



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Likvärdig bedömning utan likvärdiga förutsättningar?

Hem- och konsumentkunskap som exempel



Jenny Lind

Ämneslärarprogrammet med inriktning mot årskurs 7-9 i hem- och konsumentkunskap, engelska och svenska som andraspråk

Examensarbete 1: 15 hp
Kurs: L9HK1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT 2016
Handledare: Marianne Pipping Ekström
Examinator: Kerstin Bergström
Kod: VT16-02

Nyckelord: Kunskap i handling, lektionslängd, lokal, praktiska förutsättningar, praktiska kunskaper, ramfaktorer

Abstract

Hem- och konsumentkunskap är ett utpräglat processämne med ett flertal praktiska förutsättningar som måste tillgodoses för att undervisning och bedömning ska kunna ske i enlighet med ämnets syfte, mål och karaktär. För att undersöka hur bedömning av praktiska kunskaper bedrivs idag, vilka förutsättningar som krävs för sådan bedömning i hem- och konsumentkunskap samt hur de förutsättningarna tillgodoses idag har en litteraturstudie genomförts i syfte att täcka in den kunskap som finns tillgänglig inom området.

Studien fann att bedömning av praktiska kunskaper idag sker indirekt genom rapporter eller teoretiska förklaringar av praktiskt handlande, eller direkt i handling, främst genom observationer av handlandet, där det senare anses hålla högre validitet. Studien fann också att kvalitativ undervisning och bedömning, i enlighet med hem- och konsumentkunskapsämnets intentioner, karaktär och mål, kräver minst 120 minuter långa lektionspass och tillgång till ämnesspecifik sal och utrustning. Dock framhåller resultatet av studien att förutsättningarna för kvalitativ undervisning och bedömning varierar markant mellan skolor och slutsatsen som dras är att alla elever *inte* har samma möjlighet att nå och bedömas enligt de nationella målen. Den svenska hem- och konsumentkunskapsundervisningen och -bedömningen är således inte likvärdig och de praktiska förutsättningarna för ämnet bör ses över. Vidare forskning krävs vad gäller de praktiska förutsättningarna och deras inverkan på elevernas resultat.

1. Förord

Strävan efter likvärdighet är ständig och till viss mån utopisk. Oftast lyfts de individuella förutsättningarna i likvärdighetsdebatten medan jag menar att organisatoriska sådana, som är mer konkreta och lättare att åtgärda, också är av yttersta vikt för likvärdigheten inom och mellan skolor. Dock upplever jag att lärare, rektorer och skolledare behöver en sammanställning av framgångsfaktorer vad gäller de praktiska förutsättningar inom hem- och konsumentkunskap för att likvärdigheten ska kunna säkerställas, vilket jag hoppas kunna bidra med, med hjälp av denna studie.

Hem- och konsumentkunskapsämnets utmaningar är många. Inte minst av dem är strävan efter ämnets välförtjänta status och välbehövliga förutsättningar för kvalitativ undervisning. Kan denna studie fungera som ett bidrag till det fortsatta arbetet för ämnets utveckling kommer jag att vara evigt stolt.

Jag vill också tacka min ovärderliga och ständigt stöttande handledare Marianne Pipping Ekström för hennes bottenlösa kunskap och banbrytande perspektiv.

2. Innehållsförteckning

1. FÖRORD	3
2. INNEHÅLLSFÖRTECKNING	4
3. INLEDNING	5
4. SYFTE	5
4.1. FRÅGESTÄLLNINGAR	5
5. BAKGRUND	6
5.1. LIKVÄRDIGHET	6
5.2. HEM- OCH KONSUMENTKUNSKAPSÄMNETS KARAKTÄR	9
5.3. KUNSKAPSSYN	9
5.4. BEDÖMNING AV PRAKTISKA KUNSKAPER	11
5.5. FÖRUTSÄTTNINGAR	12
6. METOD	15
6.1. SYSTEMATISK LITTERATURSTUDIE	15
6.2. DATAINSAMLING	15
6.3. AVGRÄNSNINGAR OCH URVAL.....	16
6.4. DATABEARBETNING OCH ANALYS	17
6.5. BEGRÄNSADE SÖKTRÄFFAR OCH KOMPLETTERING AV UNDERLAG	17
7. RESULTAT	17
7.1. BEDÖMNING AV PRAKTISKA KUNSKAPER	17
7.2. FÖRUTSÄTTNINGAR I HEM- OCH KONSUMENTKUNSKAP	20
7.3. RESULTAT FRÅN ALLMÄN LITTERATUR	21
8. DISKUSSION	24
8.1. METODDISKUSSION.....	24
8.2. RESULTATDISKUSSION	25
9. SLUTSATSER OCH IMPLIKATIONER	26
9.1. VIDARE FORSKNING	27
10. REFERENSER	28
11. BILAGOR	31

