HR). Tsagalidis identifierar sju vad hon kallar nyckelkvalifikationer och som innefattar tre dimensioner (personlig, kognitiv samt social och interaktiv dimension). Hon ser dessa nyckelkvalifikationer som relationella eftersom de inbegriper eleven, situation och miljön. Nyckelkvalifikationerna är: självständighet, planeringsförmåga, problemlösningsförmåga, samarbete, kundkontakt, kommunikation och initiativkraft. Tsagalidis argumenterar att yrkeslärare på HR i sin bedömning lutar sig mot sina erfarenheter från arbetslivet. För ungdomar som saknar yrkeserfarenhet blir kraven osynliga. Nyckelkvalifikationerna väger tyngre i bedömningen än specifika yrkeskunskaper som också avkrävs eleven. De specifika yrkeskunskaperna ger inte eleven möjlighet att uppnå högre betyg. Därför finner hon fog för att ifrågasätta bedömningens validitet inom det yrkesprogram hon studerar. Hur BF-eleverna uppfattar bedömning av yrkeslärande har samband med bedömningens validitet.

Berglund (2009) studerar gymnasial byggutbildning utifrån samverkan med byggbranschen. Med hjälp av verksamhetsteoretiska analysredskap kommer hon fram till att byggbranschens kvalificering av elevers yrkeskunnande sker på delvis andra grunder än skolans. Bedömning av yrkeslärande mäts istället kvantitativt med tidsräkning (Berglund, 2009, s. 210). Eleverna i avgångsklassen inom inriktningen husbyggnad var osäkra på vad som bildade bedömningsunderlaget för praktiken. De fick inte heller ta del av handledarens bedömning, men de förmodade att visat engagemang och uppförande på arbetsplatsen var viktiga kriterier. Trots detta visade eleverna stor tilltro till bedömningens rättvisa (jämför Sandberg, 2010, 2011).

Även validering av vuxnas arbetslivserfarenhet tangerar bedömning av yrkeslärande. Sandberg (2010, 2011) har utifrån intervjuer och observationer studerat en valideringsprocess för en grupp undersköterskor som under ett och ett halvt år genomgått en gymnasial yrkesutbildning. Sandberg påpekar att omsorgskunnande reduceras till ett personligt och kvinnligt attribut och betraktas som en medfödd egenskap. Detta synsätt underskattar omsorgskunnandets komplexitet, vilket är relevant för analysen av hur bemötande, som en aspekt av yrkeskunnandet på BF, bedöms enligt eleverna i föreliggande studie. Sandberg (2010, 2011) hävdar, med hjälp av teoretiska begrepp hämtade från Habermas, att bedömningstillfällen inte ger eleven möjlighet att förstå hur deras tidigare yrkeserfarenheter från arbete med äldre vårdarna översätts till kursmål och slutligen till betyg. Vad de däremot intuitivt förstår är att de uppfyller kraven som omsorgsrationaliteten ställer på dem (Sandberg, 2010).

Begreppet omsorgsrationalitet är användbart när jag talar om yrkeskunnande i relation till två av de yrken som BF leder till, nämligen barnskötare och personlig assistent. Omsorgsrationaliteten som är nödvändig inom vårdarbete präglar även själva valideringsprocessen i Sandbergs studie. Lärarnas uppmärksamhet ligger på ömsesidigt omhändertagande, som i förlängningen utesluter kritiskt ifrågasättande. Utifrån det sociala klimat som utvecklas (jämför omsorgsfälla i Lemar, 2001) skolas eleverna in i att förlita sig på sina lärare och deras förmåga att objektivt validera yrkeserfarenhet. Eleverna förstår att bedömningen grundar sig på hur väl de passar in som omsorgsgivare och att tidigare yrkeserfarenheter är av underordnad betydelse. Elevernas tidigare erfarenheter bildar därför grund för bedömning, men hur bedömningsprocessen går till framstår för dem som ogenomskinlig. Följaktligen blir alla eleverna godkända, men de vet inte hur och varför (Sandberg, 2010, 2011).

Bedömning genom skrift

Ett resultat i min studie handlar om bedömning av yrkeslärande genom skrift, vilket är vanligt förekommande på BF. Tre avhandlingar om skrivande inom svenskundervisning är relevanta för föreliggande studie (Parmenius Swärd, 2008 nedan; Norlund, 2009 och Bergman, 2007 se s. 37 ff. i föreliggande studie) samt en studie om bedömning inom språkundervisning (Dragemark Oscarson, 2009). Även en studie om loggböcker tas upp här (Granath, 2008).

Suzanne Parmenius Swärd (2008) visar de dilemman som uppstår när elever från två gymnasieklasser, musikesteter och naturvetenskapliga programmet, försöker hantera olika krav, förväntningar och handlingar i relation till textskrivande. Dessa dilemma är relevanta även för föreliggande studie. Skrivande ställer generellt krav på att eleven känner till kraven som är förknippade med genre och att eleven behärskar det formmässiga. Att skriva en bra text handlar om att veta vilken typ av argumentation och framställning som krävs. Instruktioner till skrivuppgifter förmedlar dock ofta motstridiga budskap. Eleven lockas genom val av ämnen att skriva om det personliga och subjektiva, medan det som räknas är hur väl de lyckas skriva en argumenterande och formmässigt korrekt uppsats. Eleverna i Parmenius Swärds (2008) studie efterlyste hjälp för att förstå vilken sorts text som efterfrågades, istället för betygskriterierna som ofta följde med instruktionen.

Eleverna använde olika tolkningsstrategier, som att skriva långa texter (Parmenius Swärd, 2008). Vissa elever skrev ”på gehör” (s. 104), vilket innebar att de intuitivt kände sig fram vad det är som premieras. Inlämningsuppgifter upplevde eleverna som närmast ett hinder för lärande då utrymmet för att experimentera och göra fel var begränsat. Bedömning av skriftlig produktion var betygsorienterat och uppmärksammade den enskilda elevens brister i skrivförmågan. Dessa brister och tillkortakommanden togs dock inte upp för en kollektiv diskussion. Lärarens kommentarer blev privata handlingar mellan elev och lärare och eleven upplevde att de ständigt riskerade att tappa ansiktet genom att göra fel. Eleverna efterfrågade kamratrespons på sitt skrivande.

Dragemark Oscarson (2009) genomförde fokusgruppsintervjuer med 41 elever på ett yrkesgymnasium i syfte att undersöka erfarenheter av att själva styra lärande efter en genomförd intervention. Eleverna fick därför med hjälp av lärarens formativa kommentarer själva värdera en text som de skrivit. Texten var inte rättad i traditionell mening med betyg eller kommentarer. Lärarens återkoppling bestod i icke-värderande frågor som eleverna fick arbeta med på

egen hand för att förbättra sina texter. I det efterföljande samtalet framkom att eleverna överlag var positiva och såg förmågan till självvärdering som viktig för alla undervisningsämnen och inte endast språket. De föreslog olika sätt att göra bedömningen mer elevaktiv genom t.ex. kamratbedömning inom skrivprocessen. Eleverna föreslog att förmågan att själv styra sitt lärande skulle vara en del av bedömningsunderlaget. Eleverna var dessutom medvetna om att tillförlitligheten av elevaktiva bedömningsformer kunde äventyras, något som även BF-eleverna uppmärksammade. Den överlag positiva synen på elevaktiva bedömningsformer återspeglas inte i resultaten av min studie.

Gunilla Granath (2008) studerar hur loggböcker i årskurs 9 används på två skolor. Loggbokens funktion är relevant för föreliggande studie då BF-eleverna ofta dokumenterar APL genom loggbok. Det finns i den svenska skolan en tradition av att skriva för att tänka, och loggbok har sedan 1980-talet utvecklats som redskap i processinriktat skrivande. Sedan 1990-talet blir loggboken snarare en planeringsbok, och ett redskap för att träna ansvarstagande och förmåga att planera, utvärdera och självbedöma. I loggboken avkrävs eleven att ta ställning i olika frågor. Granath ifrågasätter vad hon kallar tyckokrati. Hon ifrågasätter varför elevens ”tyckande” och kravet på ständig reflektion och granskning automatiskt skulle relateras till högre betyg.

Resultat

I detta kapitel redovisas utfallet av studiens fokusgruppsintervjuer. Resultatet svarar mot studiens problemformulering om hur barn- och fritidseleverna erfar bedömning av yrkeslärande. Tre delresultat belyser tillsammans den övergripande problemformuleringen. Grunden för delresultaten är analysen av temata i fokusgruppsintervjuerna.

1. Eleverna uppfattar att handledare inom arbetsplatsförlagt lärande ger omdöme över åtta aspekter av yrkeslärande.
2. Eleverna uppfattar att yrkeslärares bedömning av yrkeslärande ofta sker genom skriftlig framställning och bedöms enligt eleverna utifrån följande kriterier: översiktligt – utförligt – nyanserat.
3. Eleverna uppfattar återkoppling på yrkeslärande som överföring och att återkoppling inte hjälper dem i deras yrkeslärande.

1 Bedömning av arbetsplatsförlagt lärande inom Barn- och fritidsprogrammet

En generell redovisning av hur bedömning av APL går till, som den tonar fram genom samtalen, behöver synliggöras. Utifrån elevernas utsagor kan man grovt sett föreställa sig två ytterligheter där bedömning å ena sidan helt påverkas av arbetsplatsen, och å den andra där bedömning uteslutande sker på skolans villkor. Av elevernas utsagor kunde jag utläsa att bedömning av yrkeskunnande i varierande grad påverkades av *både* skolan och arbetsplatsen. Endast i pilotintervjun med elever från inriktningen Fritid och hälsa, uppfattade eleverna att bedömningen påverkades av arbetsplatsens krav. Gruppen talade om att handledares omdöme över APL utgjordes av en omdömesblankett där i bästa fall elevens lämplighet för yrket tillstyrktes. Eleverna undrade om det alls fanns en nationell kursplan avsedd för APL, vilket jag tolkar som att de inte hade kännedom om att APL styrs av ämnesplaner.

Hur APL organiseras på den enskilda skolan sätter yttre ramar för elevernas erfarenheter av bedömning. Det finns en rad faktorer som bidrar till att elevernas erfarenheter av APL varierar mellan skolorna. Det fanns dock ingen enhetlig modell av hur det arbetsplatsförlagda lärandet integreras med den skolförlagda undervisningen. Tillgången på praktikplatser varierade. Generellt

var tillgången enligt eleverna större inom offentlig sektor jämfört med det privata näringslivet. Särskilt inom spa-näringslivet var det relativt svårt att få en APL-plats, vilket framkom i pilotintervjun med elever från inriktningen Fritid och hälsa.

Det vanligaste enligt eleverna var att skolan stod för praktikplatsansökning, men i enstaka fall förekom att elever själva sökte en praktikplats. Matchningen mellan inriktning och praktikplats varierade. Generellt var det lättast att finna adekvata praktikplatser för barnskötare och väktare, men även för personliga tränare var det förhållandevis lätt. Det förekom att eleverna genomförde APL utifrån en viss slags verksamhet snarare än ett bestämt yrke. Matchningen mellan APL och yrkesinriktning tolkar jag därför utifrån elevut-sagorna som ganska svagt inriktat mot ett specifikt yrke, utan snarare riktat mot ett verksamhetsområde. Ibland föreföll det snarare handla om så kallad miljöpraktik än att eleverna skulle lära sig ett yrke. Det var vanligt att eleverna växlade arbetsplats från en praktikperiod till nästa, men även att de återkom till samma praktikplats under utbildningen. Detta innebär att majoriteten av eleverna (60 elever totalt) talade om erfarenheter av bedömning av APL utifrån en eller två praktikperioder. Vid ungefär hälften av skolorna varvade man den skolförlagda undervisningen med praktik under fastställda veckor, medan de övriga genomförde APL under sammanhängande perioder. Hur de 15 lagstadgade praktikveckorna fördelades över årskurserna varierade mellan skolorna.

Kontakten mellan skola och arbetsplats för att utväxla information om elevernas yrkeslärande under APL varierade, enligt eleverna. Oftast förekom trepartssamtal, men i pilotintervjun med elever från inriktningen Fritid och hälsa saknades kontakt mellan parterna, som eleverna uttryckte det. Det vanligaste sättet för handledare att ge omdöme över yrkeslärande under APL var genom en s.k. omdömesblankett som skolan tillhandahöll. Utformningen av omdömesblanketten varierade, men den skala handledare använde för att gradera elevernas yrkeslärande var tvågradig: godkänd eller underkänd.

1.1 Handledares omdöme över elevernas yrkeslärande

Majoriteten av eleverna förknippar yrkeslärande med APL. De programgemensamma kurserna i årskurs 1, till exempel vissa kurser inom ämnet Pedagogik och som inte direkt relateras till APL, betraktas inte ens av samtliga elever som yrkeskurser. Det finns mer eller mindre tydlig uppdelning mellan ”teori”

och ”praktik” i elevernas tal om hur man blir yrkeskunnig. Det finns emellertid elever som säger att teori och praktik behöver integreras, och vad man tillgodogjort sig genom kursböckerna måste omsättas i handling. Handling värdesätts högst av eleverna, och det är i handling man kan visa sitt yrkeskunnande. För eleverna är det de praktiska uppgifterna och ”hur man gör på riktigt” som väger tyngst¹⁴.

I: Kan ni beskriva en situation där ni känner att era kunskaper i yrket blev bedömda på något sätt?

E: På praktiken blir det ju ganska ... E: mm. E: av *riktiga* arbete så att säga. De sysslar med det kommersiellt och om det inte går bra för dem så går det inte bra för företaget och då får de ingen mat där hemma ... E: mm. E: Det blir man bedömd för de behöver duktiga arbetare och det är praktiken /som/ är ju rätt stor del på praktisk kurs. (Skola 2, de personliga tränarna)

APL framställdes därför av eleverna som ett eldprov på förmågan att klara av ”vuxenhetens” krav.

Ur elevutsagorna, och i relation till de olika verksamhetsområden som eleverna praktiserar inom, utkristalliseras ett underlag för handledares omdömen. Ur elevernas utsagor om omdömen som handledaren förväntades ge, sammanställer jag följande åtta aspekter av yrkeslärande på BF inom APL. Dessa utgör tillsammans det yrkesspecifika underlaget för handledares omdömen inom APL, så som eleverna uppfattar det:

- Bemötande.
- Ansvarsförmåga.
- Kundenservice.
- Engagemang, intresse, aktivitetsgrad.
- Vilja till samarbete.
- Initiativförmåga.
- Självständighet.
- Samspel med andra.

¹⁴ Följande tecken används i intervjuutdragen: E och I står för elev respektive intervjuare. Flera E inom samma rad markerar att olika elevers utsagor ”hakar in” i varandra. Emfas i talet återges med kursivering; utelämnade tal med (...) och mina förtydliganden ges inom parentes /.../. När flera elever talar samtidigt markeras detta med Elever.

Ur elevutsagorna träder en bild fram av vad eleverna kallar handledares helhetsbedömning. Denna helhetsbedömning grundar sig överlag på de åtta aspekterna av yrkeskunnande inom BF. Denna helhet som eleverna tar fasta på som bedömningsgrund av APL handlar om hur väl eleven lyckas smälta in i en arbetsplats genom ”att sköta sig”. I endast en av 13 elevgrupper talade eleverna om den bedömningsmatris som handledaren skulle använda för att ge omdömen om kursspecifika mål (skola 6, Pedagogiskt arbete). Men även i denna grupp framförde eleverna helheten som den viktigaste bedömningsgrunden för APL. Men grunderna för vad handledaren ger omdöme över framstår för vissa elever som oklara eller till och med som godtyckliga.

Enligt eleverna uppmärksammade handledaren generellt sett mest hur aktiva de var under APL. En närvarande, aktiv och engagerad elev definieras som motsatsen till en passiv, undvikande eller stillasittande. Att vara aktiv och ständigt sysselsatt var ett viktigt kriterium för skötsamhet. Att sköta sig, visa intresse och bete sig på rätt sätt var enligt eleverna kärnan i vad handledaren gav omdöme över, vilket återspeglas i de åtta aspekterna av yrkeslärande. Det var viktigt för eleven att visa att man var delaktig i arbetsplatsens aktiviteter. Det andra kriteriet handlade om eleven gjorde vad den hade blivit tillsagd. Att i stor utsträckning imitera handledaren gav goda vitsord, vilket var tydligast i samtal med elevers vars APL styrdes av arbetsplatsens behov.

I: Men hur vet ni hur ni ligger till? Vad får ni för kvitto på?

E: Handledaren på praktikplatsen skriver alltid omdöme efteråt vad man har gjort, om man har skött sig. E: Att man har varit där. E: Att man har varit där. E: Närvaron och så där. E: Men det är ju ingenting man får betyg i. (...)

E: Handledaren på praktikplatsen skriver att ”hon har gjort det hon skulle” eller typ (skratt). Elever: Ja. E: ”Hon gör sitt arbete”... E: Ja. E: ja, ”noga” typ. E: ”Driven ambitiös” (skratt) (...)

E: Jag tycker skolan borde ju fundera vad de /handledare/ ska bedöma oss i också. E: mm. E: När jag praktiserade i en klass med fyror så visste hon inte vad jag skulle göra heller riktigt eller jag hjälpte till och så men jag fick nästan planera lite själv och göra en egen barnmassage ... E: mm. E: och försöka improvisera (skratt) lite.

E: Så var det för mig också att de inte visste vad jag skulle göra där så jag fick hitta på ... E: Ja. E: någonting att göra liksom. E: Men det är så att så var det senast för mig också. Hon visste inte hur hon skulle bedöma heller. E: Nej. E: Jag skulle kollat på liksom och mer än så kan jag knappt göra just

RESULTAT

på den platsen då, men hon sade det att ”jag vet inte vad jag ska bedöma riktigt men ja” (skratt) ”du har skött dig bra”. Elever: mm. E: Ja, det är mer *det* de bedömer nästan. E: mm. E: Att man har skött sig. E: Att man varit trevlig. E: Ja, precis. E: Att man har kommit i tid. E: Visat intresse. E: Visat intresse, att man kanske frågar. E: Ja, precis. E: Inte sitter med telefonen och håller på. E: Ja, precis, bara en *sådan* sak. (...)

I: Vad tittar handledare på?

E: Det är liksom hur mycket framåt man är. E: Ja, precis.

E: Hur mycket man kanske försöker och hur mycket man frågar och verkar intresserad och sedan är det ju om man ... E: Frågar för mycket också. E: mm. E: då kan det ju ge fel signaler också. E: mm. E: ”Herregud hon kan ju ingenting” ... E: Nej. E: ”hon frågar om hon ska alltid”. E: ”Detta frågade hon igår, varför frågar hon idag igen?” E: mm.

E: När min handledare skulle skriva ett utlåtande eller bedömning efter första praktiken då kändes det så sjukt oseriöst. Jag bad henne: ”Kan du skriva under nu innan jag går?”, ”äh, just det”, så skulle hon skriva: ”Ja, jät-tebra, glad, snäll, bra jobbat” E: Ja, precis så fick jag också.

E: Då var /det/: ”Två veckor, tack, ha det bra, hej”.

E: Det var väl något liknande att: ”Jag var i tid och jag var intresserad, och jag frågade”. E: mm.

E: Det var så jag gjorde och det vet jag ju redan. Det är ingenting jag behöver att hon skriver ner för det *vet* jag redan att jag har gjort, jag vet att jag har kommit i tid. Jag får ingenting *nytt* av att hon skriver ner det på ett papper. (skola 4, pilotintervju med Fritid och hälsa)

Elevers prestationer, som i utdraget ovan, värderas mot aktuella kvalifikations- och kompetenskrav på arbetsplatsen. Krav kan emellertid vara implicita och underförstådda. Ofta traderas de genom den dagliga kontakten mellan elev och personal. Kraven inom vissa branscher är formaliserade genom lämplighetstester och/eller licenser, och det finns upparbetade rutiner för hur en praktikant steg-för-steg lär sig ett yrke, som till exempel väktare. Inom spänningen är det, enligt eleverna i intervjun ovan, den enskilda arbetsplatsens aktuella behov som styrde handledares omdömen över elevernas yrkeslärande.

Även initiativtagande värderades högt av handledarna. Eleverna ansåg dock att initiativtagande borde värderas högre än bara som godkänd, vilket vanligtvis var det högsta betyget inom APL. De ansåg att tillfällen då de spontant hade agerat för att lösa hastigt uppkomna situationer borde ge utdelning i form av bättre omdöme. Eleverna tyckte att initiativförmågan borde fingrade-

ras i förhållande till hur självständig eleven var med att komma på lösningar vid oförutsedda situationer. Av den anledningen var inte eleverna nöjda med att APL bedöms utifrån en tvågradig skala, i synnerhet då de uppfattade kraven för godkänd som lågt ställda. Närvaro var ett viktigt kriterium för att bli godkänd på APL, vilket framgår ur följande utdrag.

E: Det känns som man skulle vilja ha mer konkret om vad man har gjort bra. En person bara visar initiativ genom att någon säger till den om vad man ska göra, medan en annan kanske visar initiativ genom att själv tänka: "Men det här kanske vi borde fixa". Så går man och löser det eller pratar med handledaren om man kan göra det. Så det är väldigt olika. Man kan ju vara bra och man kan vara jättebra, så man borde kunna få ett högre betyg. Elever: mm.

E: Det hade varit bättre om handledare som jobbar på våra praktikplatser vet målen, vad man kan få för de olika betygen och att *de* kan hjälpa till att betygsätta efter målen som vi har i skolan och så man ska klara av. Elever: mm.

I: Vet de inte det då? E: Nej, inte så jättemycket. E: Eftersom de bara ska sätta godkänd eller icke-godkänd. E: Precis

E: Det är ganska lätt att bli godkänd. Blir du inte godkänd då har du kanske inte varit tillräckligt många timmar. E: Du har inte varit där. E: Du kanske bara sitter och kollar på och då blir du inte godkänd. (skola 3, Fritid och hälsa)

Vissa elever, enligt resonemanget ovan, önskade att handledarna var mer insatta i kunskapskraven för de kurser som genomfördes inom APL. Eleverna framförde att även handledares engagemang för att bli medbedömare minskade om de bara förväntades använda den tvågradiga skalan. Eleverna uppfattade att deras handledare inte var införstådda med yrkesämnenas kursmål, men att de skulle kunna bidra till lärarens bedömning av yrkesämnena. Detta kan verka motsägelsefullt då eleverna överlag påpekar att handledarnas engagemang och intresse för att sätta sig in i kursmålen är begränsat av främst tids-skäl.

Upplevelsen av progression medförde att eleverna i samma grupp (skola 3, Fritid och hälsa) successivt kände sig allt säkrare att ta sig an arbetsuppgifter, och borde därför vara en del av omdömet. Den tvågradiga bedömningen inom APL uppfattade eleverna som ett alltför trubbigt instrument. Det fångar inte nyanserna i lärandet tillräckligt väl. Enligt elevernas tolkning räknades enbart resultatet, men inte vägen dit, som för var och en av dem kunde vara

RESULTAT

olika lång utifrån utgångsläge. Elevernas upplevelse återspeglas i följande utdrag.

E: Man växer ju in sig i rollen efter ett tag. E: mm.

E: När jag stod i kassan de första två veckorna så vågade inte jag svara i telefon. E: (skratt) Inte jag heller. E: Men efter ett tag så var det bara: ”Jag tar det, jag tar det”. Man växer in. Man skulle också kunna sätta betyg på hur man utvecklas efter tiden. E: Ja.

E: Det sättet de sätter bara betyg på är: ”Han var här och gjorde det och det, bra, godkänd”. E: mm.

E: Man skulle kunna få mer av det. (skola 3, Fritid och hälsa)

Eleverna önskade få återkoppling på hur de skulle stärka sina svaga sidor och den personliga utvecklingen under praktiken. Man måste komma ihåg att eleverna i studien utförde olika uppgifter med vuxna i skiftande miljöer. På arbetsplatsen tvingades de kliva ur tonårsrollen för att bete sig vuxet. Att genomföra APL vid receptionen på en stor träningsanläggning kräver att man kan hantera kundkontakter. Eleverna i utdraget ovan upplevde att till synes enkla uppgifter, som att svara i telefon, kunde vålla stora problem. Det kan kräva lång tid att ens våga, och därför efterlyste eleverna mer återkoppling på hur väl de hade utvecklats över tid utifrån sitt personliga utgångsläge. Detta gällde främst förmågan att våga leda aktiviteter med andra människor, vilket ingår i examensmålet. För de personliga tränarna gav handledaren omdöme över hur väl eleven lyckades ”gå hem” hos de olika kundkategorierna.

I: Vad tittar handledarna på?

E: De tittar ju mycket på hur du har det med energi, hur du klarar av olika situationer och hur du bemöter olika medlemmar. E: mm.

E: Det är mycket det sociala, det är inte så mycket hur bra man städar och sådant, utan hur man bemöter andra människor.

E: Det är väldigt mycket eget ansvar också, att man inte bara står och så ber man handledaren: ”Vad ska jag göra nu?” utan att man tar eget initiativ och visar att man kan och vill.

E: Precis, de sociala kompetenserna att man kommer i tid känns väldigt viktigt. E: Ja.

E: Viktiga jämfört med kunskaperna inom yrken utan mycket handlar om just energin, men även social kompetens och så komma i tid, de lätta grejerna, lätta sådana grundregler. (...)

E: Man kan inte stå vid receptionen och bara hänga där, utan du ska vara rakryggad, du ska vara framåt när de (medlemmar) kommer in så ska du säga: "Hej, allt bra med dig? Ska du träna idag?"

E: Man ska vara pigg och glad.

E: Precis, det går inte ha att du hänger vid receptionen, att du sitter ner. (skola 2, de personliga tränarna)

För barnskötarna handlade däremot omdömen om hur eleven hanterar barngruppen, löser situationer och skapar tillit hos barnen. Så här talar eleverna om den helhetsbedömning som de anser handledaren gör:

E: Det är väl helheten. E: Ja.

E: Hur vi hanterar eller är bland barnen.

E: Hur man löser situationer, bemöter barnen är väldigt viktigt.

E: Om barnen tyr sig till.

E: Om man tar initiativ så man inte bara står där. Elever: Ja, precis.

E: Och så ser de väldigt mycket på min praktik att barnen tycker om, att de *kan* känna att de verkligen kan gå /och/ sitta i knät, så de kollar ju på helheten. (skola 6, Pedagogiskt arbete)

Skolan tillhandahåller handledaren med en skriftlig omdömesblankett, och det är följaktligen skolan som har ett tolkningsföreträde med avseende på de aspekter handledaren förväntas ge ett omdöme över. Även om det är skolan som specificerat vad handledaren ska beakta, så är dessa aspekter tolkningsbara i relationen till en specifik arbetsplats. Handledare inom barnomsorgen kunde ge omdöme om elevens förmåga att behandla alla barn lika, eller att uppmärksamma tillbakadragna barn, vilket illustrerade att eleven hade visat engagemang. Handledarna graderade de aspekter av yrkeslärande som skolan förevisade enligt skalan i omdömesblanketten. Det fanns olika sätt att gradera. Exempel på olika skalor var: Godkänd/Icke-godkänd; OK/inte tillräckligt/mycket bra; elevroll/på väg mot yrkesroll/yrkesroll; vad eleven är bra på/vad eleven behöver förbättra.