3. Inledning

Alla elever har likvärdig rätt till en kvalitativ undervisning som ger dem samma möjligheter att nå de nationella målen – men ser det verkligen ut så i Sverige idag?

Hem- och konsumentkunskap är ett processämne som kräver att både undervisning och bedömning ger eleverna möjlighet och tid att genomföra hela processen av planering, genomförande och reflektion (Skolverket, 2011a). Samtidigt uppger mer än var fjärde elev i hem- och konsumentkunskap att de känner sig orättvist bedömda (Cullbrand & Petersson, 2005). Hem- och konsumentkunskap är också det ämne som har minst tid till sitt förfogande enligt den nationella timplanen (SFS 2010:800). Karin Hjalmeskog (Orre, 2014, december) menar att detta bidrar till att elevernas förkunskaper och olika förutsättningar inte hinner kompenseras i klassrummet. Skolverket definierar likvärdighet som ”Att bedömningsgrunderna är desamma för alla elever” (Skolverket, 2011b, s.65), och frågan är om vi kan påstå att de verkligen är det i dagens hem- och konsumentkunskapsundervisning.

I många år har Svenska kommittén för hushållsvetenskap (SKHV) och Lärarförbundets ämnesråd för hushållsvetenskap (i dess olika former) kämpat för att belysa och förbättra de praktiska förutsättningarna¹ inom hem- och konsumentkunskap (Hjalmeskog, 2006; Svenska kommittén för hushållsvetenskap, 2013). Ämnets totala antal timmar, lektionspassens längd, undervisningslokalen och utrustningen och gruppstorleken är återkommande frågor i debatten för hem- och konsumentkunskapsämnets förutsättningar och behov. Argumenten har i första hand varit didaktiskt och arbetsmiljömässigt grundade, med all rätt, men med föga förbättringar som resultat. Dagens mål- och resultatstyrda skola manar mig dock att åter lyfta debatten och belysa de praktiska förutsättningarnas betydelse för *bedömningen*, och därigenom också elevernas betyg och resultat, liksom, i förlängningen, ämnets likvärdighet.

4. Syfte

Litteraturstudiens övergripande syfte är att göra ett inlägg i frågan kring arbetet med att förbättra förutsättningarna för ökad måluppfyllelse i hem- och konsumentkunskap. Studien syftar också till att sammanställa aktuell forskning och identifiera förutsättningar för kvalitativ bedömning av praktiska kunskaper inom hem- och konsumentkunskap.

4.1. Frågeställningar

- Hur bedöms praktiska kunskaper?
- Vilka praktiska förutsättningar krävs för bedömning i enlighet med hem- och konsumentkunskapsämnets karaktär och mål?
- Hur ser tillgången på dessa förutsättningar ut i dagens hem- och konsumentkunskapsundervisning?

¹ *Praktiska förutsättningar* kommer i studien att referera till gruppstorlek, lektionslängd och ämnesanpassad sal och utrustning, i enlighet med de förutsättningarna för kvalitativ undervisning som SKHV och Lärarförbundets ämnesråd för hushållsvetenskap återkommande lyfter (Hjalmeskog, 2006; Svenska kommittén för hushållsvetenskap, 2013).

5. Bakgrund

Enligt skollagen ska skolan erbjuda eleverna likvärdig utbildning, lokaler och utrustning som är ändamålsenliga för undervisningen och bedömning av legitimerad lärare (SFS 2010:800). Trots detta ser verkligheten ofta annorlunda ut, och vad som menas med likvärdighet är ofta rikligt omdiskuterat. Nedan följer därför en förklaring av vanligt förekommande begrepp i studien, samt en överblick av kunskapssynen som råder i hem- och konsumentkunskap och faktorer som påverkar ämnets likvärdighet.

5.1. Likvärdighet

Under rubriken *Likvärdig utbildning* i skollagens paragraf nio kan man läsa att ”Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas.” (SFS 2010:800). Vad som menas med likvärdighet är dock inte specificerat och Lindbom (2015, november) anser att det är ett svårtolkat och mångfacetterat begrepp, varför bedömningen av om likvärdighetsidealet uppnåtts är lika svårämtd. Skolverket (2006, s.10) har dock kommit fram till att ett likvärdigt skolsystem bland annat kännetecknas av att resultatets totala spridning är liten mellan elever liksom mellan skolor och att betydelsen av elevernas bakgrund för resultatet är liten.

Undervisningen i skolan ska alltså främja elevernas kunskapsutveckling, och utgå ifrån och anpassas till varje elevs behov och förutsättningar. Den ska vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas och vad likvärdigheten innefattar definieras genom de nationella målen. Alla elever ska alltså ha lika möjligheter att nå målen som fastställts i läroplanen. (Skolverket, 2006). Dock menar Skolverket (2006) att likvärdig utbildning inte är detsamma som lika utbildning, utan att variation och mångfald inryms i begreppet. Grundläggande för likvärdigheten inom skolan är dock att alla ges samma förutsättningar och möjligheter att nå målen, och utbildningen måste således hålla samma kvalitet även om den inte ser likadan ut. Är kvalitén på utbildningen inte likvärdig inom landet eller mellan skolor ges heller inte eleverna samma möjlighet att nå målen.

5.1.1. Likformighet

Skolverket (2001) understryker likvärdighet och rättvisa som grundläggande värden i det svenska skolsystemet. Myndigheten särskiljer också likvärdigheten från likformighet och menar att undervisningen inte måste se likadan ut för att kunna säkerställa att alla elever lär sig samma grundläggande förmågor som skolan ska förmedla, till skillnad från hur det svenska skolsystemet tidigare var upplagt. Lokala anpassningar efter förutsättningar förekommer och bör förekomma, anser Skolverket, men kunskaperna eleverna lär sig måste vara lika i kvalitetshänseende om än inte innehållsligt.

5.1.2. Likvärdig bedömning

Varje elev har rätt till lika möjligheter till lärande och utveckling samt till likvärdig bedömning av sina prestationer – oavsett i vilken skola eleven går eller var i landet man bor.

(Myndigheten för skolutveckling, 2007, s.8)

Liksom Myndigheten för skolutveckling (2007) fastställer ovan menar Korp (2011) att alla elever måste ges möjlighet att utveckla och visa sina kunskaper i relation till kunskapskraven för att undervisningen och bedömningen ska kunna kallas likvärdig. Att betyg och betygssättning skiljer sig åt mellan lärare och mellan skolor är den aspekt som enligt Gustafsson, Cliffordsson och Erickson (2014) i första hand varit i fokus i likvärdighetsdebatten. De lyfter problematiken med de olika faktorer som skapar skillnaderna på de olika nivåerna. Författarna ifrågasätter huruvida betyg mellan olika grupper av elever ens är jämförbara, där elever i skolor med olika huvudmän lyfts som en sådan grupp.

Likvärdigheten i betyg i svensk skola idag uppvisar stora brister både mellan lärare och mellan skolor (Gustafsson, Cliffordsson & Erickson, 2014) och Myndigheten för skolutveckling (2007) menar att likvärdigheten vid betygssättning på såväl statlig som lokal nivå behöver skärpas. Betygen uppfattas även som orättvisa av mer än var fjärde elev i hem- och konsumentkunskap (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Huruvida betygsskillnader mellan grupper överhuvudtaget kan fungera som likvärdighetsmått bör ifrågasättas då det är oklart om skillnader i betygsresultat mellan grupper är ett resultat av orättvis betygssättning, eller endast en skildring av faktiska kunskapskillnader (Gustafsson, Cliffordsson & Erickson, 2014).