I: Hur bedöms praktiken?

RESULTAT

E: Det är väl handledaren som bedömer. Han får ju fylla i papper och så lämnas det till våra lärare sedan.

E: De pratar också med eleven och handledarna, lärarna.

E: De besöker platser man är på. (...)

I: Vad står på det papperet som E pratar om?

E: Nej, de får väl mest fylla i, kryssa i rutor så om det står ”ok” eller ”inte tillräckligt” eller ”mycket bra”. Det är väl frågor som ”tar eget ansvar”. E: komma i tid. E: samarbetsvillig och ... E: engage- engagemang och sådant. (...)

I: Vad är det viktigaste som handledarna tittar på?

E: Det är det med engagemanget och ... E: Att man kan samarbeta tror jag. E: ja, engagemang och samarbete. E: mm, det är nog det de kollar på mest. (...)

I: Hur bedömer man samarbete och samarbetsvilja?

E: Det kunde vara lite olika vad man jobbar med och jag praktiserade på en skola eller som idrottslärare, idrottspraktikant man kan säga, och det hände en olycka så jag och läraren typ hjälptes åt så fixade vi liksom så smidigt som möjligt. Det kunde vara ett exempel. (skola 10, Fritid och hälsa)

Handledarnas skriftliga omdöme adresserades till läraren. Eleven i utdraget nedan var inte alltid medveten om vad som stod i omdömet när eleven agerade budbärare av meddelande från arbetsplatsen till skolan.

E: Jag fick någon kommentar fast det var det var inte menat till mig. Det var ju mer till lärare, så lärarna skulle veta hur man skött sig. Men det var positivt så jag var nöjd med det jag fick. Sedan hade vi också ett möte med lärarna och handledaren. Där berömde min handledare mig mycket för lära- ren som satt där och jag var nöjd, jag var nöjd med hela praktiken. (skola 10, Fritid och hälsa)

Den omdömesblankett som eleven förmedlade från praktikplatsen till skolan innehöll vanligtvis en rubrik för övriga kommentarer. Handledaren hade som regel möjlighet att fritt lägga till personliga kommentarer om eleven i löpande text. Många elevutsagor vittnar om glädje eller besvikelse när handledaren hade bifogat, eller låtit bli att bifoga, ett personligt skrivet vitsord. Vissa texter påminde om rekommendationsbrev och det var dessa som uppskattades mest av eleverna. Omdöme som att ”praktikanten har skött sig exemplariskt, toppen betyg i samtliga områden, välkommen tillbaka när han vill” (citrat ur en

omdömesblankett vid skola 2, de personliga tränarna) verkar vara det mest eftersträvansvärda omdöme en elev kan få av sin handledare. Om helhetsomdömet var så positivt som i det ovanstående citatet, kompenserade detta bristen på detaljer och konkretion som eleverna annars efterlyste.

Det fanns, som jag tolkar elevutsagorna i sin helhet, uttalade krav även från lärares sida att handledarna skulle skriva utförliga kommentarer. Att bara fylla i de anvisade rubrikerna var inte tillräckligt för varken elever eller lärare. När kommentarerna från handledaren uteblev möttes det av förvåning från lärare och tolkades som om eleven inte hade varit tillräckligt aktiv. Eleverna i en grupp önskade därför att handledarna, om än kortfattat, skulle beskriva verkliga situationer där eleverna i handling visade yrkeskunnande.

E: Man vill verkligen att ens handledare som man har ute på APL-en att den verkligen skriver allt som man gör också ... E: Ja. E: att den engagerar sig också. E: precis. E: mm. E: Det är inte alla som gör det heller ... E: Nej. E: utan det var ju så när vi var på X nu ... Elever: mm. E: eller förra gången alltså, de skrev inte ens kommentarer, utan de bara kryssade i, de skrev inte. E: Det är jättetråkigt.

E: Det gjorde min handledare, hon skrev ingenting om mig ... E: Nej, precis. E: så att läraren knappt kunde bedöma så hon trodde att jag inte har gjort någonting fast jag egentligen gjorde det. (...)

E: De har så här rader under då och så kan de skriva att "E har skött sig jättebra på det här med initiativtagandet" så kan de skriva typ exempel att "Oskar hade svårt för matematik och då tog E initiativet att sätta sig ner och hjälpa honom med matematiken, vilket ... E: Ja. E: jag tyckte var jättebra" till exempel. E: mm. E: Så saknas det då kommentarer så är det jättesvårt för våra lärare att kunna bedöma. (...)

E: Förra gången bytte vi ju klass. E: mm.

E: Jag och E var på samma skola och så var det parallellklassen. Vi bytte lite klass då och då och då sade handledarna: "Men vi går ihop och skriver era omdömen tillsammans eftersom vi har haft er bägge två". Och då fick vi inga kommentarer överhuvudtaget och då frågade vår lärare varför vi inte hade fått några kommentarer och vi visste inte det. E: mm.

E: Så det är svårt för henne /yrkesläraren/ att bedöma oss. (skola 1, Pedagogiskt arbete)

Just i gruppen där samtalet ovan ägde rum brukade läraren ändå besöka eleverna för trepartssamtal och för att observera elever under deras APL. Att lärare åkte ut för att observera sina elever på praktikplatsen var för övrigt inte

RESULTAT

vanligt förekommande. Trots den personliga informationen som praktikbesök kunde ge, värderades enligt eleverna handledarens fria kommentarer högst av läraren. Lärarens egna observationer kompenserade inte bristen på en skriftlig och frivillig återkoppling i form av kommentarer från handledare.

Elevernas utsagor vittnar om ett klivet förhållande till handledares omdömen. Samtidigt som de naturligt nog blev glada att få höra positiva ord, så räckte inte detta. Eleverna saknade överlag omdömen över konkreta arbetsuppgifter som de hade utfört under sin praktik. Följande utdrag visar att det inte är alldeles lätt för eleverna att formulera mer specifika omdömen de önskar att få och vad omdömen ska grundas i.

I: Vad skulle ni önska att handledarna skrev?

E: Kanske lite mer detaljerat: ”Att hon verkligen är driven och hon vill verkligen”.

E: Eller att: ”Vi gick igenom det här och det här och då lärde hon sig en ny handmassage”.

E: ”Hon testade på det och det och det gick bra”. E: Ja, precis.

E: ”Hon var trevlig mot kunderna och kunderna tyckte om henne”. (skola 4, pilotintervju med Fritid och hälsa)

Som framgår nöjde sig inte eleverna med att få veta att en prestation varit bra, de ville också veta varför. De efterlyste en nyanserad och riktad bedömning. Som tidigare nämnts önskar eleverna att handledarna varit mer insatta i kursmålen för att hjälpa yrkesläraren vid bedömning av yrkesämnena. Flera elever betonar att möjligheten till en mer innehållsrik återkoppling ökar när handledaren vet vilka yrkesspecifika kursmål som ska bedömas.

Olika arbetsplatser erbjuder olika arbetsuppgifter för att ge eleverna träning. Utbud och variation av uppgifterna sätter gränser för vad som är möjligt att få återkoppling på. De personliga tränarna efterlyste ”mer personlig träning och mindre städ” (skola 2). Om de uppgifter som eleverna genomför är enformiga och inte har någon inbyggd progression är det svårt för handledaren att ge återkoppling, vilket flera elever var medvetna om. Flertalet elever hade inget emot mängdträning, som de uppfattade som viktig, men de efterlyste en tydlig progression från lättare till svårare arbetsuppgifter: ”Man lär sig tvättmaskinen ganska snabbt och då vill man ha mer utmaning som det är lite svårt att få” (skola 4, pilotintervju med Fritid och hälsa). Denna utmaning kunde

vara att utföra kvalificerade arbetsuppgifter med personal som kunder enligt följande citat.

E: På Xspa fick vi ju massera personalen. På Xspa skrev de upp sig på en lista och då fick vi ett eget rum där i spat där de fick komma. Så då var det ändå lite som på riktigt, det var som en riktig kund fast de inte betalade.
Elever: mm. (skola 4, pilotintervju med Fritid och hälsa)

Eleverna förväntade sig att handledaren skulle skola in dem i arbetsplatsens verksamhet. En bra handledare ”visar hur man gör” och ”tar hand om” eleven. Elevernas uppgift var att observera och imitera handledaren. Eleven förväntade sig tillsägelser om exempelvis olämpligt språkbruk, om sådant skulle förekomma. Av denna anledning uppskattade de tips och råd inför en framtida anställning. Eleverna uppskattade att få veta att de kunde vända sig till handledaren för att få hjälp med att hantera svåra situationer.

E: Praktiken är ju till för oss för att vi ska se hur det går till i arbetslivet så vår handledare betygssätter oss på det som denna sett, att vi har gjort, hur bra vi passar in i yrket ... E: mm. E: hur bra gör vi ifrån oss på själva praktikperioden (...)

I: Vad tittar de på hur ni är som ledare?

E: Om vi tar initiativ. E: Leker med barnen, kanske pratar. E: Empatiska.

E: Eller har bra kommunikation med barnen att vi inte svär, sådana saker.

E: Vårdat språk. E: Vårda, precis, att språket är bra.

E: Bemötande med föräldrar och hur vi gör.

E: Hur vi gör. E: Vad de /handledare/ gör kan man säga.

E: Hur bra vi gör efter dem.

E: Allt som de gör vi gör ungefär lika bra. (skola 9, Pedagogiskt arbete)

Eleverna satte stort värde på att genom APL få kontakt med erfarna yrkesutövare: ”Det är lättare att jag tar till mig och litar på personen och förstår vad han eller hon pratar om när de själva upplevt det” (skola 7, väktarna). Eleverna uppskattade de vuxnas erfarenhet av förkroppsligad och levd expertkunskap i motsats till boklig kunskap, vilket lyfts fram av väktarna i följande utdrag.

RESULTAT

E: Det kan vara exempel från sitt eget yrke, man tog mer lärdom av de väktarna man har träffat /och/ deras erfarenheter. (...)

E: För de kan ju det, det sitter i deras huvuden.

E: I boken står det alltid att innan man gör ett ingripande så ska man alltid göra en tankeprocess: ”Har jag laglig rätt till att göra det här?”; ”hur bör jag göra det här?”, men när man pratar med väktare så tänker de inte efter sådant, utan det har ju bara blivit en del av deras tankeprocess. De gör det de ska göra, det blir en reflex efter ett tag. (skola 7, väktarna)

Återigen uttrycker eleverna en uppfattning om att yrkeskunnande är erfarenhetsbaserat.

Handledares återkoppling framfördes huvudsakligen på två sätt. Å ena sidan genom spontana samtal i flykten som initierades av handledaren. ”Hur skulle du gjort?” frågar handledaren tillika personlig tränare när eleven får vara med på ett individuellt pass med en kund. Å andra sidan fanns planerade samtal, som var mer eller mindre regelbundet återkommande. Eleverna uppskattade att få kontinuerlig återkoppling från handledaren, gärna om konkreta arbetsuppgifter och att få en helhetsbild, vilket återspeglas nedan.

E: Jag fick gå *med* den personliga tränaren som hade en kund, men hon var väldigt bra för att jag fick hjälp. Vi hade en ständig dialog hela tiden: ”Vad tycker du om detta?”; ”hur skulle du gjort?” och så innan vi började så att jag ändå fick vara med och hade någon röst och säga till dem, det var kul. (...)

E: Vi satte oss inte i rummet som förhör utan mer: ”Du gjorde så här och så här”; ”kunde du göra ännu bättre?”. De såg mig inte som en praktikant då, mer som en medarbetare som man skulle hjälpa. (skola 2, de personliga tränarna)

Ytterligare en viktig aspekt av elevernas förväntningar gentemot sina handledare, som framgår av citatet ovan, är arbetsplatsens förmåga att bekräfta eleven som novis, men som ”ändå fick vara med och hade någon röst att säga till dem” (skola 2, de personliga tränarna). Eleverna uppskattade när handledaren genom återkoppling visade tilltro till deras förmåga och fick dem känna sig mer som medarbetare än som praktikant.

Bilden av hur handledares återkoppling gick till är inte entydig. Det fanns dessutom elever som uppgav att de inte alls fick återkoppling, varken i flykten eller som planerade samtal. För vissa kom ett samtal bara på slutet. För andra fanns det ett slags mittbedömningsamtal med handledaren och ett slutsamtal. Ett fåtal elever uppgav i pilotintervjun med Fritid och hälsa att de kände sig

som ett störande moment på arbetsplatsen och därför ville undvika att ytterligare besvära. De kände av sin utsatta position och formulerade det så att de inte kunde tillräckligt mycket för att bidra till praktikplatsen. Samtidigt var det brist på praktikplatser inom vissa branscher, vilket begränsade elevernas möjlighet att ställa krav. Trots dessa hinder hade eleverna olika förslag på förbättringar av APL (se s. 24). Eleverna i denna grupp önskade exempelvis en avstämning om vilka arbetsuppgifter som ens var möjliga att utföra innan APL påbörjades, men insåg ganska snart orimligheten i detta, då de fick ta den plats de hade lyckats att få. Elevernas arbetsuppgifter styr vad man rimligtvis kan få återkoppling på. Det är med andra ord omöjligt för eleven att ställa krav på innehållet i lärande på arbetsplatsen, utan hjälp från skolan.

Flera utsagor vittnar om att ganska många elever upplevde handledarnas formuleringar av omdömen som godtyckliga. Godtyckligheten i handledarnas formuleringar kunde skapa osäkerhet om vad som räknades. Eleverna förstod exempelvis att det var viktigt att fråga när tveksamheter uppstod, men att fråga lagom mycket (se utdraget från skola 4, pilotintervju med Fritid och hälsa på s. 61 ff.). Eleverna förstod att det var viktigt att vara trevlig, ”framåt” och intresserad. Osäkerheten om bedömningskriterierna kunde ytterligare förstärka elevernas känsla av utsatthet på praktikplatsen. Denna känsla vid flera samtal uttrycktes av eleverna som att ”praktikplatser passar på” eller ”utnyttjar oss” (skola 3, Fritid och hälsa). Samtidigt fanns det elever som kände sig tillfreds med att lita på att omdömen grundade sig i handledares yrkeskunnande. I utdraget nedan berättar en elev om en handledare som bortsåg från det bedömningsmaterial som skolan hade tillhandahållit, och gick istället efter sin egen erfarenhet av handledning. De personliga assistenterna betonar nedan att självständighet eller delaktighet är viktigt.

I: Fick ni omdöme från handledare?

E: mm. E: Ja.

I: Hur går det till?

E: Jag vet faktiskt inte det.

E: Ingen aning.

E: Vi fick en pärm där det stod mål och massa sådana grejer som handledare skulle läsa och så fick man skriva på sekretesspapper och det stod ett papper som handledaren ska fylla i sedan efter praktiken är slut och mitt emellan, hur det har gått, lite avstämning och så. Därför skriver de så här

RESULTAT

lite frågor om styrkor och om man uppnått målen och vad man har varit bra på. (...)

E: Jag och min handledare pratade aldrig någonting om det. (...) Jag har ju blivit bedömd, men vi pratade aldrig någonting om det liksom vad hon ville ha utav mig så att säga, se och ville se.

I: Men vad tror du att hon eller han tittade på?

E: Det var ju hur mycket jag gjorde själv och sådant, om jag satt still där, om jag var med, tog del, vilket jag gjorde. (...)

I: Flera har sagt att det med självständighet är viktigt.

E: Alltså självständigt, självständigt, alltså vi kan ju egentligen ingenting, utan det lär vi oss där genom att gå med, men delaktighet är viktigt. (skola 7, de personliga assistenterna)

Även om det är handledaren som har det formella ansvaret för återkoppling, så får eleverna återkoppling även från arbetsplatsens övriga personal samt kunder, brukare och barn. Implicit återkoppling sker till eleverna även utan ord, exempelvis när de successivt får ett ökat ansvar då omgivningens tilltro till deras förmåga att klara av arbetsuppgifter växer. Det kunde handla om att eleven hjälpte ett barn med läxor och fick fortsätta med den arbetsuppgiften. Detta såg eleven som ett bevis på att man hade lyckats. Ytterligare ett exempel är när en elev efter en viss tid som elevassistent fick fler arbetsuppgifter som personlig assistent till ett av barnen på praktikplatsen. En annan elev talade om en utmaning på sin APL. Det handlade om att bevisa för omgivningen att man var arbetsduglig för verksamheten. Eleven uppfattade att arbetsplatsen hade fått ett ofördelaktigt första intryck av honom. De såg eleven som ”bara intresserad av att bygga muskler” (skola 2, de personliga tränarna). När eleven mot slutet av sin praktikperiod fick förtroende att vara personlig tränare åt platschefen upplevde eleven detta som en tydlig återkoppling på framgång.

Återkoppling till eleven på arbetsplatsen riktades således till eleven med och utan ord. Vanligtvis är det en envägskommunikation från den mer kunige på arbetsplatsen till ”lärlingen”. Men eleverna önskade själva få ge återkoppling, genom till exempel en utvärdering av hur väl de blivit mottagna. Ett sådant omdöme skulle hjälpa eleverna till bättre arbetsplatsförlagt lärande genom att ställa krav på skolan och praktikplatsen. I ett annat förslag, som handlade om att förbättra kvaliteten på återkoppling, önskade eleverna att det var handledaren och inte eleven som skulle avkrävas skriva loggbok under APL.

På så sätt skulle handledaren få ett bättre underlag för sin bedömning, inte minst inför trepartssamtalet. Dessa två exempel vänder på den förgivettagna arbetsfördelningen, vilket jag återkommer till i diskussionen om elevernas kunskapssyn.

BF utbildar personal för arbete med människor i olika åldrar och med skilda behov. Social förmåga i bemärkelsen av att ha god hand med människor är därför viktig för yrkesrollen. Det handlar om att i yrkessituationer kunna handla med gott omdöme.

I: Vad är den viktigaste kunskapen på er inriktning?

E: Ledarskap, tror jag.

E: Jobba med människor.

E: Vara social och sådana grejer, kunna prata med människor, det är det viktigaste.

E: Jag säger också att jobba med människor, att kunna leda andra och samspela med andra människor. (samtal 10, Fritid och hälsa)

Eleverna uppgav överlag ganska samstämmigt att bemötande är en viktig aspekt av yrkeskunnande. Bemötande i handling praktiseras huvudsakligen inom APL och handledares omdöme över bemötande ges vanligtvis med endast godkänd eller underkänd. Vad de däremot avsåg med bemötande varierar med inriktningen. BF är ett brett program och följaktligen är det rimligt att framställa bemötande olika utifrån de olika yrken BF utbildar till. Utifrån materialet urskiljer jag huvudsakligen två olika mönster eller rationaliteter, för att tänka och handla och som är logiskt i en specifik verksamhet. Den ena rationaliteten är omsorgsbemötande och den andra bemötande av kund.

I: Vad är den viktigaste kunskapen på er inriktning?

E: Det är egentligen det sociala biten.

E: Sedan måste man ju så klart ha grundläggande /kunskaper/. E: mm.

E: Så teoretiskt också så att man har något att (skratt) använda den sociala biten till också.

E: Utseende är mer än vad man tror också. E: Det stämmer. Elever: mm. (...)

RESULTAT

E: Det betyder självklart också mycket eftersom jag skulle själv inte gå kanske till en personlig tränare som var jätteöverviktig. Sedan får man ju tänka också att den personliga tränaren ska kunna tjäna så mycket pengar som möjligt då måste /man/ kunna passa alla kretsar så att säga, /ha/ ett utseende som funkar för alla om du förstår vad jag menar, så kan man kanske uttrycka det. (skola 2, de personliga tränarna)

De personliga tränarna var medvetna om att utseende, utstrålning och energi skapade nödvändiga förutsättningar för bemötande av kund. Bemötande handlade om att uppfylla kundens förväntningar. För väktarna handlade bemötande om att genom ett korrekt uppträdande avvärja riskfyllda situationer som eleverna, halvvägs genom yrkesutbildning, uppfattade det. Ett felaktigt bemötande kan leda till åtal på grund av väktares lagöverträdelse.

E: Så man inte försätter sig i situationer när man kan bli anmäld själv.

E: Om du kanske säger fel saker till en person eller om du bemöter det /genom att bli/ mer så här personlig, om man inte pratar på rätt sätt så kanske en person bli förbannad. Men det är ingenting som *du* kan hamna i rätten för, men om du bryter mot en lag däremot då gör du ju lika fel som en annan person och det är till och med allvarligare än. (skola 7, väktarna)

Eleverna uppfattar professionellt bemötande som förkroppsligat och levtt. När man arbetar med äldre så uppfattar eleverna bemötande som en förkroppsligad erfarenhet av att vara och känna på ett speciellt sätt, vilket illustreras i följande utdrag.

E: När man jobbar med människor så är det väldigt viktigt att man visar respekt.

E: Empati.

E: Ja, empati och att man visar hänsyn. Att de har sina svårigheter och att man faktiskt tänker på det och just det och så möter det med respekt.

E: Om man till exempel ska duscha någon så kanske de skäms jättemycket och då ska man visa medkänsla och då tänker man själv i den situationen: "Vill jag att någon tittar på mig när jag duschar?" Så man måste tänka lite längre när man jobbar med människor. (skola 7, de personliga assistenterna)

Av elevernas resonemang framgår att bemötande av andra grundar sig i hur eleven själv önskar att bli bemött, en ömsesidig process att känna igen sig i andra som behöver hjälp och assistans. Vad bemötande däremot innebär, kunde vara svårt för eleverna att precisera genom att sätta ord. Bedömning av

bemötande blev således en ogenomskinlig, nästan intuitiv och förgivet-tagen process. När eleverna talade om bemötande var det utifrån sina vardagskunskaper. Bemötande handlade först och främst om att visa respekt för andra. Bemötande var utifrån elevernas utsagor ännu inte en färdighet, utan möjligen en fallenhet för yrket eller en personlig egenskap. Att eleverna var mitt i processen att utveckla en syn på bemötande som färdighet illustreras i följande citat.

E: Jag tror att bemötandet är viktigt.

E: Ja, det är det men jag tror också man måste vara väldigt *lugn* och inte brusa upp i onödan för små saker ... E: mm. E: ja, det är väldigt många egenskaper som man behöver.

E: Att man kan ge barn och människor utmaningar, osynliga utmaningar ...
E: mm. E: att man på förskolan kan ge dem nycklar för att de ska kunna lösa det själv ... E: mm. E: det värdesätter de ju väldigt mycket på förskolan att barnen ska klara så mycket som möjligt själva, men att man ger dem nycklar liksom, att typ ställer frågor ... E: mm. E: ”hur ska vi bygga nu då?”
(...)

I: Men du sade något om egenskaper, är det egenskaper som krävs på BF?

E: Nämen du frågade ju ”vilka egenskaper”. I: Kunskaper. E: Kunskaper, ja, då missuppfattade jag. Men det är väl också en kunskap att kunna bemöta människor, det är det väl.

E: Ja, fast det är nog mer en egenskap.

E: Fast det är också en kunskap eftersom vi lär oss det. E: (skratt). (skola 6, Pedagogiskt arbete)

Utifrån sina ännu begränsade yrkeserfarenheter uppfattar eleverna att gränsen mellan personlig egenskap och kunskap är flytande. Vissa elever framhåller bemötande som både egenskap och kunskap då bemötande är något som de lär sig på BF. Särskilt en fokusgrupp framhöll vikten av fallenhet för yrket, snarare än något man kan utbilda sig till. Dessa elever uppfattade inte den pedagogiska skicklighet som krävs när man ”lirkar med barnen” (skola 1, Pedagogiskt arbete). ”Att lirka med barnen” såg de till och med som separat från det yrkeskunnande som de utvecklade i skolan, en färdighet som man bara kan lära sig genom att observera handledaren och sedan försöka själv. ”Att lirka med barnen” såg de i själva verket som motsatsen till den ”pedagogiska”, läs: normativa skickligheten, vilket de trodde skolan efterlyste. Att vara skicklig

pedagog inom APL uppfattade de som åtskilt från det yrkeskunnande som de utvecklade inom skolan.

Sammanfattningsvis gav handledaren omdöme över elevens prestation utifrån de åtta aspekter av yrkeslärande som skolan vanligtvis förevisade. Handledaren gjorde en helhetsbedömning utifrån hur aktiv och delaktig eleven är på arbetsplatsen. Handledares omdömen vägde tungt i bedömningen av APL i och med att handledaren styrkte elevens lämplighet för arbetslivet i stort. Handledares fritt författade kommentarer, som ofta bifogas omdömesblanketten, var viktiga för bedömning av APL enligt eleverna.

1.2 Yrkeslärares bedömning av arbetsplatsförlagt lärande

De flesta elever berättade att bedömningen av deras prestation under APL grundade sig på en sammanvägning av särskilda praktikuppgifter och handledarens omdöme genom ett muntligt eller skriftligt utlåtande. Hur denna sammanvägning gick till hade eleverna ingen vetskap om, utan sade att det var yrkeslärares angelägenhet. Lärares bedömning av APL grundar sig på handledares omdömen. Därför är lärares bedömning ”en andra ordningens bedömning”, vilket elevutslagorna tyder på att eleverna är väl medvetna om. Det förekom mycket sällan att läraren observerade en elev under APL. Hur mycket lärarna var närvarande på praktikplatser varierade, men ingen elev önskade uttryckligen att lärarens närvaro skulle öka annat än marginellt. ”Det blir fel” om läraren är där i större utsträckning eftersom eleven ”vill klara sig själv” (skola 3, Fritid och hälsa). I utdraget nedan talar barnskötarna om uppgifter förlagda till APL inom olika yrkesämnen och som skulle bedömas av yrkeslärare.

E: Det var uppgifter som vi skulle göra på vår praktik.

E: Ur BF-ämnena.

E: Tre ur våra BF-ämnena. E: Fyra det var. E: Var det fyra? Ja, ja, strunt samma. (...)

E: I Pedagogiskt ledarskap då skulle vi göra fyra aktiviteter med barnen.

E: Och så var det i ett annat ämne då skulle vi skriva ett socio- ett socio-gram heter det väl ... Elever: Ja. E: på barnen hur, vem som lekte med vem. (skola 9, Pedagogiskt arbete)

Pedagogiskt ledarskap, som innebär att i skiftande sammanhang leda andra, är ett av BF:s examensmål. Bemötande, som tidigare behandlats, är en aspekt av pedagogiskt ledarskap. Ett sätt att träna pedagogiskt ledarskap är att eleverna får vara funktionärer vid olika evenemang. Detta var eleverna väl införstådda med. Det kunde handla om att vara publikvärd vid offentliga tillställningar eller hjälpa till vid idrottsevenemang.

Pedagogiskt ledarskap i betydelsen planera, genomföra och utvärdera en aktivitet var också en bedömningsgrund för APL. Det handlade om olika aktiviteter, riktade mot såväl grupp som enskilda individer, som eleverna praktiserade ledarskap på. Vilka aktiviteter det handlade om styrdes av inriktningen. Barnskötarna ledde lekar, medan eleverna från inriktningen Fritid och hälsa fick leda olika idrottsaktiviteter eller temadagar för funktionshindrade. Under APL bestämdes uppgiften av verksamheten och upplägget kunde variera.

E: Det fick man välja själva.

E: Anpassa sig efter där man är.

E: Du som var på ett äldreboende ... E: mm.

E: En aktivitet *där* kan vara att läsa en tidning ... E: mm.

E: Och jag som var i en klass kan ju lika gärna åka pulka /med barnen/.

E: Jag höll i gympalektionen.

E: Jag lekte med mina, jag fick hålla i egen lek för dem som ville vara med.

E: Och läsa en bok.

E: Vi spelade lite spel bara, men det är så svårt. När jag är med funktionshindrade, de vill inte och om de inte vill saker så vill de inte. Så man får göra *det* de vill.

E: Vi bakade (skratt). (skola 3, de personliga assistenterna)

Att identifiera förutsättningar för pedagogiskt ledarskap inom en verksamhet är en del av uppgiften. Oavsett upplägg för aktiviteten förutsätter pedagogiskt ledarskap att man planerar, genomför och utvärderar. De tre faserna tillsammans bildar en cykel som blir ett kognitivt stöd för eleven. Pedagogiskt ledarskap ger många tillfällen till kontinuerlig återkoppling i relation till planering, genomförande och utvärdering utspridd över tid. Eleverna var genomgående medvetna om att pedagogiskt ledarskap bedöms utifrån hur väl man har pla-

RESULTAT

nerat, genomfört och utvärderat. Men de var osäkra på om dessa tre delar vägde lika mycket i bedömningen, och i vilken grad de utgjorde en bedömningsbar helhet. Åsikterna gick isär om vad som vägde tyngst, vilket återspeglas i följande citat.

I: Är någon del viktigare än en annan?

E: Jag tycker utvärderingen känns ganska viktigt. Som att *de* /lärare/ tittar på det, för det sammanfattar allting på ett sätt.

E: Jag tycker själva praktiska är det viktiga. Man kan ju klara sig utan planering /och/ utan utvärdering, men själva praktiska /fattas/ så står man där med skägget i brevlådan.

E: Åh, jag vet inte riktigt vad de lägger mest fokus på faktiskt. Det är svårt att säga, det är inget de sagt till oss vilket som är det viktigaste så jag har ingen aning faktiskt.

E: Jag får väl uppfattningen av att de tycker att allt är viktigt på det sättet, men säkert så lägger de större vikt vid någon, någonting, ingen aning. (skratt) (skola 10, Fritid och hälsa)

Som eleverna i det refererade utdraget uppfattar är såväl utvärdering som utförande särskilt viktigt. Pedagogiskt ledarskap praktiseras i handling och det står och faller på så vis med att eleven vågar leda och agera. Men även utvärdering ger läraren, enligt eleverna, underlag för helhetsbedömning. Troligtvis värdesätts någon av faserna mer än de övriga, trots att alla leden är viktiga, enligt eleverna. En del elever upplevde utvärdering som personlig återkoppling och som ett sätt att kunna se sin egen utveckling. Eleverna var dock eniga om att genomförandefasen bara gav det lägsta godkända betyget. Det var de skriftliga delarna av planering och utvärdering som kunde ge högre betyg. På så sätt framstod återkoppling på pedagogiskt ledarskap som fragmentiserad. Bedömning av pedagogiskt ledarskap vid aktiviteter bestod av tre delar, planering, utförande och utvärdering, men som ganska ofta var för sig utgjorde ett bedömningsunderlag, enligt eleverna.

Lärares bedömning av APL grundar sig således på skriftliga uppgifter, inklusive loggbok. De flesta elever skriver i loggboken om dagens händelser och det finns ett starkt inslag av utvärdering då eleven ständigt ska reflektera över alternativa sätt att handla i olika situationer under praktiken. Eleverna avkrävs daglig reflektion över sin kunskapsutveckling, som de framställer det. Loggboken tycks också vara ett kontrollinstrument för läraren, för att se vad eleven

hade varit med om på sitt APL. Att läsa loggboken underlättade, enligt eleverna, för läraren att genomföra ”andra ordningens” bedömning genom att man kunde dra slutsatser om vad eleven hade varit med om. Eleverna var i varierad grad medvetna om att bedömningen av APL således skedde med hjälp av loggboken, och att det hade betydelse hur man formulerade sig och vad man valde att skriva om i loggboken. Att skriva loggbok styrdes av implicita och normativa krav, vilket följande utdrag visar.

E: Men det är också ett sätt för våra handledare på skolan att bedöma och se vad vi har gjort varje dag. Och hur vi tyckte att det var för de kan då läsa vad vi har gjort.

E: Det kan man ju lika gärna hitta på, det vet inte de. E: (skratt)

E: Det gjorde inte jag ... Elever: (skratt)

E: Man kan göra. As: (skratt)

E: Det är svårt att komma ihåg, jag tänkte inte på det varje gång man kom hem: ”Jag ska skriva loggbok” så /har jag/ kommit på det tre dagar senare: ”Oj, jag har inte skrivit”. (skola 3, Fritid och hälsa)

Av citatet ovan framgår även att flertalet elever uppfattade loggboken som en pålaga. I elevutsagorna finns inget som tyder på att loggboken användes i den undervisning som följde efter APL. Det är därför osäkert vilken funktion, förutom lärarens kontroll, som loggboken har. Vissa elever uppfattade dessutom loggboken som ett sätt att distansera sig från dem man arbetade med, i synnerhet barnen, och var snarare ett hinder i deras engagemang med barnen. Eleverna uppfattade att loggboken avledde deras uppmärksamhet från de riktiga arbetsuppgifterna: ”Man kan inte gå och tänka åh, det här ska jag /ta med/ hem så jag har något att skriva om” (skola 3, Pedagogiskt arbete). Samtidigt var det svårt, om inte omöjligt att formulera sina erfarenheter i skrift: ”Man lär sig saker som man inte kan skriva på papperet” (a.a.). Denna reflektion görs av en elev som har kommit en bit på väg mot yrkeskunnande.

Som en del av bedömningen av APL kunde loggboken, enligt eleverna, endast medföra det lägsta godkända betyget. Loggboken tycks vara viktig, men ändå inte viktig för de högre betygen. Loggboken som redskap för lärares bedömning av APL används endast i summativt syfte.

I flera grupper talade eleverna om en skriftlig rapport som var en av grunderna för bedömning av APL. I en av grupperna talade eleverna om APL-rapporten som knöt ihop elevens praktik med alla kurser som praktiken inklu-

derade. APL-rapporten hade tydliga förtecken av en vetenskaplig uppsats och skulle bedömas även av svenskläraren. Det är framförallt omfattningen av rapporten som vållar bekymmer för eleverna, vilket de ger uttryck för i följande citat.

E: 30 sidor för dem som vill ha högre betyg. Då sitter man hur länge som helst och skriver.

E: Jag tror det är 12 /sidor/ så ska det vara ordentligt språk så svenskläraren ska också /bedöma/. Det ska vara överskrifter och olika typsnitt och det ska vara *allt* /allt/ ska vara exakt.

E: Alla uppgifter /i/ alla kurser ska vara /med/, en sida på varje kurs då skulle det vara en utvärdering, dokumentation och det ska vara källförteckning och innehållsförteckning och ...

E: Slutsats.

E: Och diskussion.

E: Det är klart det är lite överdrivet, men det beror ju på vad man vill ha för betyg också.

E: Jag tycker att man skulle få välja om man vill visa sitt arbete genom att skriva eller ta det muntligt. Elever: mm. E: För vi är så många som har svårt med att skriva då kanske de /hade/ klarat tusen gånger bättre på att bara sitta och prata och på så sätt fått högre betyg. (skola 8, blandgrupp)

Eleverna är medvetna om att bedömningen genom en skriftlig APL-rapport missgynnar vissa elever. Att få redovisa sina kunskaper muntligt skulle enligt eleverna ge flertalet en chans till högre betyg. För att rekapitulera var lärarens bedömning av APL en andrahandsbedömning då observationer på arbetsplatsen i stort sett inte förekommer i materialet.

2 Elevernas erfarenheter av bedömning av det skolförlagda yrkeslärandet

Eleverna i studien gav uttryck för att de var medvetna om att yrkeslärares bedömning ska grunda sig i kunskapskraven. Eleverna verkade vara införstådda med att det finns definierade kunskapskrav för nivåerna E, C och A. Det språk som kunskapskraven formuleras på skapade förståelseproblem: ”Det som kan vara lite krångligt med de här bedömningsmatriserna är tre spalter, så E C A och så står det massa text, ibland fattar man ingenting för det är på så

pass hög språklig nivå, vi som är ungdomar då förstår kanske inte riktigt ibland vissa ord” (skola 6, Pedagogiskt arbete). Så uttrycker sig en elev som har kommit en bit på väg i yrkeslärande.

Flertalet elever uppgav att de vanligtvis fick kunskapskraven utskrivna som ett häfte i början av varje kurs. Läraren och eleverna gick igenom kursens centrala kunskapsinnehåll och kunskapskrav. Nästan inga elever uppgav att de använde detta material under kursen. Eleverna tyckte inte att betygsriterierna gav dem adekvat information då de uppfattade dem som identiska. Vissa elever påstod att de inte hade överblick över hela kursen då det var lärarens uppgift att introducera uppgifterna allteftersom. Enligt utsagan nedan är det inte elevens uppgift att tänka på kursen som helhet.

E: I skolan är ju som att du har lärarna /som/ är som betjänarna. De säger: ”Det här ska du plugga in” och så pluggar du in. Det är inte så att jag behöver sitta och tänka på hela kursen /och/ vad det är jag ska kunna innan jag slutar, utan så länge du kan det som kommer upp som nästa grej. (skola 2, de personliga tränarna)

Av citatet drar jag slutsatsen att eleverna förväntade sig ett tillmötesgående och serviceinriktat förhållningssätt av sina lärare på BF. Som ett led i detta och för att öka kravens synlighet upplevde eleverna att det även var vanligt att bifoga kunskapskraven i instruktionerna till enskilda uppgifter. Vissa elever uppgav att de med tiden lärde sig att intuitivt känna av vad som krävdes för varje betygsnivå.

E: Så det är väldigt bra om man jämför exempelvis i nian så tänkte jag inte mycket på ”vad ska man ha med för att få ett A eller ett C eller ett E”. E: Nej då chansade man liksom mer och hoppades på att man hade med det som behövs.

E: Ja, man ser att det är lite lättare när man jämför så. Det tycker jag är bra att man hade kommit på eller jag har kommit på detta att ”jaha, är det nyanserat?” ”ja, då är detta betyg”, ”är det så här då är det detta, då kanske ska jag utöka det lite”. (skola 4, pilotintervju med Fritid och hälsa).

Eleverna arbetade aktivt med att jämföra lärarens återkoppling med betygsriterierna och kunskapskraven. Vissa elever tycks ha utvecklat en inre måttstock, som de emellertid hade svårt att sätta ord på.

För betygen D och B gäller att eleven till övervägande del uppfyller kunskapskraven för det högre betyget (se s. 34), vilket inte alla elever verkar ha kännedom om. De flesta förstod däremot att kraven för högre betyg innebär

att kraven för de lägre betygen måste vara uppfyllda. Tabell 5 visar på variation i elevernas förståelse av vad som krävs för betyget D och B, grundat på elevutsagorna i hela materialet.

Tabell 5. Kraven för betygen D och B enligt eleverna.

Det lägre betyget	Det högre betyget
alla kraven uppfyllda	"lite av kraven"
alla kraven uppfyllda	"vissa delar av kraven"
alla kraven uppfyllda	"hälften av kraven"
alla kraven uppfyllda	"nästan alla kraven"
alla kraven uppfyllda	"övervägande del av kraven"

Sammanfattningsvis konstaterar jag att det finns en betydande skillnad mellan att uppfylla "lite av kraven" jämfört med "nästan alla kraven" vid betygen D och B på yrkesämnen. Elevernas förståelse för hur dessa betyg på yrkeskurser ges varierade därför mellan *kvantitativt* lågt och högt ställda krav, vilket relateras till elevernas erfarenhet av hur yrkeslärande bedöms.

2.1 "Alla lärare säger: Jag vill inte sätta något betyg"

I fem av 13 samtal talade eleverna om enskilda lärare som inte alls gav betyg på enskilda uppgifter under yrkeskursens gång, vilket var något som eleverna förväntade sig. Eleverna ställs inför en situation där man som elev inte vet sitt betyg utan istället får kommentarer. Kommentarer varierade, till exempel "Bra kämpat" (skola 3, de personliga assistenterna). I särskilt en elevgrupp kommenterades proven, medan eleverna i en annan grupp fick betyg på proven, men inte på inlämningsuppgifter, som bara kommenterades av läraren. Eleverna uppgav dock att betygen ändå sattes, men att de inte gjordes tillgängliga för eleven: "Man får gå fram till lärarna så får man be om betyg" (skola 2, de personliga tränarna).

Eleverna berättade om olika skäl till varför en del lärare avstod från att betygssätta enskilda uppgifter. Det kunde handla om att lärarna inte längre *fick* betygssätta enskilda arbeten, utan endast ge ett omdöme. Vad anledningen var hade eleverna olika uppfattningar om, eller så visste de inte. Betyg på uppgifter under kursens gång riskerade att vilseleda eleverna att tro att de skulle få ett visst betyg när kursen var slut. Delbetygen hade olika vikt i lärarens bedömning av kursen. Större och mer omfattande uppgifter vägde tyngst och därför hade samma betyg helt olika värde beroende på hur omfattande uppgiften var, vilket eleverna i nedanstående utdrag var införstådda med.

E: På vissa är det A till F, andra är det bara godkänd eller inte godkänd.

E: Vissa lärare vill inte skriva ut för att de tänker då kanske /att/ jag räknar så här: har jag fått till exempel fem A och två C då får jag A i kursen. Men det räknas inte på hur många A man har. Om jag får A på de kanske jättesmå uppgifterna och de som/jag/fått C på är kanske de största uppgifterna jag har gjort på hela kursen. Det är därför de inte skriver ut betyg på alla uppgifterna. (skola 9, Pedagogiskt arbete)

Föregående resonemang förstärktes i och med att eleverna hade upplysts av sina lärare om att betygsättning av prov med all sannolikhet skulle leda till ytligt lärande i motsats till att lära för livet. Lärarna var måna om att eleverna inte endast skulle lära sig för betygen, men eleverna i citatet nedan saknade den information som de uppfattade att betygen vanligtvis gav.

E: Och det har de sagt /att/ det /betygen/ får vi inte för vi ska inte haka upp oss så mycket på betygen.

E: De nya betygen.

E: Vi ska satsa på att lära oss kunskaper och inte bara skriva för att vi ska få ett A.

E: Men eftersom vi inte har några betygsprat, det har vi en gång per år, det är när kursen slutar ... E: mm.

E: Och vi får ingen feedback på det vi har gjort då vet vi ju inte hur vi ligger till.

E: Inte i yrkesämnena i alla fall. (skola 9, Pedagogiskt arbete)

Att inte veta sitt betyg och inte heller få alternativ återkoppling inom yrkesämnena upplevde eleverna som frustrerande, i synnerhet när de uppmanades att lära sig för kunskapens och inte betygens skull.

I endast en grupp talade eleverna om att deras lärare använde matriser för enskilda uppgifter och för kunskapsnivåerna A-C-E, och bara satte betyg för hela kursen. Med hjälp av matriserna kunde eleverna se vilka kunskapskrav de successivt uppfyllde och vilket slutbetyg de var på väg att få.

En bedömningspraktik utan betyg tvingar eleven, enligt min uppfattning, att uppfatta återkoppling på ett annat sätt. Eleverna var vana att få betyg under kursens gång och räknade med att betygen därmed gav information om hur väl kunskapskraven var uppfyllda. Betyg gav den information som behövdes för att eleven skulle få en uppfattning om vilket kursbetyg man kunde förvänta sig. Betyg gav en tydlig indikation på var i kunskapsprogressionen ele-

RESULTAT

ven befann sig, vilket lärarens kommentarer inte gjorde enligt eleverna. De hanterade situationen genom att ”gå bakvägen” när de inte längre fick betyg, utan endast kommentarer. Eleverna uppgav att de läste lärarens kommentarer och ur dessa utläste de indirekt var på betygsskalan de befann sig, vilket framgår i följande citat.

E: Fast det man inte vet direkt /är/ *betyg* längre eller vad man får, utan det är ju mer /att/de skriver kommentarer och så får man kolla på de här betygskriterierna och försöka gissa sig till vad man får, för de säger inte riktigt vilket betyg.

I: Fungerar det? Får ni veta?

E: Jag tycker inte det är bra.

E: Jag tycker också det är väldigt svårt. Det är inte alltid vi får tillbaka precis när det händer, inte på våra inriktningar. E: Inte vi heller.

E: Det får vi. E: jag tycker /att/ vi får information. Det beror på om man lämnar in i tid. E: (skratt). (skola 5, pilotintervju)

Eleverna i citatet upplever att de med hjälp av betygskriterier och med stor möda gissar vilket betyg läraren egentligen satt. Denna återkoppling kan anses ganska standardiserad och inte avpassad efter den aktuella uppgiften: ”Det står samma”, sade eleverna, halvvägs genom yrkesutbildning. Genom att tyda kommentarer tillika kunskapskraven kunde eleverna översätta dessa till betyg. Eleverna förstod dock inte varför de alls skulle gå en omväg för att avläsa betyg på en enskild uppgift. För det var ändå betyget som de var angelägna att få, vilket framgår nedan.

E: Alla lärare säger att: ”Jag vill inte sätta något betyg” då skriver de en kommentar istället då får vi själva leta upp... E: Ja. E: vårt betyg så kunde hon lika gärna skrivit betyget känner jag.

E: Jag förstår inte varför vi ens får betygskriterierna/gäspar/ till varje prov, jag förstår inte varför vi ska få det för att det är ju exakt samma på alla. Så det står: ”För att du ska kunna nå det så ska du skriva enkelt” och sedan ”utförligt” och sedan ”mycket utförligt” och så samma saker så det är ju nästan samma på alltihopa. Sedan så sätter de ändå betygen så jag vet inte riktigt. Man använder sig inte av de papperen. (skola 6, Pedagogiskt arbete)

Återigen framgår att tillgång till kunskapskraven inte nödvändigtvis gör dem transparenta i elevernas ögon. Vissa elever uppfattar betygskriterierna som

ringa hjälp för att ”översätta” lärarens kommentarer till betyg på enskilda uppgifter.

Många elever var vana att få kursuppgifter betygsatta av yrkeslärare. Utifrån delbetygen på enskilda uppgifter gjorde eleverna en egen prognos om vilket slutbetyg de rimligtvis kunde förvänta sig. Det kunde innebära en jämkning av delbetygen som resulterade i ett genomsnittsbetyg. I elevernas föreställningar adderades delbetygen för att slutligen ge ett kursbetyg, som en elev förklarar i utdraget nedan.

E: Man kan se hur man ligger till.

E: Har man ett A /och/har man ett C, man kan se balans mellan hur det ligger till och så kan man se vad jag måste göra. Ifall jag måste ha ett högre betyg för att kunna nå ett högre. Om jag får A C A C A C och så måste jag kanske få A på alla de sista proven för att kunna veta vad jag ska nå. Man vet inte riktigt vad man ska sträva efter om man inte har en aning om hur man ligger till. (skola 9, Pedagogiskt arbete)

Utifrån resonemanget om kumulation av enskilda betyg som grund för kursbetyget, vilket framgår av citatet ovan, är det viktigt för eleven att information om delbetygen kommer tätt. Ytterligare en effekt av att få enskilda uppgifter betygsatta är elevernas krav på att få veta ”vad det är som saknas” för ett högre betyg. ”Vad är det som saknas?” är en fråga som eleverna ställer dagligen, av deras utsagor att döma. De förväntar sig att läraren tydligt preciserar vad som för tillfället inte finns med i deras arbete, men borde finnas där för att ge det önskade betyget. Samtidigt hade eleverna inställningen att man alltid kan komplettera för högre betyg. När eleverna frågar vad det är som saknas och möts av en svarslös lärare upplevs det som mycket otillfredsställande.

E: Det var en gång som jag frågade vad jag skulle göra för att få ett högre betyg och då kunde inte läraren säga det. Så det var lite svårt. (skratt)

I: Vad sade läraren då?

E: Jag frågade vad jag skulle göra för att få ett A för det var på B på inlämningen och då sade, tittade på uppgiften, men hon visste inte vad jag skulle gjort bättre så då är det lite svårt (skratt) att veta vad man ska förbättra till nästa gång. (skola 10, Fritid och hälsa)

Sammanfattningsvis framgår av elevernas tal att olika bedömningspraktiker existerar parallellt. Vissa uppgifter bedömdes med betygen E eller F, medan andra bedömdes utifrån hela betygsskalan. Det förekom i materialet att bety-

gen på kursuppgifter ersattes av kommentarer, vilket eleverna överlag inte uppskattade. Betygen på kursuppgifter gav genomgående tydligare återkoppling jämfört med endast lärares kommentarer enligt eleverna.

2.2 Hur uppfattar eleverna yrkeslärares återkoppling på yrkeslärande?

Utmärkande för elevernas syn på återkoppling var att den uppfattades som informationsöverföring från lärare till elev: ”Lärarna informerar om hur vi ligger till och var vi ligger, och om vi har uppgifter efter, och hur det gick på provet” (skola 5, pilotintervju). Det var främst läraren som var sändare och eleven mottagare. Det är denna arbetsfördelning som tonar fram ur elevernas utsagor. Det var lärares uppgift att återkoppla under förutsättning att eleven hade fullföljt sina åligganden, till exempel lämnat in arbetet i tid. Det var vanligt att återkoppling gavs först mot slutet av kursen i form av betyg, och även om flertalet av eleverna var medvetna om detta så var de frustrerade. De var bekymrade över att fördröjd återkoppling försämrar möjligheter till förbättring. Frånvaro av information uppfattades implicit av eleverna som återkoppling. Utebliven varning för kursbetyget F likställde eleverna med att kunskapskraven för betyget E var uppfyllda.

Generellt visar resultaten att eleverna inte är nöjda när lärares återkoppling bara riktas mot det lägsta godkända betyget E. De önskar återkoppling som kan få dem att sträva efter högre betyg, oavsett vilket betygssteg det gäller. Men om återkoppling och uppmuntran till ansträngning uteblir, resignerar eleverna och nöjer sig med det lägsta godkända betyget. När den egna motivationen sviktar vill eleverna att läraren uppmuntrar dem att fortsätta sträva.

Det var få elever som var nöjda med hur mycket återkoppling som gavs. En elev som uttryckligen siktade mot högre betyg uppfattade att lärarna höll tillbaka återkopplingen av hänsyn till de mindre framgångsrika kamraterna: ”Tbland tycker jag att de som presterar lite bättre kan bli *lite* bromsade av dem som presterar sämre” (skola 2, de personliga tränarna). Elever som antydde att deras betyg låg på genomsnittsnivå uppfattade däremot att det endast var höga resultat som gav återkoppling från läraren. Man måste prestera något alldeles extra för att förtjäna återkoppling. Men även eleverna som presterade på E-nivån ville veta vad de skulle göra för att få högre betyg. Merparten av elever-

na konstaterar att återkoppling inte hjälper dem att själva kunna bedöma om yrkeskunnandet utvecklats, vilket framgår av intervjuutdraget nedan.

I: Får ni feedback?

E: Inte speciellt mycket. Elever: Nej. E: Inte av särskilt många lärare.

E: Det är när man håller på med arbetsuppgifter: ”Bra, kom igen”/med överdrivet uppmuntrande röst/. E: (skratt).

E: De brukar skriva lite sådana kommentarer det brukar vara mest ... E: ”bra jobbat”.

E: Fick E för att. Elever: mm.

E: Det känns att man inte får sådant. Att man inte vet om man har utvecklats eller inte.

E: Man vet inte vad man ska göra bättre.

E: Jag har ingen aning om jag gör mina inlämningar bättre nu än vad jag gjorde i början på tvåan. Det är ingen lärare som någonsin säger: ”Du har utvecklats”.

I: Men får ni både betyg på de här uppgifterna *och* kommentarer?

E: Det är inte så mycket kommentarer.

E: Kommentarererna är: ”Du fick det här betyget”. E: Vi saknar kommentarer det gör vi.

E: Men kommentarererna är ”bra”, det är: ”Du fick ett D, bra”. Elever: mm.

E: Och ”bra” känns som superfeedback/med ironi i rösten/. Elever: (skratt)

E: Det kan man säga till vem som helst: ”Det här var bra”, men det är inte så här: ”Det här var bra *för att* och du kunde gjort *det här*”. Elever: Ja.

E: Det här ”varför” och ”för att” saknas. (skola 3, Fritid och hälsa)

Återkoppling från yrkesläraren uppfattas överlag inte av eleverna som riktad mot specifika arbetsuppgifter, utan den är ofta svepande. I pilotintervjun med Fritid och hälsa (skola 4) hade eleverna förslag på hur läraren skulle bedöma massage. Istället för att eleverna masserade varandra i par, medan läraren observerade, önskade de att återkommande få massera läraren för att efteråt

RESULTAT

kunna ta del av återkopplingen. Genom denna arbetsgång kunde läraren, enligt citatet nedan, få ett bättre bedömningsunderlag.

E: Det är ju bättre att hon kanske /säger/: ”Idag lägger jag mig på bänken för att ni provar”.

E: Så att hon lägger sig på bänken och vi får massera.

E: Och då får man turas om.

E: Så det är olika personer så hon får se vilka som kan och ge respons direkt.

E: Då ska hon vara petig också. E: Ja, precis.

E: Då får hon inte bara säga: ”Ja, men den var bra”, det finns massa saker man kan jobba på min massage. (skola 4, Fritid och hälsa)

Eleverna vill inte att återkoppling skall stanna vid ett konstaterande om att en prestation är bra; de vill också veta varför. De efterlyser en nyanserad, omedelbar och riktad återkoppling, som enligt citatet även uppmärksammar deras förbättringsområden.

Att återkoppling innebär ett emotionellt, men även intellektuellt, risktagande för eleven är påtagligt i deras tal. Det är mycket som står på spel känslomässigt för relationerna mellan läraren, handledaren och kamraterna. I grunden handlar det om förtroende mellan människor och viljan att till varje pris undvika situationer där man offentligt riskerar ”tappa ansiktet” och hamna i konflikt.

Eleverna befinner sig i beroendeställning till sina lärare. Eleverna i citatet nedan uppfattar återkoppling som en privat handling mellan läraren och eleven, och därför är det naturligt att återkoppling sker utan insyn från de övriga. Återkoppling blir en privat handling mellan yrkesläraren och den enskilde eleven eftersom elevernas skrivuppgifter ofta handlar om deras tankar och reflektioner: ”Nej, men det är mer privat, det är ju *mina* tankar” (skola 3, Pedagogiskt arbete). Det verkar motsägelsefullt när eleverna å ena sidan framhäver att allas åsikter är lika värda på BF, och å andra sidan när det är känsligt för eleven att upptäcka att ens egna tankar inte delas av andra.