Att bedömningen varierar är också centralt ur ett likvärdighetsperspektiv, då elever kommer till sin rätt mer eller mindre i olika bedömningssituationer. Enstaka bedömningstillfällen är därför inte tillförlitliga vad gäller elevernas kunskaper och bör därför inte ensamma utgöra bedömningsunderlaget. Erickson och Gustafsson (2014) menar att elevernas möjligheter att få öva och lära sig är en central del för likvärdigheten: alla elever måste ges samma möjligheter att lära och visa vad de lärt sig.

Ökad likvärdighet och validitet² vid bedömning kan enligt Skolverket (2011b) uppnås genom konkretiseringar av kunskapskraven, exempelvis genom elevexempel, och ämnesspecifika bedömningsdiskussioner med kollegor. Syftet är på så sätt att nå gemensamma bedömningsgrunder som överensstämmer med ämnets syfte, mål, karaktär och innehåll. Provbanks och bedömningsstöds tagits fram och kan användas för att utvärdera den egna bedömningen och för att försöka öka bedömningens likvärdighet. Dock ger verktygen ingen garanti för att likvärdigheten skulle öka (Myndigheten för skolutveckling, 2007).

Centralt för likvärdigheten är balansen mellan bedömningens validitet och reliabilitet.³ Trots att bedömning alltid innehåller ett visst mått av tolkning och därför också subjektivitet handlar god bedömning om att minimera sådan inverkan som kan påverka bedömningen, samtidigt som bedömningen måste mäta de kunskaper som avses på ett relevant sätt (Skolverket, 2011b).

Bedömning och betygens legitimitet är av högsta relevans, då de påtagligt kan påverka elevers livschanser, enligt Forsberg och Lindberg (2010). Författarna menar dock att betygens likvärdighet är tvivelaktiga eftersom de inte bara mäter kunskap utan också engagemang,

² Begreppet *validitet* syftar till trovärdighet och relevans, dvs. att rätt saker bedömts i tillräcklig omfattning (Skolverket, 2011b).

³ Begreppet *reliabilitet* syftar till tillförlitlighet och generaliserbarhet. Bedömning med hög reliabilitet ger samma resultat om bedömningen upprepas, och har lågt inslag av slumpmässig påverkan (Skolverket, 2011b).

intresse och motivation liksom är influerade av förkunskaper, sociokulturella aspekter samt egna och andras förväntningar på ens prestationer.

Konstaterat är alltså att likvärdigheten brister i det svenska skolsystemet. Intressant är dock att fråga sig ”hur mycket får elevers möjligheter att uppnå målen variera i ett skolsystem som samtidigt skall kunna kallas likvärdigt?” (Skolverket, 2006, s.9).

5.1.3. Resurser och likvärdighet

Praktiska förutsättningar, som tillgång till ämnesanpassad sal och utrustning, liksom livsmedel och möjligheten till anpassade gruppstorlekar, är naturligtvis även en fråga om resurser. Sedan decentraliseringsreformen har skillnader i resurser och resultat mellan skolor ökat och forskare fastställer reformens betydelse för skillnaderna. 2007/2008 varierade omkostnaderna per elev med 48 000kr mellan den kommun som lade mest resurser per elev och den kommun som lade minst (Skolverket, 2009a). Lärartätheten har sjunkit sedan 1990-talet och 2009 varierade också den mycket mellan skolor, från fem lärare per 100 elever till nästan 16 lärare per 100 elever. Enligt Skolverket (2009b) har dock få studier belyst kommunaliseringens effekt på resursfördelningsförändringar och dess betydelse för elevernas resultat, möjligtvis på grund av svårigheten i att särskilja reformens effekter från andra förändringar som genomfördes under samma tidsperiod.