I: Men om ens tankar är fel, om man tänker fel?

E: Fast det finns inte fel ... Elever: Nej. E: ens tankar är inte rätt eller fel, utan det man själv tycker är egentligen rätt (skratt). Elever: (skratt)

E: Det är ju så det finns egentligen inget som är fel, men själva inriktningen man har gått in på blir kanske fel ... E: Man börjar berätta om något annat.
E: det är fel ände man tänker på. (skola 3, Pedagogiskt arbete).

Med detta menar jag att de känslomässiga aspekterna av att ge och få återkoppling berör både eleven och läraren, och anger ramarna för vad som är rimligt att genomföra i ett socialt samspel mellan eleven, läraren och eleverna emellan. Eleverna i citatet nedan uppmärksammar att bilden som eleven lyckas projicera utåt är viktig för bedömningen av pedagogiskt ledarskap.

E: När det kommer till sådana praktiska saker då känns det som att det är ganska lätt, är man bra skådespelare. E: mm.

E: Och man spelar eller att man ser självsäker /ut/, viss koll måste man ha på det man gör, men att man ändå spelar ganska självsäker så kommer man långt på det.

I: Kan du ge ett exempel?

E: Vi skulle hålla två övningar för resten av klassen att leda och det beror verkligen på hur man berättar. Om man spelar självsäker då reflekteras ju det som att: ”Hon har koll, bra, det är lugnt” E: mm.

E: Då är det ett A för hon ”pratar varierat och är avslappnad i rösten”.

E: Man får verkligen gå in i en roll. (skola 4, pilotintervju med Fritid och hälsa)

Det återkom i elevernas utsagor att återkoppling på trevligt uppträdande var vanligt förekommande, som citatet ovan visar. Att eleven har varit trevlig och duktig, talat tillräckligt högt och långsamt med en avslappnad röst är exempel på återkoppling efter att ha lett andra. Återkoppling på yrkeslärande uppfattas av eleverna som en handling med kognitiva, sociala och emotionella konsekvenser.

Eleverna önskade återkoppling som *feedback* (vad var bra) och *feedforward* (vad kan förbättras) samtidigt. Det framkom att båda typerna var viktiga för eleverna att få på en och samma gång. De flesta eleverna var inriktade på utveckling och förbättring. Om återkoppling från läraren uteblev bekymrade sig vissa elever för att de omedvetet stagnerade kunskapsmässigt. Elevernas oro för oförtjänt höga betyg är påtaglig, i synnerhet för dem som siktar på högskolestudier.

E: Att man höjer sig eller sänker sig, att man måste veta om man har legat på samma sak hela tiden eller har man börjat höja sig eller man har börjat

RESULTAT

sänka sig för man kanske gör samma uppgifter, eller så är det olika uppgifter hela tiden så som man alltid har gjort det, men då kanske man gör det sämre fast man inte är medveten om det.

E: Eller om man inte får någon kritik alls och så känner jag att ”Gud, det här arbetet har varit jättebra” ... E: Ja. E: och så tror jag och så är det *jätte-dåligt* ... E: Ja. E: och så säger inte läraren det till mig och då fortsätter jag i samma stil ... Elever: mm. E: men det är bara dåligt ... E: Ja, precis. E: men jag tycker att det är jättebra. (skola 9, Pedagogiskt arbete)

Dessutom uppfattar de yrkeslärarens återkoppling som den enda legitima källan till information om man förbättrat sig eller inte.

Eleverna skiljde mellan lärares återkoppling av resultat, på till exempel en inlämningsuppgift, och arbetsprocessen som leder fram till resultatet. Eleverna vill gärna att återkoppling från lärare inte enbart ska värdera resultatet. De önskar få respons på sitt arbete under processen, dvs. systematisk och formativ återkoppling på olika versioner eller utkast av sitt arbete. Återkoppling skulle dessutom vara personligt utformad, och inte bara genom att lärare citerar kunskapskraven. Eleverna önskade att få lämna in flera utkast av sina arbeten innan slutversionen skulle betygssättas.

Tidpunkten för återkoppling är viktig. Det anses skäligt att vänta på resultaten två till tre veckor, men så förhöll det sig vanligtvis inte: ”När man får tillbaka vissa prov så har man nästan glömt bort att man har gjort dem” (skola 5, pilotintervju). Återkoppling från läraren lät vänta på sig. Speciellt skriftliga arbeten där flera kurser integrerades och bedömdes av flera lärare bidrog till fördröjningen. Den långa väntetiden kunde bidra till en periodvis anhopning av arbete och brist på överskådlighet. Det var bekymmersamt för eleverna att behöva gå tillbaka för att komplettera uppgifter som låg en längre tid tillbaka. Eleverna tog generellt för givet att uppgifterna kunde kompletteras i efterhand för högre betyg. Även av den anledningen var en snabb återkoppling att föredra. En annan aspekt rörde det känslomässiga ”kontraktet” om ömsesidiga krav i relationen mellan elev och lärare. Eleverna upplevde att de investerade känslomässigt genom att dela med sig av sina personliga reflektioner, som läraren lät vänta med att ta del av. Detta uppfattades av eleverna som ett brott mot osynliga regler: ”Vi får ju sådana uppgifter /att/ man ska reflektera och skriva lite mer egna tankar så det är konstigt att man sitter och anstränger sig och inte får betyg ens. Så det vore bra om man fått” (skola 5, pilotintervju).

I materialet finns inget belegg för att eleverna uppfattar återkoppling som arbetslagets angelägenhet, utan den enskilde lärarens. Återkoppling varierar

därför mellan lärare och det finns inget mönster för hur återkoppling utformas på programnivå. Som nämnts tidigare var det vanligt att återkopplingen dröjde, och ibland kunde den helt utebli. Vissa elever formulerade det så att de måste ”böna och be” för att få återkoppling på sina prestationer.

E: Men då *kräver* vi, då säger vi att vi vill veta vart vi ligger till ... E: mm. E: det är aldrig så att våra egna lärare ska säga ”ja, men *nu* ska vi ha betygssprat” ... E: mm. E: det är det inte för vi får tvinga dem att säga vi vill veta var vi ligger.

E: För då passar de på att även säga liksom ”om du vill ha det eller det betyget kan du liksom kanske göra” ... E: mm. E: ”göra det och det istället”.
(skola 9, Pedagogiskt arbete)

Det finns fastställda former för återkoppling till eleverna som utvecklingssamtal, trepartssamtal och betygssamtal, vilket framgår generellt av elevutsagorna. Men återkoppling sker även spontant eller ”i flykten”, som inbäddad i undervisningen eller under APL. En grupp berättade om tillfällen när läraren först i efterhand, när uppgiften var genomförd, talade om att de just hade klarat av ett bedömningsmoment och fått återkoppling på det. Därigenom upplevde eleverna mindre nervositet jämfört med om de på förhand hade vetat att en bedömning närmade sig.

E: En del är diskussioner. Vi vet ju aldrig nästan, hon läser någonting och så diskuterar det och sedan efteråt så säger hon: ”Detta var en uppgift”. Så att /vi/ inte sitter och tänker: ”Nu måste vi svara rätt”. E: mm. E: Det tycker jag är bra. (skola 6, Pedagogiskt arbete)

Att bedömning och återkoppling integreras med undervisningen, som det återspeglas i citatet ovan, är något eleverna uppskattar. En tydlig progression i undervisningen underlättar för eleven att synliggöra återkopplingen. Det blir lättare att uppfatta återkopplingen i tid och rum. Progression förhindrar att återkopplingen upplevs som slumpmässigt ”spridda skurar”. Så kunde eleverna uppleva återkoppling om den inte var underbyggd och systematisk. Progressionen, som kunde synliggöras på olika sätt, handlade exempelvis om formella krav för licens för de personliga tränarna och väktarna. Vägen var utstakad för eleverna. Progression innebär därför dels att klara av prov för licens och gymnasiearbete, dels att uppleva att man utvecklat nya tankesätt. Elevernas upplevelse av progression relateras till undervisningen, men hur de uppfattade progressionen i undervisningen varierade. Å ena sidan fanns det exempel i elevernas tal då undervisningen framstod som löst strukturerad.

RESULTAT

Vissa elever uppfattade yrkeskurserna som repetition av de föregående. Samma innehåll kunde behandlas på ett liknande sätt i två olika yrkeskurser. I vissa grupper framkom det att eleverna tyckte att de hade för stort utrymme för att pröva sig fram. De upplevde ibland att de blev lämnade ensamma för att lösa en uppgift, enskilt eller i grupp. Särskilt vid inlämningsuppgifter uppfattade vissa elever att lärarna drog sig tillbaka. Undervisningen inom yrkeskurser fokuserade därför på ett stoff som eleven skulle tillägna sig.

E: Vi kan gå igenom en sak i ett ämne ... E: Och så går man igenom samma sak en gång ... E: Ja. E: till med ett annat ämne ... E: Ja. E: för att ämnena ... E: Går ihop. E: går ihop så mycket. E: Ja. (...)

E: Men då blandar de, nu har vi två olika böcker, de blandar ju lektioner. Vi har ju inte, när vi har ett ämne då kan de blanda det andra ämnet för de är så lika varandra. Då blir vi så här, vi vet inte riktigt vart vi ... E: Nej. E: ta något exempel, när vi skulle ha typ det här med nätmobbningen ... E: mm. E: då var det barns lärande vi hade skrivit fast det hör egentligen till pedagogiskt arbete så de blandar egentligen uppgifter mellan. (skola 9, Pedagogiskt arbete)

Få tillfällen gavs att tankemässigt laborera med innehållet under lärarens ledning, vilket kunde utläsas ur vissa elevers utsagor. Vissa uppfattade inte att lärarna successivt höjde kraven. Å andra sidan fanns det situationer då eleverna skolades i att tänka mer abstrakt. De fick möjlighet att förstå och applicera olika tankemodeller. På en skola lärde sig eleverna att tänka i kritiska moment, som innebär att göra riskbedömningar och konsekvensbeskrivningar. Ett annat exempel var att eleverna efterlyste lärarens genomgångar av principer för hur man lägger upp ett träningspass, istället för arbete på egen hand. Att lära sig tänka abstrakt efterlyses av flera elever. De kallar dessa kognitiva redskap för att få ”ett mönster” på hur de ska lösa liknande uppgifter i framtiden, istället för att varje gång pröva sig fram på nytt. Det är samma elever som vill ha ”disciplin på undervisningen”, vilket de uppger att sakna (skola 4, pilotintervju med Fritid och hälsa). De vill lära sig sådant som går att generalisera till olika situationer, till exempel generella och vägledande principer för hur man gör livsstilsanalyser för kunder på ett träningsföretag.

En grupp reflekterade över hur läraren successivt ställde högre krav. De uttryckte hur vissa begrepp, som inledningsvis hade varit okända, efterhand blev en naturlig del av vardagsspråket. Följande citat återspeglar några elevers upplevelse av att blir bättre.

E: De första uppgifterna var ju svåra, man fattade inte vad man skulle göra, vaddå ”kritisera”, vaddå ”källkritik” vad är det? (skratt). E: Ja.

E: Man var absolut inte lika utförlig då som man är nu. Man har ju tränat upp sig och man har fått tips på vägen av X /läraren/, men det är ju klart X höjer väl kraven på oss också nu då. E: mm. (skola 6, Pedagogiskt arbete)

Eleverna ovan reflekterade över hur de med hjälp av läraren utvecklade ett kritiskt förhållningssätt genom att alltid ställa sig frågan ”varför, varför inte?”. En tentativ hypotes är att elever som uppfattar att det finns en tydlig progression i undervisningen är mer tillfreds med återkopplingen. De elever som saknade en tydlig progression var mindre benägna att varsebli återkopplingen, och var mindre nöjda med den. Även i de fall då eleverna hade en klar bild av sin framtid som personlig tränare eller väktare, föreföll de överlag nöjda med återkopplingen.

I: Gör feedback nytta?

E: Ja. E: Inte för mig. E: Det beror på vem man får ifrån för mig faktiskt (skratt) jag känner nog jag vill bara ha det för det är principalsak, men det blir nog inte bättre ändå.

E: Jag tror att det blir bättre.

E: För mig blir det tvärtom, jag bryr mig inte om någon feedback så då vill jag inte ha.

E: Jag vill bara ha mitt betyg.

E: Jag vill det också så *funktionellt* som möjligt, man behöver inte blanda någonting annat. Antingen klarar du det eller klarar du det inte i synnerhet på sådana prov som du ska tänka själv. Om jag får underkänd på ett sådant prov liksom då vad? Då kommer inte mina tankar överens med det som var rätt liksom ... E: Nej. E: och då är det ingen idé liksom. (skola 7, väktarna)

Flertalet skolor använde digitala lärplattformar där all skolinformation till eleven samlas. Information om till exempel närvaro och schema, men även återkoppling som kommentarer, betyg eller poäng får eleverna tillgång till via dator.

Eleverna förväntades besöka den digitala lärplattformen regelbundet för att ta del av information, men det var långt ifrån alla som gjorde det. Hur eleverna uppfattade återkopplingen var mycket varierande. En minoritet uppgav att de var nöjda med att få återkoppling på nätet eller åtminstone upplevde det som oproblemiskt. Dessa elever betraktade den digitala återkopplingen som

RESULTAT

komplement och de hade möjlighet att personligen kontakta sina lärare. Det som var problematiskt, och som framgår av följande citat, var att en relativt stor andel av elever inte tillgodosjorde sig den digitala återkopplingen.

E: Det /som jag/ tycker är dåligt med Xlärplattform /är/ att allting ska gå via internet idag och man får en sådan feedback på den här hemsidan. Men om det är någonting man undrar över så får man inget tillfälle att fråga och göra det bättre nästa gång. Nästa dag i skolan är det inte säkert jag tänker på det. (...)

E: Ibland skriver de inte ens kommentarer, men ibland en kommentar vad du ska tänka på för att höja ditt betyg. Ibland inte ens förstår man så vill man fråga, men då glömmer man alltid och på internet kan man ju inte fråga. Det är bättre i verkligheten tycker jag att de berättar /och att/ de visar.

E: Ansikte mot ansikte.

E: Det är sällan man får tillbaka en inlämning eller ett prov att se vad man gjort/för/ fel ... E: Ja E: det får man aldrig. (skola 1, Pedagogiskt arbete)

I föregående citat radar eleverna upp olika invändningar mot att få återkoppling via dator. Tekniska problem kunde skapa bekymmer. Eleverna besökte sporadiskt eller inte alls de digitala platserna. Den digitala återkopplingen genomfördes uteslutande som envägskommunikation med eleven som passiv mottagare. Med andra ord skiljde sig inte återkoppling på nätet från annan återkoppling. Så uppfattade flertalet elever situationen. De som var missnöjda med digital återkoppling saknade den omedelbarhet som en personlig kontakt med läraren ger. De kunde känna sig osäkra om de förstått återkopplingen korrekt, och om det fanns missförstånd så ville de reda ut det direkt, vilket oftast inte var möjligt.

Många elever, som i utdraget ovan, uppfattade att digital återkoppling distanserade dem från läraren, men även från själva uppgiften. När återkopplingen i form av kommentarer, poäng och betyg förmedlades via dator så fri-lades den från själva uppgiften som inte följde med. Eleven fick i de flesta fall inte se återkopplingen tillsammans med uppgiften de hade skickat in för bedömning. Detta var möjligt, men krävde en extra arbetsinsats av eleverna som de gärna avstod från. Eleverna önskade bli påmind om tidpunkten då återkopplingen skulle läggas ut digitalt, medan lärarna tycktes ta för givet att eleverna regelbundet tog del av den. Lärarnas och elevernas förväntningar skiljde sig åt. Digital återkoppling uppfattas negativt av eleverna när den förhindrar

direkt och personlig kontakt med läraren. Digital återkoppling får inte, enligt eleverna, ersätta det fysiska mötet med läraren och eleven om en genomförd uppgift. Detta är viktigt för eleverna för att undvika missförstånd. Att skicka in uppgifter digitalt uppfattade eleverna som en definitiv och avslutad handling. När det färdiga arbetet hade skickats in så fanns det inget mer man kunde göra för att förbättra sina möjligheter till högre betyg. Vad eleverna däremot önskade var kommentarer på utkast till sina arbeten innan den slutliga versionen redovisades, formativ återkoppling.

Sammanfattningsvis uppfattade flertalet elever att yrkeslärares återkoppling via dator var problematisk av flera skäl. Dels distanserade den eleven från den bedömda uppgiften och från läraren, dels användes digital återkoppling mestadels i summativt syfte, som det kan utläsas ur materialet. Lärarens återkoppling uppfattades generellt som ospecifik, den dröjde eller uteblev enligt eleverna. Lärarens återkoppling uppfattades av eleverna som en privat handling mellan två parter samt att den riktades mot resultat, och inte mot arbetsprocessen. Eleverna förväntade sig överlag att läraren preciserar ”vad det är som saknas” för högre betyg på enskilda uppgifter och att uppgifterna går att komplettera. Elevernas upplevelse av lärarens återkoppling relaterades till hur de uppfattade lärarens undervisning och egna framtidsutsikter om anställningsbarhet. Flertalet elever uppskattade när undervisningen tränar abstrakt tänkande under lärares ledning.

2.3 Hur uppfattar eleverna bedömning av yrkeslärande genom skrift?

”Man lär sig saker som man inte kan skriva på papperet. Det är sådan erfarenhet man har.” Citatet ger uttryck för att åtminstone vissa elever är medvetna om skriftens begränsningar vid bedömning. Bedömning av yrkeslärande på BF genomfördes mestadels genom skriftliga uppgifter. Även bedömning av APL framstår i elevernas utsagor som ganska beroende av uppgifter i skrift genom t.ex. loggbok. Kravet på att formulera sig på svenska i skrift är ett yrkeskrav som eleverna är förtrogna med. Många av de yrken som programmet utbildar till har en väl utvecklad skriftspråkspraktik med krav på skriftlig dokumentation av varierande slag, till exempel avvikelserapporter inom funktionshinderområdet.

Programmet har emellertid utvecklat en egen skriftlig ”genre” med inlämningsuppgifter, loggbok och reflektionsbok. De elever som visar att de behärs-

kar denna genre är de som får högst betyg i yrkesämnen, enligt eleverna. Det gäller även bedömning av APL genom loggbok/reflektionsbok/skriftliga redovisningar. Inlämningsuppgifter var annars det vanligaste formatet för redovisning av kunskap, men prov förekom också. Inlämningsuppgifter kunde handla om att eleven skulle svara på givna frågor, men även redogöra för olika samhälleliga företeelser som självmord eller barnmisshandel. Att på förväg veta hur en skriftlig inlämning skulle bedömas var viktigt för eleverna. Skriftliga uppgifter som endast bedömdes med godkänd/underkänd, E/F hade eleverna motsägelsefulla uppfattningar om. I en grupp från Fritid och hälsa avvisade några elever E/F uppgifter för att de inte upplevde att de lärde sig något på dessa uppgifter: ”Fast jag kopierar ju bara vad som står i boken. Så det faller ut ur min skalle” (skola 3, Fritid och hälsa). ”Bara för att” (a.a.) uppgifter, dvs. uppgifter som endast bedömdes med tvåstegsbetyg, motiverade inte till arbete eftersom läraren inte granskade innehållet och återkopplingen uteblev: ”Det är ju ett sätt *bara* att få göra någonting” (skola 3, Fritid och hälsa). Andra i samma grupp såg dock dessa uppgifter som nödvändiga deluppgifter inför kommande större arbeten och som ett legitimt kontrollinstrument för läraren.

Min tolkning av elevernas utsagor är att reflektion i skrift som dels grundas i kurslitteraturen, dels i egna funderingar, möjliggör högre betyg i yrkesämnen. Att skriva om sitt handlande snarare än handlingen i sig tycks vara vägen till höga betyg som nästkommande utdrag visar. Att vara skicklig pedagog inom APL uppfattade en grupp barnskötare som åtskilt från det yrkeskunnande som de utvecklade inom skolan. Lite längre fram i intervjuutdraget ställde eleverna bedömning av bemötande genom skrift i skolan, och genom handling under praktik mot varandra. Eleverna i utdraget nedan gav uttryck för frustration när arbetslivets och skolans krav inte stämde överens med varandra. Det var framförallt skolans krav som de inte såg som särskilt relevanta för yrkesutövande, och för att utveckla förtroghetskunskap, även om de medgav att skolkunskaper måste man ”så klart” ha.

E: Så klart måste vi ha teoretiska kunskaper också för att kunna hantera situationer, men jag tror att om man inte hade läst och jobbat på en förskola så tror jag att man hade löst det i alla fall, fast man inte hade den teoretiska kunskapen.

E: Jag tror inte det spelar någon roll om man inte är menad att jobba med barn och människor så spelar de ingen roll hur mycket man läser. Man måste ha det som nästan en egenskap att kunna bemöta människor. Då spe-

lar det ingen roll hur mycket du läser för det kommer inte att passa dig ändå.

E: Jag tror att det enda vi måste lära oss är att man ska acceptera och bemöta rätt och så är det väldigt viktigt att läsa att: "Barns bakgrund kan påverka hur de betar sig", men resten tror inte jag man kan läsa sig till så mycket.

I: Går det att bedöma den kunskapen som ni pratar om nu, det här bemötande?

E: Inte på grund av att skriva.

E: Lärarna gör ju inte det, lärarna har inte en chans att se det för de är bara där en kort stund av så lång tid och *här* i skolan så ...

E: Beter /vi oss/ på ett helt annat sätt. E: Ja, precis.

E: Då blir man ju mer tonårstjejen igen /som/ tycker det är jättetråkigt med skola.

E: Men de skriftliga inlämningar, det man skriver ner, man skriver mer det som låter bra kanske inte alltid det man själv tycker egentligen.

E: Men det går ju efter boken.

E: Ja, man går efter boken och det /som/ boken tycker är bra för det tycker lärarna är bra. Sedan är det inte säkert att jag tycker så själv, att jag skulle reagera så i verkligheten.

E: Allting som står i boken passar inte alla ungar heller. E: Nej. E: Alla barn heller.

E: Man skriver ner det som låter bäst. E: Ja, precis. E: Det är inte säkert att man tycker så själv.

E: När jag är på dagis /och/ när jag lärde känna barnen så mycket så att nu vet jag hur mycket jag ska ta i vissa barn, /för att/ vissa barn får man verkligen lirka med. Elever: mm. E: Medan vissa säger man bara åt.

E: Man kan inte vara pedagogisk hela tiden.

E: Nej, man kan inte det.

E: Man kan lära sig mycket av egen erfarenhet och att iaktta, se hur ens handledare tar barnen.

E: Så därför tycker jag /att/ det är dumt att ha sådana texter. (skola 1, Pedagogiskt arbete)

RESULTAT

I exemplet ovan är det tydligt att eleverna, halvvägs genom yrkesutbildning, ifrågasätter orimligheten att i skrift bedöma bemötande, som är en förtrogenhetskunskap. För eleverna i de två grupperna (Pedagogiskt arbete, skola 1 och 6) verkar det som att förmågan att bemöta måste smälta samman med det egna personliga sättet att vara, och bli en del av ens yrkesmässiga (i motsats till tonårs-) varande: ”Man måste ha det som nästan en egenskap att kunna bemöta människor. Då spelar det ingen roll hur mycket du läser för det kommer inte att passa dig ändå” (jämför mitt resonemang på s. 74 ff.). Eleverna lyfter förvisso fram boklig kunskap som gav dem insikt i hur barns bakgrund påverkar beteendet, men annars är de skeptiska till att bemötande som verbaliseras genom skrift kan ge högre betyg. Boklig kunskap avfärdas för att den inte ger eleverna färdiga manualer om hur de ska hantera varje enskilt barn som de möter inom APL. Ur elevernas utsagor utläser jag att de blir pedagogiska i sitt handlande, utan att förstå det själva och kunna sätta ord på det. Bemötande blir förkroppsligat i elevernas agerande, men ännu inte verbaliserat. Bemötande som verbaliseras genom det skriftliga medium kan däremot ge högre betyg, enligt eleverna.

Att skriftlig produktion har så stor betydelse för bedömningen av yrkeskunnande kan missgynna elever med självbilden av att vara en duktig praktiker. De elever som ansåg sig som ”praktiskt lagda” lade stor möda på att ta reda på hur de skulle bära sig åt för att kompensera för sin självupplevda bristfälliga skrivförmåga. Att vara muntligt aktiv i klassrumsdiskussioner kunde höja betyget.

E: Jag är en sådan i alla fall. Det är väl så, jag skriver skitdåligt, jag får inte det ner på papperet faktiskt. Det är verkligen så.

E: Det är olika, det är bra det också (skratt) att man är olika.

E: Men det är viktigaste sedan i framtiden att vara bra på det ... E: på att skriva ... E: nej, att prata, eller det är viktigare med det sociala. E: jo, men jag vill ha ett bra betyg också (skratt) ja jamen. (skola 3, de personliga assistenterna)

Flera elever är kritiska till att bedömning inom BF är skriftcentrerad.

I: Vad är det för uppgifter som ni jobbar med här i skolan?

E: Nästan *bara* inlämningar, långa. Elever: Skriftligt. E: Skriftliga inlämningar hela tiden typ. E: Eller redovisningar. E: Och av skriftliga inlämningar. E: mm.

E: Så allting bygger på att skriva *hela* tiden. E: Du ska kunna skriva bra eller, vad heter det, formulera dig på i text bra då får du bra betyg. E: Och skriva nyanserat, utförligt. E: Det är nästan det enda. E: ja (...).

E: ”Skriv nyanserat och utförligt då får du ett väldigt bra betyg”. Kan du inte det så får du ett lågt betyg, det är i stort sätt det det går ut på. E: Men det är verkligen så (...).

E: Jag börjar bli väldigt trött på att skriva för det är det enda jag gör hemma känns det som. /Man/ sitter och skriver för man hinner inte i skolan för då ska vi göra en massa annat för vi har oftast så här att vi först ska skriva, sedan ska vi ha muntligt och vi ska göra teater eller drama på *samma* uppgift. Det hinner man inte alltid i skolan (skola 1, Pedagogiskt arbete)

Det dominerande inslaget av skriftliga uppgifter kan skymma förmågor som inte går att visa i skrift, till exempel bemötande. Genom kursen pedagogiskt ledarskap skall man lära sig att bemöta människor på ett respektfullt sätt. Att bemöta andra är en förmåga som framförallt visas i handling. Bedömningen av denna förmåga sker däremot genom skrift. Eleven förväntas att skriva ner sina tankar som sedan bedöms. Det är påståendekunskap och reflektion över ledarskap som tydligen efterfrågas, vilket illustreras i nästföljande utdrag. Eleven, som gradvis börjar kliva in i en yrkesroll som ledare, avkrävs normativa uppsatser om hur en ledare bör vara. Det är uppsatserna som på så sätt bildar bedömningsunderlag för bemötande. Det finns fog för ett sådant förfarande, men det förutsätter att det finns ett samband mellan vad man skriver och vad man gör. Att det skulle finnas en konflikt mellan dessa är inget som eleverna, halvvägs genom yrkesutbildning, påtalar. Eleven förväntas dessutom beskriva egna tankar om ledaregenskaper, vilket framgår av citatet nedan.

E: Alla läser pedagogiskt ledarskap, det är ett ämne som *alla* läser och det är väldigt bra för då lär vi oss hur man ska bemöta folk och... Elever: mm.

E: Och visa respekt. E: mm.

I: Och hur får man bedömning i kursen pedagogiskt ledarskap, vad tittar läraren på?

E: Det är vad man skriver uppsatsen /om/, man skriver ner *egna* bedömningar på vad man tycker att en ledare ska vara och det de bedömer ju efter /är/ hur man *själv* tycker också. Vad man själv tycker att en ledare ska ha för egenskaper och information som man ska kunna om hur andra ska vara. (skola 5, pilotintervju)

Att bedömningen av bemötande, som är en viktig del av pedagogiskt ledarskap, utgår från egna tankar och inte kritiskt värderas mot faktiska handlingar kan påverka validiteten av bedömning inom pedagogiskt ledarskap.

När skriftliga uppgifter ges i stort antal utvecklar eleverna strategier för att klara av dem genom att redovisa vad de uppfattar efterfrågas, snarare än vad de själva anser vara betydelsefullt. Att skriva om empati betyder inte att man också visar empati när en situation i arbetslivet så kräver. Även om en empatisk förmåga uttrycks i handling, kan det vara befogat utifrån examensmålen att elever diskuterar och reflekterar över vad empati är. Reflektion redovisas ofta genom en skriftuppgift, enligt eleverna.

Inlämningsuppgifter i form av reflektioner, utvärderingar, uppsatser och instuderingsfrågor bedöms med hjälp av tre beskrivande och graderande uttryck: översiktligt, utförligt och nyanserat, så som majoriteten av eleverna ger uttryck för. Denna ordtriad, genom en rik och spontan förekomst, har en alldeles särskild ställning i elevers tal när de beskrev hur läraren bedömer yrkeskunnande via skrift. Dessa ord kan värdera andra handlingar än skrivande, exempelvis muntlig aktivitet. Eleverna nämner inte att det även i tal går att resonera utförligt, och inte endast i skrift. Det finns dessutom andra ord i kunskapskraven som värderar kvalitet inom yrkeskunnande och som inte heller nämns av eleverna. Exempelvis graderas progressionen i utförande från att eleven med viss säkerhet utför arbetsuppgifter för betyget E och C till att eleven utför arbetsuppgifter med säkerhet för betyget A (Skolverket, 2011a).

Det var genomgående påtagligt med vilken möda eleverna försökte tolka och förstå betydelsen av orden översiktligt-utförligt-nyanserat. Det var då elevrösten trädde fram som tydligast. Orden utförligt och nyanserat var mer frekventa i elevernas tal än ordet översiktligt. Det är med andra ord de båda deskriptorerna, utförligt och nyanserat, som eleverna talade mest om. Det var många elever som lite uppgett konstaterade att de varken visste eller förstod vad ordtriaden står för.

I: Men vad betyder nyanserat? Elever: (skratt).

E: Det är väl mer utförligt eller? E: mm. E: Alltså väldigt mycket egna ord liksom. E: Ja. E: Och egna tankar och egna slutsatser. E: Ja, egna tankar. E: Väldigt mycket reflektioner, diskussion som vi får på inlämningar typ. Det är väl nästan det man ska skriva mest, det de kollar på tror jag (...).

E: Diskussioner man har med sig själv. E: Precis. E: Det är det de sätter betygen på egentligen. E: Det tror jag. E: Fakta är jättelätt att hitta. E: Det är bara att skriva av. E: Ja, men att själv tycker saker och /ska/ kunna dra,

sammanfatta, sammanfattningar. E: Visa att man har lärt sig det. E: Förstått.
E: Ja, precis. (skola 3, Pedagogiskt arbete)

Vissa påstod att deras lärare inte hade förklarat det för dem, trots att orden i sig lät välbekanta. Andra försökte skapa mening och gjorde det genom att citera lärarrösten, vilket kunde leda till direkta felaktigheter: En elev förklarar att det som krävs för betyget E är ”Beskriv översiktligt och utförligt och nyanserat” (skola 5, pilotintervju). Detta citats inbördes logik är felande. Det är knappast möjligt att beskriva något både översiktligt och nyanserat och dessutom för det lägsta godkända betygssteget E. Detta är ett exempel på lärarrösten som talar och elever som imiterar den som ett led i meningsskapande. Tabell 6 samlar elevernas något tillrättalagda uttalanden om hur skriftliga arbeten inom yrkesämnen bedöms utifrån orden översiktligt – utförligt – nyanserat, samt visar på en variation av uppfattningar i hela materialet.

RESULTAT

Tabell 6. Elevernas uppfattningar om termerna: översiktligt, utförligt, nyanserat; utförligt och nyanserat.

Översiktligt: vad krävs?	Utförligt och nyanserat: vad krävs?
Få ned det viktigaste	(säkra) källor Flera källor (än en) Kommentera källor Väva in artiklar
Kortfattat	Skriva (väldigt) detaljerat Skriva uttömmande: "lämna inget till spillo, inget åt sitt öde" Noggrant, inte bara svara på frågan "Man går inte bara rakt fram utan man går mer <i>brett ut</i> "
Utan att ha tänkt runt om och kring; bara lägger det svart på vitt (redogöra) (grundläggande) fakta Mer fakta; inte egna tankar	Skriva på sitt eget sätt Skriva egna tankar Omformulera och fördjupa sig Se samband Ge exempel Motivera Sammanfatta Man skriver om alternativa tillvägagångssätt Nytänkande Metaforer (tänka analogiskt och söka efter liknelser) Hitta lösningar, förbättra Diskutera (med sig själv) Diskutera för och emot Se saker från olika synvinklar eller perspektiv, dvs. funktionshinder, kön, genus, etnicitet, religion Använda korrekt språk, dvs. inte slanguttryck följa en struktur för argumenterande texter, dvs. styckesindelning, rubrik, underrubrik, källförteckning Skriva med säkerhet relevanta begrepp, studieord, sociologiord, centrala begrepp

Betyget E associeras med översiktlighet. Det gäller att kortfattat redogöra för fakta. Att redogöra för egna ställningstaganden och tankar avkrävs inte eleven på nivå E. Redogörelsen placeras i nutid. Någon problematisering krävs inte heller. Elevers svar vittnar om en slags oreflekterad eller vardaglig uppfattning om vad fakta är och hur fakta görs begripliga. Det är inte klart vad eleverna, som befinner sig en bit in på vägen mot yrkeskunnande, menar med fakta som kunskapsuttryck. För att illustrera berättade eleverna om ett skriftligt arbete, vars syfte var att belysa barnmisshandel som ett samhällsproblem. Kanske tog

eleverna del av statistiska data, men det är inte klart om fakta likställs med statistiska data av eleverna, eller om betydelsen av fakta är vidare än så. Vad fakta avser kan problematiseras. Antalet rapporterade barnmisshandel representerar fakta i vardagligt tal, men även mammor som begår brott mot barn är ett faktum såväl som att det finns en utbredd föreställning om mannen som den enskilde förövaren är ett faktum. Intervjun ger inga entydiga svar på vad eleverna menar med fakta.

E: Jag tycker det är väldigt kul med eller ”kul” kan man inte säga, men intressant med, vad heter det, barn, vad heter det, barnmisshandel och sådant. Det är intressant tycker jag att läsa om sådant, det är inte kul alltså (skratt).

E: Men det är intressant att det kan vara så, att det är så mycket oftare det händer.

I: Hur jobbade ni med ”barnmisshandel”?

E: Vi svarade på frågor och sökte fakta om det, typ fråga var hur ofta händer det? Och händer det ofta att det är mammor som övergriper (sic!) och sådant. (skola 5, pilotintervju)

Merparten av kraven för betyg högre än E relateras till de krav som ställs på texter inom den argumenterande genren. Eleverna lyfter i synnerhet fram de formella kännetecknen som avkrävs deras skriftliga rapporter (jämför APL-rapporten s. 78 ff.). I utredande texter, som det kan utläsas ur utsagorna, ska eleven för högre betyg inta ett undersökande och argumenterande förhållningssätt, kunna se samband och exemplifiera. Genom att söka lösningar riktar blicken framåt, men även bakåt i tiden. Det är viktigt, som jag tolkar det, att med hjälp av relevanta begrepp sätta det man skriver i ett sammanhang, och utreda från flera olika perspektiv genom att beskriva en situation från olika intressenters synvinkel. Ett återkommande exempel på betydelsen av perspektiv i elevernas tal var funktionsnedsattas och icke-funktionsnedsattas livssituation. Hur ett funktionshindrat barn upplever sin vardag var ett perspektiv, och hur barnets föräldrar gör det ett annat. Kraven tycks vara dubbla. Å ena sidan fanns det förväntningar på att eleven skulle hålla sig inom de ramar som vetenskapliga rapporter anger, å andra sidan krävdes att eleven skulle skriva mer personligt genom att redogöra för egna tankar. Eleverna preciserade inte vad de menade med egna tankar. Deras svar antydde dock att egna tankar i sig uppfattades som värdehöjande för bedömningen, men ingenting om att de egna tankarna kan vara ologiska, irrelevanta eller felaktiga (jäm-

för s. 87 ff.). Enligt examensmålen ska etiskt förhållningssätt med demokratiska värden vara centralt i utbildningen och detta anger ramar för vad som är etiskt försvårbart att tänka. Egna tankar kan ju i egenskap av att vara just egna, i betydelsen privata, strida mot normativa uppfattningar som kännetecknar BF:s röst. Det fanns dock ingen antydning i elevernas utsagor att en sådan konflikt ens kunde uppstå. Det som sades däremot pekade på att närvaron av så kallade egna tankar i skrivna texter automatiskt gav möjlighet till högre betyg.

Sammantaget skedde bedömning av yrkeslärande ofta genom skrift, enligt eleverna och som en del av dem ifrågasatte. Det var ordtrianen översiktligt-utförligt-nyanserat som eleverna lyfte fram som viktig för bedömningen av skriftliga uppgifter. Eleverna uppfattade dessa begrepp som svårförståeliga. För de olika nivåerna krävdes olika kvaliteter på skrivande. Översiktligt relaterades till faktakunskaper, medan de högre nivåerna handlade om dels kraven på vetenskapliga rapporter, dels om elevers egna funderingar. Vad menades med faktakunskaper och så kallade elevers egna tankar i relation till yrkesämnenas centrala innehåll förblev dock oklart.

2.4 Hur uppfattar eleverna att grupparbete inom yrkeskurserna bedöms?

Grupparbeten är vanligt förekommande på yrkeskurser. Samverkan, samarbete och kommunikation är färdigheter som efterlyses i samtliga yrken som BF leder till och betonas därför i examensmålen. Eleverna, halvvägs genom yrkesutbildning, var eniga om att både enskilda uppgifter och grupparbeten behövs då de skilda arbetsätten tränar olika förmågor. Ett grupparbete avslutades oftast med muntlig och skriftlig redovisning som samtliga deltagare förväntades vara engagerade i. Eleverna i studien var medvetna om svårigheten att bedöma den enskildes insats mot bakgrund av den kollektiva prestationen. Delar man upp ett arbete mellan deltagarna finns det risk att grupparbete i verkligheten blir summan av enskilda arbeten som bedöms var för sig. Detta återspeglas i citatet nedan.

E: Men det gäller att alla är engagerade när man gör grupparbeten.

E: Bestämna sig /och/ arbetsuppgifterna: "Du gör det".

E: Man brukar oftast dela upp uppgifterna.

E: Fast delar man upp det så blir det inte grupp ändå, då gör man allt själv.
E: mm. (skola 3, Fritid och hälsa)

För att säkra rättvis bedömning och gardera sig mot att grupparbete förvandlas till enskilda delarbeten uppfattade eleverna att det var viktigt att vara aktiv under redovisningen. Den mest självklara bedömningsgrunden för grupparbete var hur aktiv var och en varit under själva presentationen: ”Om någon bara /säger/ något ord och någon säger jättemycket så är det väldigt konstigt om man får samma betyg” (skola 3, Fritid och hälsa). De andra bedömningsgrunderna för grupparbete var elevens arbetsprocess och resultatet av den skriftliga redovisningen, vilket framgår av följande citat.

E: Men sen när man ska göra, jag tror att han bedömer prestationen i hur man arbetat i gruppen och hur man fått ner det på papperet. E: mm.

E: När man gör grupp så brukar det bli en redovisning också, då ser man ju /till att/ alla ska prata.

E: Alla måste vara engagerade om alla vi är i en grupp då ska alla ha sagt någonting under redovisningen ... Elever: mm.

E: Att man lägger upp det så. E: mm. (skola 3, Fritid och hälsa)

I redogörelsen av grupparbete inom yrkeskurserna uttryckte eleverna att förmågan att tala utan att behöva läsa innantill, och att ge ett säkert och lugnt intryck på åhörare också räknades in i bedömningen. Återkopplingen uppmärksammade oftast elevernas presentationsteknik, nämligen hur väl eleven lyckats förmedla sitt budskap, vilket följande citat vittnar om.

I: Vad tittar de på när ni står där framme?

E: Oss bara.

E: Om du pratar mycket utifrån papperet eller om du inte gör det.

E: Hur vi har lagt upp.

E: Om det är förståeligt.

E: Om du är delaktig eller inte. E: mm.

E: Och hur du /gäspning hörs/ får åhörarna att vara intresserade, du ska kunna få dem att lyssna på dig.

E: Får deras uppmärksamhet ... E: Ja.

RESULTAT

E: Du ska tala säkert, du får inte vara nervös ... E: Nej.

E: Eller du *får* vara nervös, men det ska inte märkas på dig. (skola 1, Pedagogiskt arbete)

En svårighet med att ge återkoppling till en grupp är, som tidigare nämnts, att rättvist bedöma vars och ens bidrag. Därför förekom det ofta att grupparbete endast bedömdes utifrån en tvågradig skala. I andra fall fick eleverna individuella betyg utifrån sitt bidrag till grupparbete. När grupparbete bedömdes med endast två steg avkrävdes för högre betyg enskilda, mestadels skriftliga reflektions-, utvärderings- eller fördjupningsuppgifter. Därför kunde ett grupparbete medföra ett antal kringuppgifter inom samma ämnesområde, vilket kunde skapa frustration bland en del elever.

E: Jag hade en grupp /och/ vi skulle prata om kognitiva hjälpmedel. Först gjorde vi en muntligt ihop, sedan gjorde vi en teater, drama ihop om kognitiva /medel/ och sedan skulle vi själva skriva ett arbete om kognitiva /medel/. Det är inom samma ämne fast tre olika ... (skola 1, Pedagogiskt arbete)

Det fanns en påtaglig oro bland eleverna att läraren inte rättvist skulle värdera den enskildes ansträngning. Ett uppskattat sätt att förebygga orättvisa var att yrkesläraren på förhand delade in eleverna i grupper utifrån ambitionsnivå och det betyg eleverna strävade efter: ”Den tycker jag inte du ska vara med, för den vill inte dig framåt” (skola 9, Pedagogiskt arbete). Det var läraren som gjorde bedömningen vilka elever ”sänkte” eller ”höjde” varandra, som eleverna uttryckte det i följande utdrag.

E: Det tycker jag ju att en av BF lärarna ändå har väldig koll på att: ”Den tycker jag inte du ska vara med för den vill inte dig framåt” ... E: Ja, precis.

E: Utan det är mer jag som får dra efter.

E: För hon vet ju verkligen vem det är som ...

E: Den sänker mig och jag höjer den. (...)

E: Sedan brukar hon även sätta ihop grupper. Om hon gör grupperna så sätter hon ganska ofta grupperna /efter/ dem som ligger jämt i betyg ... E: mm.

E: Jobbar tillsammans för att de vet att de strävar efter samma sak. (skola 9, Pedagogiskt arbete)

För att sammanfatta bedömdes grupparbete inom yrkeskurserna ofta med tvågradig skala och för högre betyg krävdes ytterligare enskilda prestationer i skrift, som eleverna gav uttryck för. Eleverna var sammantaget angelägna att deras individuella prestationer synliggörs i bedömningen. Återkoppling på resultatet av grupparbete skedde ofta på presentationstekniken, enligt eleverna.

3 Eleverna uppfattar återkoppling på yrkeslärande som envägskommunikation

Medan de två föregående resultaten handlade om elevernas erfarenheter av handledares omdöme över yrkeslärande och yrkeslärares bedömning ligger tyngdpunkten nedan på elevernas uppfattningar om elevaktiva bedömningsformer.

3.1 Kamratbedömning

I grupper där eleverna verkade trivas med varandra berättade de om tillfällen då de spontant gav återkoppling till varandra. Eleverna talade om att de uppmuntrade och stöttade. De berömde sina kamraters resultat och ansträngning, stannade kvar efter skolan för att hjälpa andra ta igen det de hade misslyckats med. Eleverna tränade massage på varandra efter lektionernas slut, de gav varandra respons och korrigerade tekniken.

I undervisningen av yrkesämnen var däremot inte eleverna förtrogna med kamratbedömning som arbetssätt. Kamratbedömning inom ett fåtal ämnen, framförallt svenska, engelska och naturkunskap hade eleverna prövat oftare, enligt deras utsagor. Bara i ett fall berättade eleverna om kamratbedömning de givit varandra inom kursen Pedagogiskt ledarskap. De fick läsa kamraternas skriftliga uppgifter och utifrån betygskriterier kommentera och betygsätta. Uppgifterna var inte anonymiserade, vilket kanske bidrog till att kamratbedömning uppfattades negativt av eleverna i citatet nedan.

E: Det var hemskt.

E: Det var värdelöst (skratt).

E: Det var hemskt att man kan sitta och döma en i klassen. Elever: Ja, mm.

E: Vi vet ju inte hur vi ska bedöma heller, det är svårt att se på ens egen uppgift och var man ligger.

E: Ja, väldigt jobbigt.

RESULTAT

I: Hur gjorde ni?

E: Vi hade betygskriterierna bredvid och så fick vi kolla och så fick man varandras uppgifter vad klasskamraterna har skrivit så fick man sitta och läsa igenom och så skriva kommentarer. Var man trodde det betyget låg eller vad man fick för betyg på uppgiften då så skulle man sätta det betyget på.

I: Vad var det för kurs?

E: Pedagogiskt ledarskap tror jag. Elever: Det var det.

E: Det blir svårare när man ska dö-, bedöma en kompis tycker jag. Man vill ju inte göra.

I: Varför inte?

E: Man har inte ledarrollen /paus/. Man ska inte behöva känna sig som ledare eller förstår du hur jag menar? (skratt) Man vill inte sitta och typ ...

E: Man vill inte vara lärare ... E: Ja, precis. E: för sina kompisar.

E: Man kommer inte att sitta och berätta för den andre hur den ska göra istället och jag tycker det är jobbigt.

E: Det är svårt att se. Jag *vet* inte... Elever: (skratt)... när jag skriver uppsatser så vet jag inte om jag har högt betyg eller om jag har lågt för jag bara skriver (skratt). (skola 5, pilotintervju)

I intervjuutdraget ovan förväntas eleverna ge återkoppling på ”lärares vis”, som de uppfattar det, vilket leder till att kamratbedömning laddas negativt. Eleverna i citatet ovan avsäger sig det pedagogiska ansvar som de förknippar med bedömning. I motsatsen till kamratbedömning, som uppstår spontant för att stödja och hjälpa, upplever eleverna att de förväntas imitera läraren genom att (be)döma. Kamratbedömning nämns inte av eleverna som en legitim form av bedömning och de angav olika orsaker varför de avfärdade kamratbedömning. Framförallt visste de inte vad de kunde ge respons på. Av exemplet ovan framgår att kamratbedömning innebär känslomässiga och sociala risker i relation till klasskamrater och lärare. De riskerna var inte eleverna villiga att ta, men de ville däremot ge varandra uppmuntrande återkoppling i form av tillrop och komplimanger.

I: Kan man få feedback från något annat håll? (...)

E: När vi gör redovisningar, i sådana fall. E: mm, det har vi gjort. E: Muntligt.

E: Vad som var bra vad man liksom kan förbättra. E: mm.

E: ”Prata högre” kanske (skratt). E: ”Tydligare”.

E: Det brukar nästan bara vara så, bra saker. Man vill inte vara elak heller.
E: Nej. E: ”Det här var inte bra”. E: När man inte känner någon ”Du är så dålig”.

E: Man är redan nervös då vill man inte att någon, nämen ”du borde kanske prata tystare” (...)

E: ”Fortsätt så bara” för det kanske blir bättre till nästa gång ändå liksom för då känner de ”det här kunde jag ju”. E: Så kanske de pratar högre nästa gång bara för att ... E: För att de känner sig säkrare. E: ja. (skola 3, Pedagogiskt arbete)

Den återkoppling i yrkesämnen som eleverna ibland förväntades ge varandra i yrkesämnen handlade om allmänna kommentarer efter redovisningar. Kommentarer riktades mestadels mot presentationsteknik. De talade om för varandra vad de hade uppfattat som bra och vad som skulle kunna förbättras. Återkoppling skedde därför utan explicita kriterier. Enligt Taras (2013) är det omöjligt att värdera något i sig utan att åtminstone implicit ha någon referens, en måttstock att mäta prestationen mot. Något som värderas som bra, är bra i förhållande till något. Den referenspunkten saknas generellt i återkopplingen eleverna talade om. Flera av de intervjuade eleverna var medvetna om att den återkoppling de gav inte var ”nyanserad feedback” med elevernas egna ord. De antydde att de inte gav varandra kvalificerad återkoppling.

I: Kan man få feedback från något annat håll? (...)

E: Ja, det är väl från en kompis, om någon ... E: Ja. E: säger ”bra jobbat” liksom (skratt) jag vet inte.

I: Är det bra feedback ”bra jobbat”? Elever: Ja. E: det känns också att kompisar är ganska ärliga mot varandra, det känns i alla fall som det är sällan att riktiga kompisar ger falska ryggdunkningar om man säger så. E: Precis. E: Så då vet man ofta, då är det bra alltså.

E: Men kompisar kan ju oftast inte sådant, vad ska man säga ”nyanserad feedback” (skratt). E: Inte detaljerat kanske men man får ju ändå feedback utav kompisar eller så, men den största delen för feedback är ju lärarna här i skolan ... E: Ja. E: det är lärarna man får betyg ifrån. E: mm. (skola 2, de personliga tränarna)

Kamratbedömning förutsätter tillit och ömsesidighet enligt eleverna. Förutom de sociala riskerna visste inte eleverna om det fanns några fördelar med att bedöma kamraters prestationer. Nackdelarna var däremot påtagliga (se Tabell 7). Kamratbedömning rubbade den givna maktbalansen mellan lärare och elever och mellan eleverna.

E: Jag vet inte, men det är inte *våra* uppgifter att ge varandra feed ... E: Nej.
 E: -back. Det är inte precis som om jag kommer ”så mycket X har gjort, så fint arbete”, ”jag är så stolt över dig” /med överdriven röst/ nej. E: Det går ju inte (skratt). Elever: Nej.

E: Det är inte till varandra vi lämnar in.

E: Det spelar ingen roll för X om jag tycker att hennes arbete är jättebra för det är inte jag som ... E: Det är inte du som bedömer. E: nej. Så jag struntar fullständigt i vad folk liksom säger, om någon säger ”men Gud, vad bra att du ...” /med överdriven röst/ ... E: Ja. E: Det är liksom att man lurar en själv. E: nämen, jag menar alltså att det är ju snällt att säga det.

E: Klart, man ska pusha varandra och ge komplimanger. E: Grejen är att då kanske man tänker ”men det är rätt bra ändå”, då kanske man tänker att man får ganska bra betyg på det här ändå, men så blir inte det. (skola 9, Pedagogiskt arbete)

Eleverna ville inte inkräkta på lärarens befogenheter, och kamratbedömning kunde upplevas som att man inkräktar i någon annans personliga sfär. Elevers syn på elevaktiva bedömningsformer framstod som övervägande negativ. Enligt programmets pedagogiska ambition i examensmålen förväntas eleven inta rollen som ledare och lärare, och det är just denna roll som inte lockar eleverna. Man vill inte vara lärare för sina kamrater och ge återkoppling till dem. Det är dock inte helt klart om elevernas ovilja mot en elevaktiv bedömningsform riktar sig mot själva idén eller deras tidigare, om än hittills knapphändiga, erfarenheter av kamratbedömning.

I tre elevgrupper fanns det försiktiga tecken på att man inte var helt emot kamratbedömning i undervisningen. I en grupp tyckte eleverna att förmågan att ge återkoppling till andra kunde vara användbar i framtida yrkesliv när de själva tog emot praktiserande elever. De ansåg att återkoppling även ingick i elevens roll och inte bara lärarens. En annan grupp var villig att ge kamratbedömning som ett tillfälle att lära sig något nytt. Den tredje gruppen var positivt inställd till kamratbedömning, förutsatt att hela klassen gjordes medveten om att kamratbedömning förutsätter att eleverna tar och ger till varandra.

E: Som det har blivit nu så känns det som att man får nästan aldrig respons när man masserar den andra eleven då blir det liksom en ond cirkel för då känner jag ”nämen, då behöver inte jag ge respons till den heller”. E: Nej. E: Ska jag lära den att göra arbetet om inte den hjälper mig liksom och då blir det en ond spi- ... E: mm. E: cirkel. E: mm.

I: Kan man tänka sig ändra på den cirkeln?

E: Ja. E: Ja, absolut men då får *alla* vara med i det. E: Precis. E: Vill vi att vi ska bli en grym klass då får ju alla bidra lika.

E: Kanske att man pratar med hela klassen, förklarar för alla att det är bra med att ge respons. Elever: mm.

E: Man ska absolut inte ta illa upp.

E: Men det svåra med att ge respons är om man inte är säker själv. E: Ja. E: Absolut. E: Det är sant. (skola 4, pilotintervju med Fritid och hälsa)

Eleverna i denna grupp ansåg att det var möjligt att skapa ett sådant tillåtande socialt klimat. Tabell 7 sammanställer elevernas vanligt förekommande invändningar mot kamratbedömning, så som det uttrycks i samtliga grupperns svar.

Tabell 7. Orsaker varför kamratbedömning avfärdas av eleverna.