Resurstilldelningen måste dock inte se lika ut till och inom skolor för att upprätthålla likvärdighet, utan snarare är resurstilldelningen ämnad att vara kompensatorisk (Skolverket, 2009a). Resurser fördelas dock sällan efter behov och förutsättningar, utan i regel tilldelas resurser efter principen en summa per elev. Skolverket (2009a) påvisar dock att ett kompensatoriskt resursfördelningssystem gynnar likvärdigheten på kvalitén i skolan. Det finns ett positivt samband mellan ökade resurser och bättre resultat, framförallt för elever och elevgrupper i behov av särskilt stöd. De kompensatoriska inslagen är trots detta blygsamma där, av de mest segregerade kommunerna, endast 60% kompenserar skolor utifrån socioekonomiska förutsättningar, och då i genomsnitt endast med 6% av den totala budgeten (Skolverket, 2009b). Vanligare förekommande är resurser för särskilt stöd som dock även de ofta är jämt fördelade inom kommunen. Skolor med elever med större behov av särskilt stöd tilldelas inte nödvändigtvis mer resurser (Skolverket, 2009b). Skolverket (2009b) fastställer också att de kompensatoriska inslagen heller inte är kopplade till skolornas måluppfyllelse, även om undantag finns.

”Sammantaget finns det **betydande skillnader mellan kommuner** när det gäller resurstilldelningen till skolan” (Skolverket, 2009b, s.20) men trots resursernas betydande roll för undervisning med hög kvalitet kan inte resurserna själva tala för skillnader i elevernas resultat. Hur resurserna används är också centralt, och Skolverket (2009b) belyser återigen decentraliseringens effekter när ansvar för undervisningens organisering och skolans budget i princip är helt förlagd till rektorerna och skolenheterna. Resurserna och hur de fördelas skiljer sig således åt kommuner och skolhuvudmän emellan, samtidigt som alla skolor har skyldighet att erbjuda eleverna likvärdig möjlighet att nå de nationella målen fastställda i skollagen, läroplanerna och kursplanerna.

5.2. Hem- och konsumentkunskapsämnets karaktär

Hem- och konsumentkunskap är ett utpräglat processämne, och kursplanens syfte befäster vikten av handling och sinnesupplevelse som en del av ämnets kärna. Eleverna ska i hem- och konsumentkunskap få möjligheten att utveckla kreativitet och initiativförmåga vid matlagning och andra uppgifter i hemmet i en process där handling och tanke samspelar (Skolverket, 2011c). Genom att hem- och konsumentkunskapsvisningen utgår ifrån en kunskapssyn som inte särskiljer teoretiska från praktiska kunskaper, utan istället utgår från en holistisk kunskapssyn, tränas eleverna i initiativtagande och kreativitet vid hanterande av olika uppgifter och utmaningar. Reflektion i handling är centralt inom ämnet och syftet är således att lära i, snarare än om, verksamheten. Arbetsprocessens väsentliga roll bekräftas i kunskapskraven som framhåller elevernas förmågor

- att planera och tillaga mat och måltider för olika situationer och sammanhang
- att hantera och lösa praktiska situationer i hemmet, och
- att värdera val och handlingar i hemmet och som konsument samt utifrån perspektivet hållbar utveckling.

(Skolverket, 2011a, s.8).

Eleverna ska i hem- och konsumentkunskapen få vara en del av hela processen från val och planering, till genomförande, reflektion och värdering. Genom detta får eleverna möjligheten att studera och begrunda vilka konsekvenser deras val och ställningstaganden får, samtidigt som kunskaperna fördjupas genom reflektion och övning (Skolverket, 2011a). För att eleverna ska ges möjlighet till sinnesupplevelser, reflektion i handling och övande av nämnda förmågor krävs därför förutsättningar att göra detsamma.

5.3. Kunskapssyn

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.

(Skolverket, 2011c, s.10)

I skolan ska alla former av kunskap uppmuntras och utvecklas genom balanserad sammansättning av innehåll och varierade arbetsformer (Skolverket, 2011c). Molander (2003) menar dock att teoretiska kunskaper genom tiderna har, och än idag värderas högre än praktiska kunskaper. Bedömning av praktiska kunskaper, eller så kallad kunskap i handling, har dock en central roll i kunskapskraven för hem- och konsumentkunskap.