Lista över argument mot kamratbedömning enligt eleverna

Elever kan inte för att de inte är utbildade för det
Elever skulle missbruka; risk för korruption
Rättsosäkert
Risk för att det inte görs seriöst av eleverna
Inte reliabelt, subjektivt
Inte mitt jobb, inte vårt jobb, inte våra uppgifter
Tidsbrist, det stjälar tid från eget skolarbete
Det känns fel
Onödigt
Svårare att ta åt sig kritik från kamraterna än från läraren
Betygskriterierna är svåra att tyda och därför blir det mest chansning
Bedömningen blir för snäll
Man vill inte vara elak och komma med negativ kritik
Lärare är bättre lämpade för de är utbildade och objektiva
Eleven upplever kamratbedömning som intrång i det privata
Eleven vill undvika konflikter, det är bättre att läraren tar på sig det ansvaret
Eleven är osäker på det område man ska ge kamratbedömning på, exempelvis benmassage
Rädsla att elevens bedömning inte stämmer överens med lärarens
Risk att man lurar kamraten genom att väcka falska förhoppningar
Risk att sårta och risk att säga fel
Eleven har sitt eget att sköta
Läraren är bättre på att bedöma
Det är ändå lärarens bedömning som gäller
Eleven har inte ledarrollen; man ska inte behöva känna sig som ledare; man vill inte vara lärare

Även om eleverna var övervägande negativa till kamratbedömning, efterlyste de återkoppling från människor de kom i kontakt med inom APL, till exempel publiken, kunder, brukare och något äldre barn och ungdomar.

Även om kamratbedömning uppstod spontant hade eleverna svårt att se den som ett kompletterande bedömningsinstrument i yrkesämnen. Deras erfarenheter av kamratbedömning, halvvägs genom yrkesutbildning, var ringa och övervägande negativa, så som det kan utläsas av deras utsagor.

3.2 Självbedömning

Självbedömning är inget som eleverna självmant talade om, trots att det är något de ständigt gör i vardagen. Varje gång de lämnade in ett arbete så gjorde de också uppskattning av den egna arbetsinsatsen, främst mätt i tidsåtgång. Att få vetskap om resultat kunde vara en positiv eller negativ överraskning. Eleverna gjorde däremot ingen systematisk genomläsning av sitt arbete innan de lämnade in det, mer än att med hjälp av kunskapskraven i instruktionen till

uppgiften, kontrollera och ”bocka av” vad de uppfattade borde finnas med nu när de kom en bit på väg mot yrkeskunnande.

För eleverna framstod självbedömning som svårt eftersom den var avhängig elevens bild av den egna förmågan inom ett visst område. Självförtroendet varierade utifrån hur väl man behärskade ett ämne. Ju osäkrare, mindre kunnig och intresserad av ämne eleven kände sig, desto svårare blev det att korrekt värdera sin prestation: ”Man ska bedöma sig själv och så tycker man att man är jätte-, /dålig/, att man inte ens tycker att man kan någonting så bedömer man ju rätt dåligt tror jag väl” (skola 5, pilotintervju). Att kunna något väl var inte heller en garanti för att självbedömning var tillförlitlig. Ju kunnigare man kände sig, desto mer självkritisk kunde man bli.

E: Sedan tror jag även att duktiga elever är ofta väldigt självkritiska så de skulle säkert inte gett sig själva så bra betyg ... E: mm.

E: Medan de som brukar vara sämre brukar se sig själva som någon slags Einstein och just sig själv garantera ett högre betyg. E: (skratt). (skola 2, de personliga tränarna)

Att självbedömning är relaterad till den subjektiva upplevelsen av vad man tror sig kunna medför risk att eleverna underskattar eller överskattar sin förmåga. Därför tvivlade eleverna generellt på att självbedömning var tillförlitlig av samtliga grupper utsagor att döma. Eleverna i en grupp befarade att självbedömning ledde till orättvisa då vem som helst skulle kunna få det högsta betyget och varigenom ”vilket höjdarjobb som helst”, enligt de personliga tränarna. Det var genomgående svårt för eleven att skilja mellan bedömning av den egna arbetsinsatsen i förhållande till resultatet. Det var svårt att objektivt betrakta sitt arbete när mycket står på spel: ”Man gör ju alltid sitt bästa för det mesta, i alla fall på inlämningar” (skola 10, Fritid och hälsa). Den diffusa känslan, som eleverna ger uttryck för, av att som elev alltid göra sitt bästa och alltid hoppas på det bästa gör det svårt att distansera sig till vad man faktiskt har åstadkommit i relation till den tid som man har lagt ner.

Självbedömning berörde känslomässigt, särskilt när eleven hade höga prestationskrav. Eleverna gav uttryck för ambivalenta känslor när de talade om självbedömning i följande utdrag.

I: Går det att bedöma sig själv?

E: Nej.

RESULTAT

E: Man är väldigt kritisk mot sig själv för man vet hur bra det måste vara för att få ett högt betyg. E: mm.

E: Jag struntar i de här uppgifterna. Jag gör bara en och så lämnar jag in.

E: Jag kan också strunta /men/ sedan är jag väldigt noga med vad jag får ändå. (...)

E: Jag sitter inte och granskar min text: ”Tänk så här, nu ska du vara jätte självkritisk”.

E: Jag blir väldigt arg om jag får ett betyg som jag anser inte så bra då kan jag bli väldigt arg. (skola 1, Pedagogiskt arbete)

En annan aspekt av självbedömning som flera av eleverna förde fram var att de inte ville utsätta sig för risken för obehag om lärarens och elevens bedömning inte stämde överens. I synnerhet när eleven ändå uppfattade att det var lärarens bedömning som var överlägsen och som slutligen gällde. När till och med lärare sade att kunskapskraven var svåra att tyda, så drog eleverna slutsatsen att det inte tjänade någonting till att ens försöka förstå kraven.

Trots elevernas många invändningar mot självbedömning fanns det ofta tillfällen enligt eleverna där de tillfrågades hur de själva upplevt att de hade lyckats. De var vana att självutvärdera aktiviteter inom pedagogiskt ledarskap. Därför fanns det en del spontana och muntliga självutvärderingar ”i flykten”. Men bedömningskriterier för självutvärdering var oprecisa och svepande som i citatet nedan.

E: Vi har gjort det men ibland så kör vi det muntligt. Jag går och pratar med X /läraren/: ”Vad tycker du om det jag skrev?” och så säger X: ”Vad tycker du att det gick?”. Då förklarar man. Så det är inte alltid att man gör det skriftligt. Man utvärderar sig själv utan att egentligen tänka på det utan man bara gör det. Om vi pratar om vad vi tycker att det gick på din uppsats så säger man. ”Det gick bra fast nu efteråt känner jag att jag kunde haft med det”. (skola 6, Pedagogiskt arbete)

Sammantaget tvivlade eleverna på tillförlitligheten i självbedömning eftersom den var avhängig den egna självbilden och förmågan att skilja mellan den egna arbetsinsatsen och resultatet. I den mån självbedömning förekom i yrkesämnen utgick den från otydliga kriterier.

Diskussion

Elevernas erfarenheter av handledares bedömning av yrkeslärande

Elevernas samlade erfarenheter tyder på att de inte är medvetna om hur yrkeslärande inom APL översätts till kursmål, kunskapskrav och betyg. Detta bekräftar tidigare studier om yrkesutbildning (Sandberg, 2010, 2011; Berglund, 2009; Tsagalidis, 2008). Utifrån elevutsagorna om vad som ligger till grund för bedömning av yrkeslärande inom APL träder handledares helhetsbedömning fram. Denna helhet är sammansatt av åtta aspekter av yrkeslärande på BF som handledaren ger omdöme över.

- Bemötande.
- Ansvarsförmåga.
- Kundenservice.
- Engagemang, intresse, aktivitetsgrad.
- Vilja till samarbete.
- Initiativförmåga.
- Självständighet.
- Samspel med andra.

Liknande aspekter benämner Tsagalidis (2008) nyckelkvalifikationer för yrkeskunnande inom restaurang, som tillsammans med specifika yrkeskunskaper utgör ett bedömningsunderlag.

BF:s yrkeskompetens uppvisar vissa likheter med EU:s åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande. Dessa inbegriper bland annat förmågan att själv styra lärande, initiativförmåga och att kunna omvandla en idé till handling. Enligt EU-rekommendationen är de åtta kompetenserna inbördes beroende och det som särskilt betonas är kritiskt tänkande, initiativförmåga, problemlösning och riskbedömning. BF:s yrkeskompetens är en sammansatt förmåga som eleverna utvecklar för att leda andra i yrkesspecifika situationer och som handledare tolkar utifrån sin specifika yrkesverksamhet.

Min slutsats är att BF:s yrkeskompetens är såväl generisk som yrkesspecifik. Det generiska och yrkesspecifika i handledares omdöme går in i varandra och låter sig svårligen särskiljas utifrån elevernas erfarenheter. Som studien visar uppfattar väktarna förmågan att passa tider som ett grundläggande krav för att vara anställningsbar. På samma sätt framstår utstrålning och energi för de personliga tränarna vara en förutsättning för bemötande av kund. Följaktligen grundar sig handledares omdöme i den yrkespraxis som han eller hon deltar i och representerar i egenskap av att tillhöra en praxisgemenskap, som den beskrivs i litteraturen (Höghelm, 1998; Lave & Wenger, 1991; Colley, James, Diment, & Tedder, 2003).

Eleverna uppfattar generellt att det är lätt att klara praktiken, i synnerhet då bedömning oftast sker i tvåstegsskalan; godkänd eller underkänd, utifrån handledares omdömen. Handledarens fritt formulerade skriftliga omdömen har stor betydelse för yrkeslärares bedömning av APL, så som eleverna uppfattar det. Vanligtvis innehåller dessa ”rekommendationsbrev” många positiva, om än svepande, omdömen över elevernas sätt att vara, snarare än deras kunskande.

Bedömning av yrkeslärande inom APL påverkas av arbetsplatsens generella pedagogiska kvaliteter (Billett, 2002, 2006; Fuller & Unwin, 2003). Resultatet av denna studie visar att vad som främst påverkar elevernas erfarenheter av hur lärande inom APL värderas är följande:

- tillgång till praxisgemenskap genom handledare,
- progression av arbetsuppgifter,
- handledares återkoppling riktad mot specifika arbetsuppgifter,
- handledning genom att visa, tillrättavisa och modellera,
- erkännande av eleven som medarbetare snarare än elev.

Ur elevernas synvinkel handlar lärande inom APL ofta om att imitera handledaren. Eleverna befinner sig i början av vägen att bli medlem i en praxisgemenskap. Att observera handledaren ger eleven ledtrådar till hur man själv bör handla. APL ger eleverna tillgång till olika praxisgemenskaper, men gränserna för vad som kan betraktas som en praxisgemenskap inom BF är inte alltid entydiga. För att illustrera kan såväl förskollärare som barnskötare vara handledare för BF-elever. Arbete som förskollärare kräver högskolestudier, medan programmet utbildar barnskötare. Dessa två yrken har skilda befogenheter och är rimligtvis att betrakta som olika praxisgemenskaper. För barnskötarna i

DISKUSSION

studien innebär det att deras utveckling av yrkeskunnande kan ske genom att de följer i förskollärarens fotspår likväl som barnskötarens.

Eleverna uppskattar i synnerhet när återkopplingen på yrkeslärande bekräftar deras roll som blivande yrkesperson. Eleverna uppskattar arbetsplatsens pedagogiska kvaliteter, men upplevelsen av handledares omdöme av APL varierade mellan eleverna utifrån deras upplevda läroplan och dess samstämmighet med både den avsiktliga och iscensatta läroplanen under APL (Billett, 2002, 2006). Elevens och arbetsplatsens behov kan skilja sig åt (jämför Billett, 2004; Fuller, Munroe & Rainbird, 2004), vilket påverkar upplevelsen av bedömningen. I den grupp där det tydligast framkom att bedömning av APL styrdes av arbetsplatsens behov, uppfattade eleverna handledares omdömen över yrkeslärande som godtyckligt och återkopplingen som slumpmässig och svepande. När eleverna uppfattar att arbetsplatsen inte erbjuder tillräckligt med utmaningar, progression, variation på arbetsuppgifter och relevant återkoppling kan eleverna reagera olika beroende på tidigare erfarenheter, intressen och motivation som det framställs i Billett & Somerville (2004). Ur några elevutsagor drar jag slutsatsen att eleverna har ett visst handlingsutrymme när de svarar mot arbetsplatsens erbjudanden. Härigenom skapas deras självupplevda läroplan (Billett, 2002, 2006). Elevernas reaktion varierade från att aktivt tolka arbetsplatsens behov och utifrån de lärtillfällen som erbjuds visa sitt kunnande, till att passivt resignera. Detta illustrerar, vad Billett (2009) benämner, elevens samdeltagande och förhandling inom APL (Billett, 2009). Hur eleven skapade sin egen läroplan och hur samstämmig den var med arbetsplatsens läroplaner påverkade elevens erfarenhet av handledarens omdöme, som grundar sig i de åtta aspekterna av yrkeslärande. En elev som är engagerad, samarbetsvillig och initiativrik får ett bättre omdöme oavsett om den lärmiljö som arbetsplatsen erbjuder uppfattas som expansiv eller restriktiv.

Ur elevernas synvinkel är validitet av bedömning inom APL främst avhängigt de tilldelade arbetsuppgifterna (eller *content validity* i Bennett, 1993). Vilka arbetsuppgifter som erbjuds varierar med arbetsplatsen, vilket innebär att den iscensatta läroplanen också varierar enligt Billett (2002, 2006). Den enklaste formen av en arbetsplats läroplan, sekvensering av arbetsuppgifter, saknas ibland och eleven blir då åskådare snarare än utförare av arbetsuppgifter. Ibland begränsas variationen av arbetsuppgifter, för att eleven ska uppleva progression. Brist på progression är ett hinder i bedömningen av yrkeslärande inom APL. Det blir omöjligt att ge kvalificerad återkoppling på initiativförmåga eller ansvarsförmåga om arbetsuppgifterna är för basala. Flera elevutsa-

gor i en av grupperna vittnar om brist på progression i arbetsuppgifterna under APL. Man måste dock komma ihåg att eleverna endast har kommit halvvägs genom yrkesutbildning och att deras erfarenhet är begränsad. Det finns en risk att intentionerna i GY11 om ett fördjupat och mer specialiserat yrkeskunnande inte kan få genomslag på BF, vilket föreliggande studie antyder. Arbetsplatsens pedagogiska kvaliteter är viktiga för elevernas erfarenheter av hur yrkeslärande bedöms inom APL.

Eftersom APL genomförs inom olika verksamhetsområden är det svårt att identifiera ett fåtal centrala arbetsuppgifter som grund för bedömning av elevens kunskande på BF så som det beskrivs som möjligt i Bennett (1993) och Poikela (2004). Det är inte givet att eleverna får veta vilka arbetsuppgifter som är de centrala eftersom de inte identifieras och synliggörs för eleven när arbetsplatsens pedagogiska kvaliteter brister. Bedömning inom APL, som denna studie antyder, kännetecknas därför av en hög grad av autenticitet, men kriterierna för godtagbar prestation är inte synliga för att eleven ska själv kunna bedöma sin egen prestation (Poikela, 2004; Bennett, 1993; Carlsson, Gerrevall & Pettersson, 2007). Att som elev uppleva osäkerhet över vad handledare grundar sitt omdöme på, kan bidra till en upplevelse av att inte själv kunna styra sitt lärande inom APL. Eleven riskerar att bli alltför beroende den enskilda handledares omdöme.

Av elevernas utsagor drar jag den generella slutsatsen att återkoppling från arbetsplatsen och handledaren inte sker systematiskt. Den implicita återkopplingen som syns genom att elevens ansvar och befogenheter ökar (jämför Tanggaard & Elmholdt, 2008) verbaliseras sällan utifrån den begränsade erfarenheten av yrkeslärande. Återkoppling från personer praktikplatserna vänder sig till, kunder, brukare och barn, sker möjligtvis spontant och är viktig för bedömningen av APL enligt handledares utsagor, men denna återkoppling används inte heller på ett systematiskt sätt.

Elevernas erfarenheter av yrkeslärares bedömning

En central tanke i studien handlar om *reduktion* i bedömningen av yrkeslärande. För att hantera den komplexitet som kännetecknar yrkeslärandet inom BF reduceras komplexiteten för att passa in i skolans bedömning, som vanligtvis grundar sig på skrift och utgår från resultat (Winch, 2013).

DISKUSSION

Frågan är om utbildning på BF genom sin bedömningspraktik kan få eleven att förstå att det yrkeskunnande de utvecklar handlar om integration av förmågan ”att lirka med barnen” (”praktik”) och ”hela tiden vara pedagogisk” (”teori”). Min slutsats är att så inte alltid är fallet vid en tidpunkt när eleverna befinner sig halvvägs genom sin yrkesutbildning. Konsekvensen av denna uppdelning mellan teori och praktik är att bedömning inom APL tillmäts ringa betydelse för högre betyg, trots att eleverna är stolta över det yrkeskunnande de utvecklar under APL (jämför Johansson, 2009). Även i denna studie tycks det vara så att skolans bedömning inte synliggör det yrkeskunnande eleverna utvecklar inom APL. Ur elevernas perspektiv verkar det som om skolans bedömningspraktik med inriktning på resultat och skriftlig bedömning har tagit över bedömning av yrkeslärande på BF. Min studie visar att eleverna opponerar sig mot bedömning som reducerar yrkeskunnandes dimensioner (se Höghjelm, 1998; Hager, 2004; Lum, 2003) till påståendekunskap. Detta har tidigare beskrivits av Johansson (2009) avseende yrkeskunnande inom vård. Även i denna studie framkommer att vissa elever uppfattar bedömningskriterierna för yrkesämnen som otydliga, och att de inte får erkännande för det yrkeskunnande som de utvecklar under APL.

En granskning av BF:s examensmål ger inte vid handen att skrivförmåga har en särskild ställning inom programmet, trots kraven på skriftlig dokumentation inom de yrken som BF leder till. Visserligen kan skrivförmåga tänkas ingå i den kommunikativa förmågan som är grundläggande för utveckling av pedagogiskt ledarskap (Skolverket, 2011b). Elever ska ges tillfälle att utveckla sina språkliga förmågor genom att reflektera, analysera och diskutera sociala och kulturella frågor. Det är dock problemlösning och handlingsberedskap som examensmålen främst betonar.

Loggboken utgör en del av lärares skriftliga bedömningsunderlag för APL. Loggboken dokumenterar elevens dagliga aktiviteter, precis som byggelevernas dagböcker (Berglund, 2009). Ingen elev förväntar sig personliga inlägg som gensvar på loggboksanteckningar och loggboken används överhuvudtaget inte i uppföljningen av APL utifrån elevernas utsagor. Detta kan påverka elevens motivation. Kravet på att varje dag reflektera över vad man lärt sig uppfattades av eleverna som onödigt, något av en tvångströja, särskilt när man kom in i vardagens lunk. När arbetet löpte på uppfattade eleven att man inte lärde sig något nytt. Eleverna i studien valde därför att skriva om specifika situationer som de trodde att lärarna särskilt efterfrågade. Genom att beskriva

nya aktiviteter och händelser gestaltade eleverna sitt lärande som en serie genombrott där varje ny handling representerade en för eleven ny kunskap.

Att bedömning av yrkeslärande ofta sker skriftligt har betydande konsekvenser för elevernas erfarenheter av hur yrkeslärande bedöms. Jag lutar mig här mot tidigare forskning (se s. 55 ff.). För det första varierar upplevelsen mellan eleverna av hur framgångsrik man är som skribent. För det andra ställer bedömning av skrivande specifika krav på eleven att känna till och behärska vad som krävs för olika genre (Norlund, 2009; Parmenius Svärd, 2008). Min försiktiga hypotes är att flera elever på BF ställs inför motstridiga budskap då de förväntas skriva utredande och argumenterade texter om samhällsproblem, men som inte tränas tillräckligt för att klara av den typen av skrivande, vilket bekräftar tidigare forskning (Bergman, 2007).

Eleverna i studien avkrävs utredande och argumenterande texter, men deras förmåga att känna till och behärska de olika genrerna framstår inte som utvecklad. De förväntas skriva texter om ämnen som är angelägna ur ett samhälls- och yrkesperspektiv, exempelvis om ”barnmisshandel” eller ”själv-mord”, med deras skrivande vägleds av vaga instruktioner som översiktligt, utförligt och nyanserat. Samtidigt uppmuntras eleverna till ett ständigt personligt ställningstagande, belyst i tidigare forskning (Granath, 2008). I elevernas utsagor står det klart att för högre betyg krävs att egna tankar ska beskrivas, men det framgår inte om en kritisk granskning av egna tankar också krävs. Det kan finnas en risk att egna tankar förutsätts att underordnas programmets anda, eller BF:s röst, och därför blir de normativa, snarare än egna i betydelsen personliga. Det finns utsagor som visar en del elevers trötthet på att behöva formulera yrkeslärande i skrift (se s. 97 ff.). Det är svårt, som Parmenius Svärd (2008) påpekar, att i samma text framgångsrikt förena motstridiga krav på att vara objektiv, argumenterande och personlig, vilket eleverna i föreliggande studie förväntas att göra när de skriver t.ex. om ledarskap (se s. 98). Eleverna i studien tycks skriva så gott de kan utifrån instruktioner. Studien visar att elevernas skrivande inom yrkesämnen oftast vägleds av uttrycken översiktligt, utförligt och nyanserat. När eleverna är halvvägs genom sin yrkesutbildning har de ännu inte fått klart för sig vilken slags argumentation som krävs i en text om t.ex. barnmisshandel, utan tror att bedömningen av en sådan text sker utifrån andra kriterier som dessutom är lättare att förstå, till exempel formalia (se s. 78 ff.).

För många elever är uttrycken översiktligt, utförligt och nyanserat bekanta, men svårbegripliga eftersom de uttrycker progression i betygsstegen. Elever-

DISKUSSION

nas föreställning om progression börjar med återgivning av fakta på E-nivån. För högre betyg efterfrågas reflektion av fakta och egna ställningstaganden. Att se fenomen från olika perspektiv genom att skriva utförligt och nyanserat ger möjlighet till det högsta betyget.

Det är problematiskt att eleverna inte har klart för sig vad som krävs för betygen D och B. Deras förståelse spänner mellan att behöva uppfylla lite av kraven för det högre betyget, till nästan alla krav som ska vara uppfyllda. Enligt styrdokumenterna ska kraven för det högre betyget uppfyllas till övervägande del. Elevernas osäkerhet kan ha naturliga orsaker eftersom det tar tid innan intentionerna med gymnasiereformen får fäste i verksamheten, vilket eleverna uttryckligen påpekar.

Eleverna förväntar sig att läraren preciserar motivet för visst betyg på enskilda uppgifter inom yrkesämnen. Det är problematiskt för eleven när enskilda inlämningsuppgifter bedöms med en femgradig skala från E till A, vilket ibland sker. Det är tveksamt om det ens går att på förhand precisera kraven för betygen D och B på enskilda elevuppgifter, vilket ofta förekom, eftersom betygen D och B förutsätter att kraven för det högre betyget ska uppfyllas i övervägande grad.

Elevens uppfattning av rättvis bedömning av yrkeslärande relateras av förklarliga skäl endast till de kriterier som de uppfattar att läraren synliggör. Eleverna verkar ovetande om att det kan finnas vad Wyatt-Smith & Klenowski (2013) beskriver som latenta kriterier i lärarens bedömning. Min slutsats är att vissa elever har mycket höga förväntningar på lärarna att strukturera och synliggöra bedömningskriterierna. I enlighet med Lemars (2001) beskrivning av BF, som ett program där undervisningens metod och innehåll smälter samman, är det inte förvånande att eleverna tar för givet att lärarna ”lever som de lär”.

Bergman (2007) har tidigare kommit fram till att eleverna på BF undervisas i svenska som färdighetsämne samt att svenska integreras med yrkesämnen. I denna studie bedöms APL-rapporter både utifrån yrkesämnen och svenskämnet. Det förefaller som om utbildningen på BF lägger vikt vid att förbereda eleven inför högskolestudier med krav på vetenskapligt skrivande (se s. 78 ff.). Stor vikt läggs vid att träna den muntliga förmågan vid redovisningar i offentliga sammanhang, utan att vara beroende av manus och att lära sig att hantera nervositet. Det är påtagligt i elevernas tal att förmågan att tala fritt inför andra är en viktig bedömningsgrund för yrkeslärande. I Havnes med fl. (2012) uppmärksammas muntliga redovisningar inom yrkesämnen som särskilt rika till-

fällen för återkoppling riktad på innehåll och inte på själva presentationen. Elevutsagorna visar i min studie att de får mest återkoppling på presentations-teknik när de muntligt redovisar inom yrkesämnen, vilket knyter an till Lemars slutsatser om programmets karaktär där innehåll och arbetssätt utgör en helhet (2001).

De norska yrkeseleverna i Havnes med fl. (2012) uppger att de är involverade i utformningen av mål och kriterier inom yrkesutbildningen. Från elevutsagorna kan jag däremot utläsa att deras engagemang och intresse för betygskriterier är svagt. De flesta eleverna ger inte uttryck för deltagande i tolkningen av kunskapskraven. De uppfattar kunskapskraven som objektiva och inte tolkningsbara sanningar. Detta är i linje med Hjelmérs slutsatser (2012).

BF:s omsorgsriktade förhållningssätt (Lemar, 2001; Hjelmér, 2012; se även Sandberg, 2010, 2011) gör det extra svårt att framföra kritik. I Sandbergs studie förlitar sig de vuxna vårdeleverna helt på lärarnas bedömning utan att ifrågasätta. Även i denna studie framstår bedömning som den enskilde lärarens angelägenhet, men i likhet med Hjelmérs (2012) BF-elever är många av eleverna kritiska till bedömning på BF. De har egna förslag på hur bedömningen, i synnerhet inom APL, kan förbättras. Exempelvis vill de ge omdöme om praktikplatsens lämplighet för att förbättra kontakten mellan skola och arbetsplatsen. De önskar fastställa på förhand vilka arbetsuppgifter som är möjliga att genomföra på en praktikplats. Eleverna föreslår att handledare ska föra loggbok som underlag för trepartssamtal.

Det tycks vara sällsynt att lärare observerar eleven under APL, och det finns ett uttalat motstånd från elevernas sida mot ökad närvaro av läraren på arbetsplatsen. Lärares observation av hur eleven agerar på APL sker spontant. Det handlar emellertid inte om några regelrätta demonstrationer av utvalda arbetsuppgifter som förbereds av eleven i förväg. En förklaring kan vara att det inte finns någon tradition inom BF att tillsammans med arbetslivet genomföra demonstrationer av arbetsuppgifter i bedömningssyfte. Det finns däremot förslag på hur bedömning genom demonstrationer kan genomföras (Skolverket, u.å.e). I andra länder, till exempel Finland, finns det etablerade rutiner för bedömning av yrkeslärande genom demonstrationer där både representanter från skolan och yrkeslivet deltar (Stenström & Laine, 2006; Räisänen & Rökköläinen, 2014).

Hur eleverna i studien uppfattar yrkeslärares bedömning har att göra med hur väl lärare lyckas med att synliggöra kriterier för bedömning för att undvika godtycklighet. Men i forskningslitteraturen framställs bedömningsmatriser och

DISKUSSION

bedömningskriterier som något problematiskt. Å ena sidan bidrar dessa redskap till att synliggöra kriterier för eleven, å andra sidan medför de risken för kriteriedriven bedömning (Sadler, 2013; Wyatt-Smith & Klenowski, 2013).

Enligt eleverna i studien används matriser för bedömning av yrkesämnen, men de är inte vanligt förekommande. Betygskriterier förekommer däremot mycket ofta i elevernas tal. Hur eleverna uppfattar dessa bedömningsinstrument varierar, vilket bekräftar tidigare forskning (Davies & Ecclestone, 2008). Det finns elever som med hjälp av dessa kriterier säger sig uppleva att de utvecklar en tyst förståelse av vad som krävs på de olika kvalitetsnivåerna. Deras utsagor uttrycker att de aktivt arbetar för att internalisera lärarens uppfattningar om god kvalitet utifrån de betygskriterier som följer med instruktionerna för varje enskild uppgift. Men detta förefaller vara ett individuellt och inte som ett kollektivt arbete under lärarens ledning. Många elever tycker dock att de betygskriterier som anges i instruktionerna till enskilda uppgifter inte är till någon hjälp för att förstå lärarens kvalitetskrav. Betygskriterierna verkar fungera för vissa elever som en checklista över vad som ska finnas med för de enskilda uppgifterna, vilket är i linje med tidigare forskning (Hjelmér, 2012). Enligt Parmenius Svärd (2008) ska instruktionerna hjälpa eleven att känna igen de genrekrav som uppgiften kräver, men det är oklart i vilken grad instruktionerna till uppgifter hjälper eleverna i min studie att avläsa genrekraven, trots att kunskapskraven bifogas uppgifterna. Vissa elever ser betygskriterier och kunskapskrav som hjälp för att ställa läraren till svars när visst betyg ska motiveras. Deras utsagor visar därmed att det föreligger risk för att kriterietransparens kan främja instrumentellt beteende hos eleverna (jämför Davies & Ecclestone, 2008; Torrance, 2007).

Många elever i min studie föreföll angelägna att ta reda på vad som krävs av dem för att uppnå det önskade betyget. Detta kan ha att göra med urvalet av elever. Elever med negativ inställning till skolarbete troligtvis är underrepresenterade. När en elev på förhand visste vilket det högsta möjliga betyget kunde vara på ett kunskapstest, kunde ansträngningen anpassas därefter: ”Annars så pluggar man ju bara för de där nyckelorden som man får, sen är det bra” (skola 3, de personliga assistenterna). Läraren förväntades generellt ge eleverna i förväg detaljerad information om vad de skulle göra för att uppnå ett önskat resultat, vilket knyter an till Lemars slutsatser om programmets karaktär (2001).

Studien visar att BF-eleverna har begränsad erfarenhet av dynamisk bedömning inom yrkesämnen. Man kan säga att bedömning-för-lärande är

närmast obefintlig bland eleverna, vilket stämmer överens med en studie av Havnes med fl. (2012).

Formativ bedömning kan, om man så vill, reduceras till en uppsättning av tekniker (Marshall & Drummond, 2006). Att inte betygsätta enskilda uppgifter under kursens gång, utan ersätta betygen med kommentarer som återkoppling hör till formativ bedömning. Formativ bedömning förutsätter att kraven synliggörs. När kursuppgifter förses med kunskapskrav ökar transparensen. Eleven kan bocka av det som bör finnas med i uppgiften. Dessa tekniker kan i själva verket vara kontraproduktiva för elevers engagemang om de används instrumentellt. Om betygen undanhålls och ersätts med kommentarer, vilka upplevs dessutom som bristfälliga, då hjälper inte tekniker hämtade från formativ bedömning i yrkeslärande. Progression i yrkeskunnande handlar då mer om att skickligt avläsa lärares tysta krav och rätta sig därefter. När återkopplingen dröjer, uteblir eller inte anses användbar blir det svårt för eleverna att utveckla en känsla för egna måttstockar för kvalitet, som stämmer överens med lärarens. Det kan hindra eleverna från att själva styra sitt yrkeslärande livsvitt och livsbrett.

Bemötande, som en aspekt av förtroghetskunskap, lyfts fram av eleverna som en viktig bedömningsgrund, men som endast bedöms med två steg, godkänd eller underkänd. Eleverna framställer bemötande, riktat mot omsorg eller mot kund, genom *reduktion* utifrån sin ännu begränsade erfarenhet av yrkeslärande. Vissa ser bemötande som en medfödd egenskap, och inte som en utvecklingsbar aspekt av förtroghetskunskap. Eleverna ser ännu inte riktigt bemötande som bedömningsbar *skill* i Winchs terminologi. Tidigare forskning inom vårdarbete (Sandberg, 2010, 2011) visar att bemötande riktat mot omsorg riskerar att reduceras till personliga, och kvinnliga attribut, men även till vardagskunskap snarare än yrkesmässighet. Eleverna i min studie förstår dock, i likheten med vårdarbetarna, att bemötande är en viktig bedömningsgrund för att passa in i de yrken som BF leder till.

När eleverna är halvvägs genom yrkesutbildning, är de ännu inte medvetna om att det yrkeskunnande som de gradvis utvecklar handlar om yrkesidentitet (se Pryor & Crossouard, 2008). Därför uppfattade många elever att de ibland bedömdes för sitt sätt att vara. Bedömning av yrkeslärande kan för eleven ibland reduceras till bedömning av karaktärsegenskaper som de egentligen inte kan påverka.

Elevernas erfarenheter av återkoppling i relation till deras syn på kunskap

När BF-eleverna talar i grupp om hur yrkeslärande bedöms säger det samtidigt något om hur de uppfattar kunskap. Min iakttagelse är att de flesta elever såg kunskap som kumulation snarare än förståelse eller konstruktion.

Elevens kunskapssyn påverkar hur effektiv återkoppling är (Gamlem & Smith, 2013). Det är kunskapssynen som gör vissa erfarenheter möjliga och gör erfarenheterna meningsfulla. Många elevers utsagor tolkar jag som att de uppfattar kunskap som både resultat och process. Själva processen, som eleverna uppfattade som sina ansträngningar och gradvisa utveckling, bedömdes alldeles för sällan på BF. I och med att bedömning handlade om resultatet kom processen, enligt deras mening, i skymundan.

Flera elever betonade att kunskap har ett nyttovärde för dem och att den bidrar till en personlig utveckling på flera plan. Det handlar om att förstå sig själv bättre, bli skickligare i yrke och utveckla varaktiga intressen för träning och välbefinnande. Detta reflekteras i en elevkommentar: ”Om jag inte kommer att jobba med kost och lära andra hur man ska må bra, så vet jag i alla fall hur jag själv ska göra och hur jag själv ska ta hand om mig för att leva länge och må bra” (skola 4, pilotintervju med Fritid och hälsa).

Carlgren (2009) beskriver och utvärderar den kunskapssyn som har kommit att genomsyra svenska läroplaner sedan 1990-talet och framåt. Hon påpekar att kunskap uttrycker elevens förhållande till världen, en relation och en urskilningsförmåga. Att lära handlar således om att eleven tillägnar sig ett mer förfinat urskiljande, och ett mer ändamålsenligt handlande. Att se kunskap som relationellt är något annat än att se kunskap som addition, ett synsätt som framträder i elevernas utsagor. Denna syn på kunskap bygger på att det är relevant att tala om kunskap i termer av ”myckenhet” eller ”bristfällighet”. Kunskap är något man har eller saknar. Likväl har man en fallenhet till att arbeta med barn eller så har man det inte. Enligt den kumulativa synen på kunskap lägger man till kunskapsbitar för att få ett högre betyg. Delbetygen under kursens gång kunde till viss del kompensera varandra, enligt eleverna, även om vissa elever uttryckte att bedömningen inte var en enkel summering av delbetygen.

Min tolkning av många elevers utsagor är att de uppfattar kunskap som privat så tillvida att den riktades till läraren. Elevernas prestationer var avsedda för lärarens bedömning och ingen annan (jämför Parmenius Svärd, 2008). Lite

tillspetsat kan man säga att eleverna skyddade resultat av sitt arbete från granskning och insyn, särskilt från kamraterna. Detta kan naturligtvis tolkas som allmänmänsklig osäkerhet. Att dela med sig av sina tankar uppfattades som känsligt, även om eleverna tillstod att det inte behövde vara så (jämför Cowie, 2005). Man kan säga att elevrösten gick i dialog med BF:s röst. BF:s röst talade om alla människors lika värde och att det inte finns några tankar som är rätt eller fel. I ett sådant klimat skulle man förvänta sig att eleverna vågar utsätta sina resultat för granskning. Ändå ville inte eleverna ställas till svars genom att argumentera för sina åsikter.

Synen på kunskap som kumulation påverkar hur eleverna ser på grupparbete. Grupparbete är vanligt förekommande på BF som citaten visar. Eleverna jag talade med var osäkra på hur den enskilde elevens prestation bedöms inom yrkesämnen. De var oroliga att deras prestation vid grupparbete skulle vara svårbedömd. Grupparbete verkade ibland vara summan av enskilda arbeten. Det behövs fler studier av hur återkoppling ges och tas emot vid grupparbete inom yrkesutbildningar. I denna studie tillstår eleverna att grupparbete är bra för att träna samarbete inför framtida yrkesliv, men de är ambivalenta när bedömning av grupparbete förs på tal. De talade om grupparbete som summan av enskilt arbete för att säkerställa bedömningens tillförlitlighet. I Havnes med fl. (2012) upplever eleverna grupparbete som ett av de få tillfällen där återkoppling förekommer rikligt, vilket eleverna i föreliggande studie inte gör i samma utsträckning.

Sammanfattningsvis finns det, enligt min mening, fog för att påstå att det finns en motsättning mellan elevernas syn på lärande och elevaktiva bedömningsformer. Den syn på kunskap som eleverna i studien företräder är inte helt förenlig med elevaktiva bedömningsformer. Syn på kunskap som kumulation krockar med elevaktiva bedömningsformer då dessa bygger på antagande att kunskap formas i och genom relationer. Det finns många hinder för att påverka elevers syn på bedömning av yrkeslärande, och betrakta bedömning som interaktiv process, vilket stämmer bättre överens med BF:s examensmål. Eleverna jag talade med gav en bild av sin utbildning som bygger på en tydlig arbetsfördelning mellan lärare och elever och där eleverna själva utbildas till pedagogiska ledare. Läraren förväntas veta bäst och framställs enligt eleverna som både allvetande mästare och domare, men något motsägelsefullt även som elevens ”betjänt”. Eleverna och lärarna tycks hålla varandra i ett dubbelt grepp av förväntningar och krav som var rimliga att ställa på motparten.

DISKUSSION

Av materialet drar jag slutsatsen att eleverna uppfattar att det inte lönar sig att engagera sig i återkoppling till andra, då de inte riktigt ser vad elevaktiva bedömningsformer kan tillföra (jämför Brown med fl., 2009; Peterson & Irving, 2008). De är däremot medvetna om det arbete och risktagande som elevaktiva bedömningsformer kan medföra. Av praktiska skäl kan elever oftare än lärare ge återkoppling på processen, något som eleverna generellt saknade. Detta skulle eleverna kunna göras uppmärksamma på. Den kumulativa synen på kunskap där kunskapsbitar saknas och adderas samt elevernas ovilja att låta sitt arbete granskas av jämnåriga konserverar synen på återkoppling som envägskommunikation.

Eleverna i studien uppfattar generellt att återkoppling inte hjälper dem att utveckla yrkeskunnande eftersom den upplevs som slumpmässig. I motsats till Havnes med fl. (2012) upplever eleverna i denna studie att återkoppling inom yrkesämnen inom den skolförlagda delen förekommer mer sällan jämfört med övriga ämnen. De önskar med all tydlighet rapportering och interaktiv återkoppling som den beskrivs i Gamlem & Smith (2013). Eleverna jag talade med efterlyser mer återkoppling på uppgifterna och processen, och mindre personrelaterad återkoppling, vilket är i linje med tidigare forskning (Hattie & Timperley, 2007). De uppger att återkoppling i form av betygssättning och kontroll är vanligt förekommande, vilket stämmer väl överens med tidigare studier (Gamlem & Smith, 2013). Eleverna önskar återkoppling som talar om för dem hur de kan förbättra sin prestation, vilket är i linje med tidigare forskning (Hattie & Timperley, 2007; Cowie, 2005). När återkoppling ges är av central betydelse för eleverna. Det är viktigt att få återkoppling under själva arbetsprocessen och inte endast på ett färdigt resultat.

Digital återkoppling, så som eleverna talar om den, förstärker känslan att det är slutresultatet som bedöms. Den digitala återkopplingen tenderar att frikopplas från uppgiften och är därför inte användbar för eleven. Elever har ibland svårt att förstå lärares återkoppling som det påpekas av Hattie & Gan (2011) och flera elever i studien bekymrar sig över att digital återkoppling inte ger dem möjlighet att be läraren att förklara. Enligt min mening kan det sätt som denna teknologi används och uppfattas av eleverna i studien konservera den traditionella modellen av återkoppling som överföring.

Det finns dock elever i studien som bara önskar återkoppling i form av betyg eftersom de anser att betyg ger den mest precisa informationen om hur väl de har lyckats på en enskild uppgift. Detta verkar motsägelsefullt sett mot bakgrund av tidigare forskning, men kan möjligen förklaras med elevernas indivi-

duella mål att bli anställbara efter gymnasiet. Black och Wiliam (2009) hävdar att enbart betyg utan kommentarer inte stödjer elevens lärande.

Studien visar att eleverna varken ser själv- eller kamratbedömning som komplement till lärarens bedömning. Detta stämmer väl överens med tidigare forskning, vilket visar att elevaktiva bedömningsformer varken är utbredda eller uppskattade av eleverna. I Dragemark Oscarsons (2009) studie var eleverna dock överlag mer positiva till själv- och kamratbedömning, vilket kan förklaras av att de hade blivit introducerade till formativ bedömning, och fått pröva på olika tekniker med det explicita syftet att bli mer autonoma i sitt lärande. Endast i tre grupper av 13 antyder eleverna avvaktande att kamratbedömning kan vara av värde på BF.

Elevutsagorna tyder på att eleverna är medvetna om problem med tillförlitligheten i själv- och kamratbedömning (se s. 106 ff.). Det finns tre skäl, som jag ser det, till varför eleverna i studien avfärdar elevaktiva bedömningsformer. Det första handlar om att eleverna har bristande kunskap om bedömningskriterier. Det andra skälet har att göra med de sociala, emotionella och kognitiva konsekvenserna av elevaktiva bedömningsformer beskrivna i Cowie (2005). Vänskapsförhållanden påverkar bedömning, men även elevens självbild kan leda till att man under- eller överskattar sin faktiska förmåga. Det är svårt för eleven att distansera sig från sitt arbete för att objektivt kunna bedöma resultatet (jämför Dragemark Oscarson, 2009). Slutligen uppfattar eleverna att elevaktiva bedömningsätt rubbar den förgivettagna arbetsfördelningen mellan lärare och elev.

Konsekvensen av att eleverna i hög grad avfärdar elevaktiva bedömningsformer är att de riskerar bli alltför beroende av läraren för att få veta hur de utvecklas yrkesmässigt. Det paradoxala är att BF enligt examensmålen utbildar pedagogiska ledare och att BF-elever själva ska utveckla ledaregenskaper. I ledaruppgiften är förmågan att ge och ta emot återkoppling central. Den förmågan utvecklas om eleverna får möjlighet att vara delaktiga i kunskapsbedömningen. BF:s röst, och även lärarrösten, artikulerar kraven på eleven som pedagogisk ledare, men elevrösten går inte i dialog med dem. Elevrösten konstaterar istället att man varken har eller vill ha ledarrollen. Den säger däremot inte att man inte får vara delaktig. Utifrån elevernas utsagor förefaller det som att deras modell för återkoppling som en envägskommunikation från den mer kunnige till den mindre kunnige inte utmanas på programmet. Den alternativa modellen för återkoppling som transaktion (se Carless, 2013; Taras 2013) är

eleverna ännu inte medvetna om, möjligtvis för att de ännu inte blivit introducerade i den.

Avslutande slutsatser

Studiens resultat visar att BF-eleverna är utlämnade till den enskilde lärarens bedömning av yrkeslärande. Även handledares omdömen som bidrar till lärarens samlade bedömningsunderlag lämnar stort tolkningsutrymme. Tillspetsat kan man säga att eleven i skolan observerar läraren för att söka ledtrådar, medan det under praktiken gäller för eleven att imitera handledaren. Detta förfarande kan påverka bedömningens grundprinciper om tydlighet, tillförlitlighet och respekt för eleven (G. Erickson föreläsning vid NÄDs konferens i Göteborg 9-11 april 2014), vilket är problematiskt av flera skäl. Först och främst handlar det om bedömningens validitet som hotas av oklara bedömningsgrunder. Men konsekvenserna för BF handlar specifikt om examensmålen som på sikt riskerar att inte uppfyllas, även om eleverna i studien är halvvägs genom sin utbildning. Enligt examensmålen ska BF utbilda pedagogiska ledare, vilket innebär en mer nyanserad syn på återkoppling som interaktion. De tycks ännu inte vara medvetna om relationen mellan sin roll som pedagogiska ledare och den mer nyanserade synen på återkoppling som denna roll kräver. Deras traditionella syn på återkoppling som informationsöverföring utmanas inte tillräckligt, trots att programmet är starkt inriktat på elevens inflytande över val av både pedagogiska mål och metoder. Pedagogik och pedagogiskt ledarskap är både mål och medel för utbildningen på BF. I examensmålen framhävs det att elevernas medverkan vid val av både arbetssätt och innehåll i studierna har ”en särskild pedagogisk innebörd” (Skolverket, 2011b).

Elevernas kunskapssyn tonar fram i studien som tämligen traditionell, och utmanas inte tillräckligt på BF. Deras erfarenheter av bedömning av yrkeslärande verkar snarare förstärka den traditionella bilden av kunskap och lärande. Jag vill argumentera för att elevernas syn på kunskap begränsar deras möjligheter att uppfylla examensmålet om att eleverna ska utbildas till pedagogiska ledare. Dessutom begränsas deras möjligheter till interaktiv återkoppling som en aspekt av bedömning för lärande. När eleverna möter olika tekniker hämtade från bedömning för lärande, och förstår dem utifrån sin kunskapssyn, förblir elevaktiva bedömningsformer bara tekniker som eleverna inte riktigt förstår intentionerna med. Trots att eleverna går på ett program med pedagogiska förtecken tolkar jag deras utsagor som att de funderar ganska lite över

vad yrkeskunnande betyder i relation till de yrken som BF leder till, eller hur yrkeskunnandet utvecklas genom integration av teori och praktik. Överhuvudtaget saknas det i elevernas tal en medvetenhet om kunskapens olika former och uttryck, vilket kanske är förståeligt utifrån deras begränsade erfarenhet av yrkeslärande. Den vokabulär som eleverna egentligen behöver för att kunna tala om kunskap på programmet som utbildar pedagogiska ledare visar sig ännu ganska torftig.

Förekomst av *egna tankar* genom skrift ger eleverna möjlighet till högre betyg i yrkesämnen, även om studien inte ger något entydigt svar på vad eleverna menar med *egna tankar* och fakta som kunskapsuttryck. Ur elevernas utsagor kan jag inte generellt utläsa att de uppfattar att argumentation mot egna och andras åsikter och tankar är ett krav för högre betyg. Det finns endast något enstaka fall där eleverna uppger att yrkesläraren uppmanar dem att alltid ställa kritiska frågor. I en fokusgrupp berättar eleverna om APL-rapporten som bedömningsgrund för APL. I APL-rapporten ska eleven visa sin förmåga att argumentera, vilket innebär att inta en kritisk hållning till innehållet, som integrerar både erfarenheter av APL, yrkesämnen och svenskämnet. Men vissa elever ställer sig frågande till kraven på APL-rapporten, både när det gäller omfång och den skriftliga bedömningsformen. De tar fasta på de mer formella och handfasta kraven på att följa en mall för hur man skriver vetenskapliga rapporter. Att eleverna fäster mest uppmärksamhet vid formalia kan förvåna då de inom yrkesämnen studerar samhällsrelaterade företeelser som är viktiga och engagerande ur både individ- och samhällsperspektiv. Tidigare forskning visar att yrkesämnen på BF snarare behandlas utifrån bredd än djup och ofta relateras till elevernas subjektiva erfarenheter enligt den osynliga pedagogik som tillämpas (se avsnitt om forskning om Barn- och fritidsprogrammet). Tidigare forskning visar att elever på yrkesprogram generellt inte tränas i samhällskritiskt tänkande (Norlund, 2009; Nylund, 2013). Barnskötare tillhör de 20 lägst avlönade yrkena (Statistiska centralbyrån [SCB], 2014). Det är olyckligt om bedömningsgrunder för yrkeslärande på BF riskerar att eventuellt bidra till ytterligare marginalisering.

Det omhändertagande och inkluderande förhållningssätt som tidigare har beskrivits i flera studier (Lemar, 2001; Hjelmér, 2012; Sandberg, 2010, 2011) kan möjligen påverka sätten vilka man resonerar om bedömningen på BF. Många elevutsagor ger uttryck för att de litar på att bedömning av yrkeslärande "tas om hand" av läraren, utifrån det omhändertagande förhållningssätt som präglar programmet. Ett flertal elever är dock kritiska och ifrågasätter

DISKUSSION

bedömningens grunder. I ett klimat av respekt för allas olikheter tycks det dessutom finnas en rädsla för att framföra kritik för att inte såra. Det är därför desto viktigare att eleverna tränas i att framföra kritik med respekt för individens integritet istället för att undvika en offentlig granskning av prestationer.

Min reflektion är att den bild av kamratbedömning som tonar fram ur forskningslitteraturen om bedömning för lärande (se t.ex. Topping, 2009) underskattar de didaktiska svårigheterna med att introducera och övertyga eleverna på ett yrkesprogram om fördelarna med kamratbedömning. Kamratbedömning kräver en varsam inskolning av eleven och kontinuerligt stöd. När eleverna konfronteras med kamratbedömning, vilket en del av de intervjuade eleverna har gjort, kan resultatet avskräcka och elevens tillit rubbas. Att använda ordet kamratbedömning istället för kamratrespons är problematiskt eftersom benämningen kamratbedömning leder oavsiktligt tankar till verbet (be)döma, så som jag tolkar elevernas utsagor. Lundahl (2011) ger förslag på hur fem olika strategier för formativ bedömning kan tillämpas i svensk skola utifrån de tre ledorden synlighet, delaktighet och ansvar. Den fjärde strategin handlar om att aktivera eleverna som resurser för varandra genom t.ex. kamratbedömning. Lärares utmaning med kamratbedömning handlar dels om att hjälpa eleverna urskilja vad god kvalitet är, dels att skapa ett tillåtande, solidariskt klassrumsklimat. Holmgren (2010, s. 178) beskriver hur en frisörlärare hjälper eleverna sätta upp kvalitetskriterier för bedömning av momentet herrförning. Frisörläraren identifierar tillsammans med sina elever två styrkor och ett utvecklingsområde vid utförandet av momentet, vilket hjälper eleverna att urskilja, sätta ord på och konkretisera olika kvaliteter av yrkesmässighet genom interaktion. Eleverna får möjlighet att allteftersom utveckla en intuitiv känsla för vad som krävs och som är samstämmig med lärarens. De får tillsammans ett tillfälle att utveckla en gemensam bedömningsvokabulär (Sadler, 2010), vilket även eleverna i min studie behöver utveckla.

När bedömning av yrkeslärande domineras av skriftlig bedömning så uppstår problem med bedömningens validitet. De väsentliga aspekterna av yrkeskunnande, t.ex. det omsorgsriktade och kundriktade bemötande, tillhör den tysta kunskap som eleverna inte ännu är fullt medvetna om, men de uppfattar intuitivt dessa kunskaper som viktiga bedömningsgrunder. Att yrkeskunnande på BF ofta prövas med hjälp av skriftliga inlämningar ställer krav på att eleven behärskar genrekraven. Dessa krav kan framstå som oklara och missvisande då skrivande på BF, utifrån elevsvaren, blandar kraven för olika typer av text: personliga reflektioner och argumenterande uppsatser. Denna studie kan inte

ge ett entydigt svar om eleverna uppfattar att de behärskar genrekraven för skrivande och om deras skriftliga arbeten bedöms utifrån hur väl de lyckas uppfylla dessa inom yrkesämnen.

Att bedömning av yrkeslärande domineras av bedömning via skrift gynnar vissa elever och missgynnar andra, vilket eleverna i studien är väl medvetna om. BF som yrkesprogram ska enligt gymnasiereformens GY11 intentioner leda till att eleven är anställbar. Det finns inget stöd i examensmålen för att betrakta förmågan till skriftlig framställning som central. Av tradition har BF varit ett yrkesprogram med akademiska inslag, och en betydande andel elever fortsätter att studera till högskoleyrken. Det är dock olyckligt om bedömningen av yrkeslärande, i elevernas ögon, bidrar till att förstärka uppdelningen mellan ”teori och praktik”. Det är bekymmersamt att elever på ett yrkesprogram som uppfattar sig själva som duktiga praktiker endast får möjlighet att visa sitt yrkeskunnande på de lägre godkända nivåerna, medan elever som känner igen och behärskar genrekraven får möjlighet till högre betyg.

Yrkeskunnande, som ofta synliggörs i handling, ger eleven möjlighet att bli godkänd, men inte mer. Bedömning under APL har därför ett svagt genomslag i bedömningen av yrkeskunnandet på BF så som det framgår av materialet. Detta kan förklaras med att de intervjuade eleverna på BF, halvvägs genom sin utbildning, ännu inte har hunnit utveckla yrkesidentiteter. APL framstår i studien ibland som en arbetslivsintroduktion snarare än yrkesinriktad praktik, vilket möjligtvis kan försvåra denna process. BF:s traditionella karaktär som yrkesprogram med starka akademiska inslag kommer, enligt min mening, i konflikt med programmets nytagna kurs mot anställningsbarhet (Prop. 2008/09:199). För väktarna är emellertid anknytningen till yrket starkare. De genomgår under sin utbildning en stark socialisationsprocess och därför skapar en tydlig yrkesidentitet, som jag tolkar elevernas utsagor. Redan i början av utbildning ser de sig själva som yrkespersoner snarare än elever och sätter stort värde på det, som jag utläser det ur den begränsade empirin.

Pedagogiskt ledarskap i betydelsen av elevens ledarskap i aktiviteter är ett viktigt bedömningsunderlag. Studiens slutsats är att återkoppling på pedagogiskt ledarskap framstår ur elevperspektiv som något fragmentiserad och underutnyttjad. Det handlar om att bedöma de tre faserna, planerings-, utförande- och utvärderingsfasen, som en helhet och inte splittra bedömningen i olika delar som var för sig tjänar som underlag för olika betyg. Pedagogiskt ledarskap, som en *transversal* förmåga (se Winch, 2013), är en iterativ helhet där utvärdering av en lärandecykel lägger grund för utförande i den nästföljande

DISKUSSION

lärandecykeln. Den didaktiska potentialen av pedagogiskt ledarskap framstår därför i studien som outnyttjad. Pedagogiskt ledarskap kan ge eleven möjlighet att diskutera vad kunskap och kunnande i handling är, vilket jag efterlyser för framtida studier. Att leda olika aktiviteter lämpar sig bra för att eleven ska träna själv- och kamratbedömning. Eleven både ser hur kamraten växlar över till rollen som pedagogisk ledare och kan, av tidsskäl, oftare ge återkoppling än vad läraren kan göra. Språket kamraterna använder kan dessutom vara mer anpassat efter elevens behov enligt Cowie (2005). Därför anser jag i likhet med andra (Taras, 2013) att själv- och kamratbedömning bör göras obligatoriskt i utbildningen på BF.