5.3.1. Praktiska kunskaper

Myndigheten för skolutveckling (2007) menar att förtrogenhetskunskaper och så kallade tysta kunskaper som visas i handling och är sinnliga och svåra att sätta ord på utvecklas genom ”deltagande i sociala praktiker och lärandet främjas genom att deltagarna har olika kunskaper som de för med sig in i gemenskapen” (Myndigheten för skolutveckling, 2007, s.24). Hem- och konsumentkunskap exemplifieras som en sådan praktik som eleverna socialiseras in i och där lärprocessen involverar hela människan, då kunskap inhämtas genom sociala sammanhang (Gustavsson, 2002), och enligt den nationella utvärderingen av ämnet är hem-

och konsumentkunskap det ämne där eleverna samarbetar mest (Cullbrand & Peterson, 2005). Gustavsson (2002) belyser också att praktisk kunskap lärs genom att eleven deltar aktivt där den praktiska aktiviteten sker, att kunskapen är bunden till den situation där den används, vilket i hem- och konsumentkunskapen är främst i köket.

Molander (2003) beskriver den västerländska praktiska kunskapstraditionen som kontrasterande till den teoretiska kunskapstraditionen genom att den:

- Är förankrad i levande traditioner
- Motsätter sig dualism
- Bygger på dialog, deltagande och mänskliga aktiviteter
- Lyfter praktisk kunskap genom övning, tillämpning och erfarenhet
- Innefattar material, verktyg osv.
- Menar att kunskap är tyst och språk endast är medel

5.3.2. Kunskap i handling

Ett flertal begrepp används flitigt för att beskriva ungefär samma saker: praktisk kunskap, förtrogenhet, färdighet, tyst kunskap, etc. Molander (2003) har myntat begreppet kunskap i handling då han liksom Gustavsson (2002) menar att det inte finns någon uppdelning mellan teori och praktik, eller tanke och handling, utan att kunskapsprocesser och aktiviteter är internaliserande och externaliserande på samma gång. Gustavsson belyser kommunikationen som integrerad i all praktisk aktivitet och menar att kunskap inte kan separeras från handling, utan att vi reflekterar *i* handling. Vid kunskap i handling ses handlingarna och användandet av olika redskap och verktyg som oskiljaktiga från tankarna och lärandet (Skolverket, 2001).

I hem- och konsumentkunskap är denna kunskapssyn central:

I ämnet hem- och konsumentkunskap får kunskaper liv utifrån autentiska situationer där intellekt, känsla, sinnen och handling förenas. Att reflektera i handling, att göra och sedan stanna upp och begrunda ur olika perspektiv är viktigt. Först då blir aktiviteten kunskap. Genomförandet av verksamheter i hushållet utgör en central utgångspunkt för undervisningen och bedömningen.

(Skolverket, 2000, s.29).

Teori och praktik behandlas således i hem- och konsumentkunskap som en komplex helhet, där kunskaper skönjs i verklighetsnära, så kallade autentiska, situationer genom jämförande, reflekterande och undersökande förhållningssätt där handlingar, intellekt, sinnen och känslor alla spelar roll (Skolverket, 2011a). Självklart kan tyckas, enligt Myndigheten för skolutveckling (2007), att sådan kunskap som visas i handling, dvs. kunskaper som visas i autentiska situationer, också behöver bedömas i sådana situationer.

Trots att kunskap i handling inte särskiljer teoretiska från så kallade praktiska kunskaper kommer hädanefter *praktiska kunskaper* att användas som begrepp representativt även för kunskap i handling i denna studie. Detta för att undvika förvirring då benämningen praktiska kunskaper är generellt mer vedertagen i förekommande litteratur.

5.4. Bedömning av praktiska kunskaper

Ur ett pedagogiskt perspektiv kan bedömning betraktas som ett av de system genom vilket utbildningen signalerar vilken kunskap som är viktig, liksom hur kunnande kan uttryckas och hur kunnighet kan urskiljas och kommuniceras

(Forsberg & Lindberg, 2010, s.8)

Att bedömningssituationen och arbetsformerna utformas i enlighet med ämnets karaktär är en betydelsefull ämnesdidaktisk aspekt enligt Skolverket (2011b) och den allra vanligaste bedömningsformen i hem- och konsumentkunskap är den av kunskap i handling (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Forsberg och Lindberg (2010) nämner komplexiteten i att fånga det som ska bedömas i handling genom explicita kriterier, och talar om ett professionellt seende som grund för bedömningar, där systematiska observationer exempelvis används som en bedömningsform (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Liksom vad gäller all bedömning måste kunskapskraven vid bedömning av praktiska kunskaper konkretiseras och eleverna måste kunna förstå skillnader i kvaliteter inom kunskapskraven och förstå skillnader i kvalitet vad gäller lösningar och resultat, exempelvis genom bedömningsexempel (Skolverket, 2011b). Pettersson (2011) belyser det centrala i att det enkelt mätbara inte alltid är det viktigaste, utan att det viktigaste måste göras bedömbart.