Denna studie pekar ut några områden som behöver undersökas. Ett är hur återkoppling genom digitala lärplattformar fungerar. Av denna studie framgår att digital återkoppling uppfattas av eleverna som envägs informationsöverföring. De upplever att den distanserar bedömningen från själva prestationen som bedöms och eleven som tar emot den, samt att den även skapar distans mellan lärare och elev. Studien pekar också på att det behövs mer forskning om den återkoppling som eleverna får på arbetsplatsen (jämför Tanggaard & Elmholdt, 2008), samt hur denna återkoppling påverkar elevens utveckling mot att själv styra sitt lärande. Tidigare forskning visar att eleverna spontant ger återkoppling inom yrkesutbildningar, i synnerhet i verkstadsmiljöer där eleverna arbetar med ting (se Havnes med fl, 2012). Flertalet praktikplatser för APL på BF liknar skolmiljöer i det avseende att de yrkesspecifika handlingar som genomförs där sker med hjälp av språk som medierande verktyg (Wertsch, 1998). Hur olika miljöer och kulturella redskap erbjuder möjligheter till återkoppling inom yrkesutbildningar kräver fortsatt forskning. Att utforska praktikplatser utifrån begreppen expansivt och restriktivt deltagande (Fuller & Unwin, 2004) är en möjlig ingång för vidare studier. Denna studie visar tydligt stor variation mellan praktikplatserna när det gäller möjlighet för eleverna att aktivt delta. Återkoppling inom APL och elevens tillgång till väl avgränsade praxisgemenskaper underlättar expansivt deltagande och yrkeslärande på arbetsplatsen, ibland dock visar sig bristfälligt.

Summary

Students' experiences and perception of the assessment of vocational knowing

Introduction

The aim of this licentiate thesis is to illuminate the assessment of vocational knowing from a students' point of view. Vocational knowing in this study refers to vocational subjects, both specialised and programme specific. The vocational subject Pedagogy constitutes a core of the programme whose overall goal is to develop pedagogical leadership within varied occupational settings. The Child Care and Recreation programme (BF) is one of 12 vocational programmes offered in the Swedish initial vocational education and training, and it was transformed according to the reform of upper secondary school of 2011 (GY11). Employability upon graduation is particularly emphasised in the reform. The Child Care and Recreation programme leads to a vocational diploma preparing the student for employment within the leisure sector, assisting the disabled and the child care. There are three orientations for students to choose from, namely Pedagogics, Social work and Leisure time and health. The orientations lead to specific vocational outcomes such as a child minder, sports instructor or a security guard. The education and training are both school- and workplace-based comprising a minimum of 15 weeks' workplace-based education.

Research Questions

In order to highlight the students' experiences and perception of the assessment of vocational knowing the following three questions were examined:

- What are the students' experiences of a supervisor's assessment?
- What are the students' experiences of a vocational teacher's assessment?
- How do the students perceive feedback as a prerequisite of vocational learning?

Method

A total of 70 students from 10 upper-secondary schools were interviewed in 13 focus groups. All the students attended 2nd grade which means they were all more than halfway through their education at BF at the time of this inves-

tigation. Each focus group consisted by and large of students from the same orientation (Pedagogics, Social work and Leisure time and health). The sample was a convenience sample with students from West Sweden. The interviews were carried out with the help of an interview guide consisting of open questions and presented to the students as a mind map (Thomsson, 2010; Halkier, 2010; Kitzinger, 1995). The interview guide was based on interviews with teachers of BF prior to the investigation. All the interviews were transcribed according to 2nd level of transcription (Linell, 1994), resulting in approximately 200 pages of Word document.

The analysis of student interviews was inspired by Bachtin's concept of responsivity and heteroglossia (Bakhtin, 1981). In the material the teacher's voice was discerned. Also, the concept of a focus group as a thinking society in miniature (Marková et al., 2007) was applied in the exploration phase of the study. The analyses of the interview material were conducted aided by the software programme (NVivo10) for qualitative studies and text analysis.

Interview

Focus group interviews are seen in this study as a collective meaning-making and interactive process (Alvesson, 2011; Holstein & Gubrium, 2003; Scheurich, 1995). It is assumed that the meaning making in focus group interviews is dynamic, open to interpretation and negotiable (Hill, 1998).

Background

The Child Care and Recreation programme according to GY11 offers students new occupational paths such as security guard and personal trainer. Approximately 29 % graduates continue to further education at a college or university level (Skolverket, u.å.d).

Vocational knowing is assessed and consequently graded by the vocational teacher with the help of feedback from the supervisors in workplaces. Procedures for such information exchange such as three-part conferences, logbooks and written assessment forms to be filled in by the supervisors are common.

Theoretical Framework

As the students develop their vocational knowing in workplace settings as well as in school, the concepts of community of practice (Lave & Wenger, 1991) and a workplace pedagogical qualities are employed (Billett, 2002, 2006; Fuller & Unwin, 2004). It is assumed that vocational knowing as multi-dimensional concept also comprises understanding and skills the students in the study are in the process of developing (Hinchliffe, 2002; Lum, 2003; Winch, 2013). This study employs the concept of assessment from a socio-cultural perspective

(Vygotsky, 1978; Poehner, 2008), taking both the summative and formative functions of assessment into consideration (Black & Wiliam, 2009; Lundahl, 2011).

Results

The students interviewed had acquired vocational knowing to a certain extent but they were also still acquiring it since the vocational subjects and courses progress from more general to vocation-specific during the course of three years. The students perceived the supervisor's assessment to be based on eight aspects of the acquisition of vocational knowing. These were as follows: demeanour, responsibility, service-mindedness, grade of involvement, willingness to co-operate, initiative, independence, and interaction with others. In school, on the other hand, they experienced the dominance of written assignments as a means of assessing vocational knowing. The written assignments, as the students perceived it, were often graded according to quality descriptors, that is to say in basic terms (*översiktligt*), in a well grounded way (*utförligt*) and in a well grounded and balanced way (*nyanserat*). The quality descriptors expressed progression related to knowledge requirements for grades from E to A. The quality descriptors were not clear to the students, although they worked actively trying to grasp the meaning of them. The students did not perceive the feedback they got either at workplaces or in school as particularly effective as a learning aid. They conceived the feedback as a one-way information transfer, and lacked experience in more student-active forms of assessment such as self-assessment or peer assessment. In three groups out of 13 the students expressed tentatively an interest in testing student-active assessment within vocational courses.

Discussion

The results indicate that the students are not fully aware of how their workplace learning of vocational knowledge is "translated into" course goals, knowledge requirements and given a final grade, which confirms previous studies (Sandberg, 2010, 2011; Berglund, 2009; Tsagalidis, 2008). The aforementioned aspects of the acquisition of vocational knowing resemble key qualifications that Tsagalidis (2008) identified as generic in relation to the Hotel and Restaurant programme. The students' experiences of how workplace-based learning is assessed seem to be dependent on the pedagogical qualities of a specific workplace. Progression and variation in work assignments coupled with a supervisor's feedback on specific work assignments rather than general, thus unspecific appreciation of a student's achievements strongly in-

fluence the students' perception of how vocational knowing is assessed. A supervisor's additional comments, not required but nonetheless welcomed by the students, seem to have an impact on the assessment of vocational knowing.

In school settings the students perceive the assessment of vocational knowing as a *reduction* (Winch, 2013). They also express a dissatisfaction with the assessment that does not recognise the multi-dimensional vocational knowing they have developed, especially tacit qualities such as demeanour. This confirms the findings in Johansson (2009). The students question the validity of writing-centred assessment in relation to vocational knowing, even though they strive to conform to the demands of written tasks (compare Bergman, 2007; Norlund, 2009; Hjelmér, 2012). This study does not indicate whether the students are aware of different genre requirements, although the students emphasise the importance of thoughts and reflections of their own as a prerequisite for higher grades.

The students generally lack experience of formative assessment, which is in line with the previous studies (Havnes et al., 2012; Brown et al., 2009; Peterson & Earl Irving, 2008; Dragemark Oscarson, 2009). Their assessment literacy (compare Havnes et al., 2012) appears low. Although some of the students have experienced techniques of formative assessment such as substituting grades by comments on individual assignments, they either doubt its pedagogical value or do not grasp the purpose of formative assessment (compare Davies & Ecclestone, 2008; Torrance, 2007). This study points tentatively at the contradiction between student-centred assessment forms and the students' perception of vocational knowing based on individual accumulation or natural talents and dispositions (compare *vocational habitus* in Colley et al., 2003).

The results show that the students generally do not experience feedback (as information transfer) as a substantial aid in vocational learning, even though they wish feedback on the process rather than a final product (compare Gamlem & Smith, 2013). This study points tentatively at possible dissatisfaction with feedback via digital means as such feedback usually focuses on summative assessment. Generally the students expect their teachers to be accommodating motivating grades set and pointing at "deficiencies" that could be amended in order to earn a desirable, from a student's point of view, grade (see even Lemar, 2001; Hjelmér, 2012).

Concluding Remarks

SUMMARY

Despite the Child Care and Recreation programme's emphasis on educating pedagogical leaders, the students in the study show little interest in interactive feedback as it is described in literature (Molloy & Boud, 2013; Sadler, 2013; Topping, 2009). Peer assessment and self-assessment seem to pose a considerable challenge to the students as they are aware of the social, intellectual and emotional consequences of student-centred assessment. Viewing assessment of vocational knowing solely as a teacher's business is not conducive to developing pedagogical leadership in the students. Unless the students' conventional view on vocational knowing and feedback is challenged, the vocational diploma goal cannot be fully achieved.

The study proposes that pedagogic leadership as an ability of leading activities with people in different vocational setting be improved for two reasons. Firstly, leading activities offers ample opportunities to develop a *transversal skill* (Winch, 2013) that should be assessed as a unit consisting of planning, executing and evaluating. Secondly, leading activities with others can help the students to develop epistemological awareness and, consequently, a more nuanced view on assessment.

Referenslista

- Alsterdal, L. (2002). *Hertig av ovisshet - aspekter på yrkeskunnande*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Kungliga Tekniska Högskolan.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Socialantropologiska institutionen.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Holquist, M. (Red.). (C. Emerson & M. Holquist, Övers.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Emerson, C & Holquist, M. (Red.).(V. McGee, Övers.). Austin: University of Texas Press.
- Backlund, G. (2006). *Om ungefärligheten i ingenjörsarbete*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Kungliga Tekniska Högskolan.
- Benett, Y. (1993). The validity and reliability of assessments and self-assessments of work-based learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18, 83-94.
- Berglund, I. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.

- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Doktorsavhandling, Malmö högskola, Malmö, Lärarutbildningen.
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practice: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies* 50, 457-481.
- Billett, S. (2004). Learning through work: Workplace participatory practices. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.). *Workplace learning in context* (s.109-125). London: Routledge.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 38, 31-48.
- Billett, S. (2009). Conceptualising learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal and brute. *Mind, Culture, and Activity* 16, 32-47.
- Billett, S. (2011). *Vocational education*. Heidelberg: Springer. [Elektronisk resurs]. Hämtad 2014-07-05 från <http://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-1954-5>
- Billett, S. & Somerville, M. (2004). Transformations at work: Identity and learning. *Studies in Continuing Education* 26, 309-326.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, 5-31.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22, 151-167.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Decision-making for feedback. I D. Boud & E. Molloy (Red.), *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. (s. 202-218). Abingdon Oxon: Routledge.

- Broadfoot, P. (1996). Liberating the learner through assessment. I G. Claxton (Red.). *Liberating the learner: Lessons for professional development in education* (s. 32-44). London: Routledge.
- Brown, G. T., Irving, S. E., Peterson, E. R. & Hirschfeld, G. H. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction* 19, 97-111.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 rev. uppl.). Malmö: Liber.
- BYA, Bevakningsbranschens Yrkes- och Arbetsmiljönämnd hämtad 2014-09-27 från <http://www.bya.se/content.php?id=17>,
- Carless, D. (2013). Sustainable feedback and the development of student self-evaluative capacities. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students*. (s. 113-122). Abingdon Oxon: Routledge.
- Carlgren, I. (2009). Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion. I I. Carlgren, & E. Forsberg & V. Lindberg (Red.), *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion* (s.8-22). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Carlsson, C.G., Gerrevall, P. & Pettersson, A. (2007). *Bedömning av yrkesrelaterat kunnande*. Stockholm: HLS förlag.
- Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. I H. Andrade & G. J. Cizek (Red.), *Handbook of formative assessment* (s. 3-17). New York: Routledge.
- Colley, H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training* 55, 471-498.

- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *Curriculum Journal* 16, 137-151.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2011). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbook i kvalitativa metoder* (s. 71-82). Johanneshov: TPB.
- Davies, J. & Ecclestone, K. (2008). 'Straitjacket' or 'springboard for sustainable learning'? The implications of formative assessment practices in vocational learning cultures. *The Curriculum Journal* 19, 71-86.
- Dragemark Oscarson, A. (2009). *Self-assessment of writing in learning English as a foreign language. A study at the upper secondary school level*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande. Hämtad från <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/ALL/?uri=CELEX:32006H0962>
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning: en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work* 16, 407-426.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments: Integrating personal and organizational development. I H. Rainbird, A., Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s.126-144). New York NY: Routledge.
- Fuller, A. & Munro & Rainbird, H. (2004). Conclusion. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s. 299-306). New York NY: Routledge.

- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 20, 150-169.
- Gibbs, A. (2012). Focus groups and group interviews. I J. Arthur, (Red.), *Research methods and methodologies in education* (s. 186-192). London: Sage.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education* 24, 355-392.
- Gombrowicz, W. (1969). *Ferdydurke*. (M. Hedlund, J. Stolpe, Övers.). Stockholm: Bonnier. (Originalarbete publicerat 1937).
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsstekniker*. Doktorsavhandling, Göteborg, Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2003). From the individual interview to the interview society. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Postmodern interviewing* (s. 21-50). London: Sage.
- Hager, P. (2004). The conceptualization and measurement of learning at work. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s. 242-258). New York NY: Routledge.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.
- Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. I R. E. Mayer & P. A. Alexander (Red.), *Handbook of research on learning and instruction* (s. 249-258). New York NY: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77, 81-112.

- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation* 38, 21-27.
- Hill, M. (1998). *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklaser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hinchliffe, G. (2002). Situating skills. *Journal of Philosophy of Education* 36, 187-205.
- Hjalmarsson, M. (2010). Fritidspedagogers skattningar av sitt yrkeskunnande: Resultat från en nationell enkätundersökning. *Kapet* 1, 39-58.
- Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati?: En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Doktorsavhandling. Umeå universitet, Umeå, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.
- Holmgren, A. (2010). Lärargruppers arbete med bedömning för lärande. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius. (Red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. (s.165-181). Lund: Studentlitteratur.
- Holstein, J.A. & Gubrium, J. F. (2003). Active interviewing. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Postmodern interviewing* (s. 67-80). London: Sage.
- Härenstam, A, Westberg, H., Karlqvist, L., Leijon, O., Rydbeck, K., Waldenström, P., med fl. (2000). *Hur kan könsskillnader i arbets- och livsvillkor förstås? Metodologiska och strategiska aspekter samt sammanfattning av MOA-projektets resultat ur ett könsperspektiv*. (Arbete och hälsa, 2000:15).
- Höghjelm, R. (1998). Förslag till begreppsapparat. I R. Höghjelm (Red.), *Från Wittgenstein till degknädning: om yrkeskunskap och yrkeskulturer* (s. 7-18). Stockholm: HLS.

- Höghielm, R. (2005). *Yrkesbaserat lärande: erfarenheter från PEOPLE delprojekt i Söderhamn 2002 till 2005*. Söderhamn: Centrum för flexibelt lärande.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jolly, B. & Boud, D. (2013). Written feedback: What is it good for and how can we do it well? I D. Boud & E. Molloy (Red.), *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. (s. 202-218). Abingdon Oxon: Routledge.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. (3 uppl.). Kristianstad: Gleerups utbildning.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal* 311, 299-302.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Fritzes offentliga publikationer.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Doktorsavhandling, Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research* (3 uppl.). Thousand Oaks: California: Sage.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32, 25-38.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lemar, S. (2001). *Kaoskompetens och gummibandspedagogik: en studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieorganisation*. Doktorsavhandling, Umeå universitet: Umeå, Pedagogiska Institutionen.
- Lindberg, V. (2011). Betyg och bedömning i svensk didaktisk forskning 1990-2009. I V. Lindberg, L. Lindström & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (2 uppl.) (s. 235-267). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik* [Transcription of speech and conversations: Theory and practice](Arbetsrapporter från Tema K, Nr 9). Linköping, Sweden: Linköpings universitet.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte NC: Information Age Publishing
- Lum, G. (2003). Towards a richer conception of vocational preparation. *Journal of Philosophy of Education* 37, 1-15.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Marková I, Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. London: Equinox Publishing.
- Marshall, B. & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education* 21, 133-149.
- Memorandum on lifelong learning, ESC. (2000). 1832. Hämtad den 2014-07-06 från <http://www.bing.com/search?q=A+memorandum+on+lifelong+learning%2C+ESC+2000+1832&form=ACERTX&pc=MAARJS&mkt=sv-se&scope=>

- Merry, S., Price, M., Carless, D. & Taras, M. (2013). Conclusion and reflections. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students*. (s. 204-209). Abingdon Oxon: Routledge.
- Molloy, E. & Boud, D. (2013). Changing conceptions of feedback. I D. Boud & E. Molloy (Red.), *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. (s. 11-33). Abingdon Oxon: Routledge.
- Nilsson, L. (2000). *Samverkan mellan skola och arbetsliv: Om möjligheterna med lärande i arbete*, bilaga 1, (i DS 2000:62). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nylund, M. (2013). *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 gymnasiereform*. Doktorsavhandling, Örebro universitet, Örebro Studies in Educational Sciences.
- Parmenius Svärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Doktorsavhandling, Malmö, Lärarutbildningen.
- Peterson, E. R. & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction* 18, 238-250.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment. A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. New York: Springer.
- Poikela, E. (2004). Developing criteria for knowing and learning at work: Towards context-based assessment. *Journal of Workplace Learning* 16, 267-274.

- Poland, B. D. (2003). Transcription quality. I J. Holstein, & J. F. Gubrium (Red.). (2003). *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (s. 267-287). Thousand Oaks: California: Sage.
- Prop. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Regeringen.
- Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education* 34, 1-20.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Hämtad 2014-07-04 från [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1404493630932&uri=CELEX:32008H0506\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1404493630932&uri=CELEX:32008H0506(01))
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2006). Att skriva en bra uppsats (2 uppl.). (A. Lagerhammar, Övers.). Malmö: Liber.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. I A. H. Wold, *The dialogical alternative* (s. 19-44). Oslo: Scandinavian University Press.
- Ryle, G. (1984). *The concept of mind*. (Originalarbete publicerat 1949) London: Hutchinson.
- Räisänen, A. & Rökköläinen, M. (2014). Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 21, 109-124.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5, 77-84.

- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35, 535-550.
- Sadler, D. R. (2013). Opening up feedback: Teaching learners to see. I M. Merry, M., Price, D., Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education* (s.54-63). Abingdon Oxon: Routledge.
- Sandberg, F. (2010). Recognising health care assistants' prior learning through a caring ideology. *Vocations and Learning* 3, 99-115.
- Sandberg, F. (2011). A Habermasian analysis of a process of recognition of prior learning for health care assistants. *Adult Education Quarterly* XX, 1-20.
- Scheurich, J. J. (1995). A postmodernist critique of research interviewing. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8, 239-252.
- SFS 2010:800. *Skollag. Svensk författningssamling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011a). *Gymnasieskola 2011*. Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705
- Skolverket. (u.å.c). *Ämne – Pedagogik*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kur->

[ser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/ped?tos=gy&subjectCode=PED
&lang=sv](http://www.skolverket.se/gymnasieutbildning/gymnasieskola/ped?tos=gy&subjectCode=PED&lang=sv)

Skolverket. (u.å.d). Elever som slutfört gymnasieskolan, läsåret 2012/13.

Hämtad 2014-07-04 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/gymnasieskola/betyg-och-studieresultat>

Skolverket. (u.å.e). Bedömningsexempel för Barn- och fritidsprogrammet.

Hämtad 2014-07-04 från

<http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod/gymnasial-utbildning/bedomningsstod/yrkesamnen/bf-1.149991>

Skolverket (2012). Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan. Skolverkets Allmänna Råd. Fritzes offentliga publikationer.

Statistiska centralbyrån (2014). Yrken med lägst genomsnittlig månadslön

2013. Hämtad 2014-07-04 från http://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Statistik-efter-amne/Arbetsmarknad/Loner-och-arbetskostnader/Lonestrukturstatistik-hela-ekonomin1/14367/14374/21752/

Stenström, M.-L. & Laine, K. (2006). Towards good practices for practice-oriented assessment in European vocational education. I M.-L. Stenström & K. Laine (Red.), *Introduction: Searching for principles of good practices in practice-oriented assessment* (s. 11-21). University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.

Tanggaard, L. (2007). The research interview as discourses crossing swords:

The researcher and apprentice on crossing roads. *Qualitative Inquiry* 13, 160-176.

- Tanggaard, L. & Emholdt, C. (2008). Assessment in practice: An inspiration from apprenticeship. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52, 97-116.
- Taras, M. (2005). Assessment – Summative and formative – Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies* 53, 466-478.
- Taras, M. (2013). Feedback on feedback: Uncrossing wires across sectors. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students* (s. 30-40). Abingdon Oxon: Routledge.
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin: The dialogical principle* (W. Godzich, Övers.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice* 48, 20-27.
- Topping, K. J. (2010). Peers as a source of formative assessment. I H. L. Andrade & G. J. Cizek (Red.), *Handbook of formative assessment* (s. 61-74). New York: Routledge.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 14, 281-294.
- Tsagalidis, H. (2008). *Därför fick jag bara Godkänd: bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Wertsch, J.V. (1992). A dialogue on message structure: Rommetveit and Bakhtin. I A. H. Wold (Red.), *The dialogical alternative* (s. 65-76). Oslo: Scandinavian University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. NY: Oxford: Oxford University Press.

- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie; 2011:1). Hämtat från <http://www.vr.se/etik.4.3840dc7d108b8d5ad5280004294.html>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2 Rev. Uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37, 3-14.
- Winch, C. (2013). Three different conceptions of know-how and their relevance to professional and vocational education. *Journal of Philosophy of Education* 47, 281-298.
- Wyatt-Smith, C. & Klenowski, V. (2013). Explicit, latent and meta-criteria: Types of criteria at play in professional judgement practice. *Assessment in Education* 20, 35-52.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Bilagor

Bilaga 1 Missivbrev till skolledare och lärare

Göteborgs universitet

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Till skolledare och lärare

Mitt namn är Martina W Johansson, och jag är doktorand vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs Universitet. Jag skall skriva en licentiat-uppsats om elevers syn på lärande och bedömning inom Barn- och fritidsprogrammet.

Genom Gy2011 har Barn- och fritidsprogrammet förändrats med avseende på inriktningar, yrkesutgångar och yrkesexamen. Att få kunskap om hur elever halvvägs i sin utbildning ser på yrkeskunnande kan vara av betydelse för programmets fortsatta utveckling. Det finns överlag få studier om elevers lärande och kunskapsutveckling inom gymnasieskolans yrkesprogram.

Anledningen till att jag kontaktar er är en önskan om att få intervjua elever inom Barn- och fritidsprogrammet. Intervjuerna kommer att ske i s.k. fokusgrupper, dvs. som gruppssamtal. Den beräknade tiden för var och en av intervjuerna är högst 1,5 timma.

Jag skulle vilja be om er hjälp med att sätta samman en sådan fokusgrupp för var och en av de inriktningar som finns på er skola inom Barn- och fritidsprogrammet. Grupperna bör således bestå av elever som valt samma inriktning. Gruppstorleken bör vara ca 6-7 elever som går årskurs 2. Intervjuerna förutsätter att eleverna har genomfört en del av sin APL. För studien är det viktigt att träffa elever med olika kön, bakgrund och personliga mål med utbildningen. Fokusgrupps intervjuer vinner på att olika åsikter kommer till tals.

Personnamn, skolans namn och namnet på kommunen kommer att avidentifieras för att anonymitet skall säkerställas.

Jag svarar gärna på frågor om projektet. Kontakta mig gärna via e-post eller telefon. Jag kommer inom kort höra av mig till er per telefon.

Med vänlig hälsning

Martina W Johansson

martina.wyszynska.johansson@ped.gu.se

Telefon: 073 65 50400

Göteborgs universitet

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Till elever i BF2

Mitt namn är Martina W Johansson, och jag är doktorand vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs Universitet. Jag är intresserad av vad ni elever anser om bedömningen av yrkeskunskaper på BF.

Jag skulle vilja intervjua er i grupp om hur ni ser på bedömningen av yrkeskunskaper på BF. Tiden är beräknad till högst 1,5 timma. För att det ska bli ett bra gruppsamtal bör det vara ca 6-7 elever som går samma inriktning och har gjort en del av sin APL. Allas åsikter är lika värda och ju mer olika ni tänker desto bättre samtal det kommer att bli. Era namn, skolans namn och namnet på kommunen kommer inte avslöjas i den kommande rapporten.

Undrar ni något så hör bara av er till mig via mail eller telefon.

Med vänlig hälsning

Martina W Johansson

martina.wyszynska.johansson@ped.gu.se

Telefon: 073 65 50400

Bilaga 4 Intervjuguide

Vad fick ni för information innan ni kom hit?

Vad heter du och hur kommer det sig att du läser BF?

Varför valde ni inriktningen? Hur fungerar den? Vad blir man efteråt?

Vilka andra alternativ tänkte ni på?

Hur fungerar arbetsplatsförlagt lärande (APL)?

Att lära sig yrke på skolan och på APL – vad finns det för skillnader och likheter?

Finns det något som man inte kan lära sig på skolan eller på APL?

Vad tittar handledare på när de bedömer? Säga vs bedöma

Vad tittar lärare i skolan på när de bedömer? Säga vs bedöma

Hur vet ni vad som krävs av er?

Vad ska man kunna/klara av?

Vilken kunskap är viktigast på er inriktning?

Hur bedöms det viktigaste av handledare och lärare?

Hur fungerar bedömningsmatriser? Kan ni vara med och påverka dem?

Hur vet ni hur ni ligger till?

Hur fungerar respons/feedback?

Vem får ni respons/feedback från? Lärare, handledare, andra?

Plats och rum för feedback?

Vad händer efteråt? Blir det annorlunda? Jämför APL 1 med APL 2 som exempel.

Sammanfattning