Centralt för en rättvisande bedömning av praktiska kunskaper är dock vissa förutsättningar, liksom Korp (2011) klarlägger:

Eftersom komplexa arbetsuppgifter också oftast tar mer tid att utforma, genomföra och bedöma, så hinner man inte med lika många uppgifter. Och eftersom flera bedömningstillfällen ger större måtsäkerhet (om det blir fel åt olika håll vid varje bedömningstillfälle, så räknar man med att felet tar ut varandra), så blir tillförlitligheten i den summativa bedömningen sämre om den bara grundar sig på bedömningar gjorda vid enskilda tillfällen.

(Korp, 2011, s.45).

Essentiellt vid bedömning av praktiska kunskaper är också att bedömningen sker direkt i samband med det praktiska utövandet. Bedömning av kunskaper i handling bedömer under processens gång (Skolverket, 2011b) vilket skapar möjlighet för direkt återkoppling och dialog. Skolverket (2011b) belyser sådana uppgifter som ypperliga för formativ bedömning.

Som en del i processbedömning och med hjälp av dagens informations- och kommunikationsteknik (IKT) kan loggböcker och portfolios ses som en relativt ny form av dokumentation av elevernas kunskaper. Eleven är i dessa bedömningsformer mer aktiv och tvingas ta större ansvar i både planering och genomförande inklusive självbedömning av sin egen prestation, med goda möjligheter till övande av metakognition (Forsberg & Lindberg, 2010).

Vad som ska bedömas är naturligtvis centralt och Korp (2011) menar att lärare måste ställa sig frågan om bedömningen gäller arbetsprocessen eller resultatet? Korp (2011) befäster dock att det inte finns någon pedagogiskt optimal bedömningsmetod, som ger de mest reliabla resultaten och hon ställer en högst relevanta fråga för denna studie: ”Har undervisningen skapat förutsättningar för alla elever att lära det som bedöms?” (Korp, 2011, s.12).

5.4.1. Alternativa prov

Alternativa prov, i kontrast till traditionella prov, beskriver Korp (2003; 2011) som en bedömningssituation som uppfyller något eller några av följande kriterier:

- Praktiska uppgifter, där kunskap i handling demonstreras
- En produkt bedöms som resultatet av en elevs handlingar
- Möjlig att lösa i grupp
- Orienterade mot att mäta och utveckla komplexa kunskaper
- Processen och inte bara resultatet i fokus
- Kreativa utan självklara svar, utan möjliga att lösa på flera sätt

Genom uppgifter som liknar situationer i vardagen, då eleverna utför handlingar kan praktiska kunskaper bedömas. Kommunikations- och problemlösningsförmåga är två exempel på förmågor som kan identifieras och analyseras genom praktiska uppgifter och eleverna kan få direkt och konkret feedback på sin kunskapsutveckling (Skolverket, 2011b).

5.4.2. Autentisk bedömning

Autentiska prov, till skillnad från andra tillämpningsprov, har betydelse utanför undervisningssituationen.

En form av autentisk bedömning är uppgifter som *simulerar verkligheten*. Där uppmanas eleverna att leva sig in i en situation, där vissa (realistiska) förutsättningar är givna, och kan lösa ett problem som de i princip skulle kunna ställas inför i verkliga livet.

(Korp, 2011, s.63)

Syftet med autentiska bedömningssituationer är att de ska spegla de komplexa situationer eleverna kan ställas inför i sin vardag. I och med att det ofta inte finns någon rätt lösning på autentiska prov blir de också svårbedömda och subjektiva, i och med att läraren tvingas tolka svaren i högre grad än vid så kallade traditionella prov (Skolverket, 2011b).

Elevernas förmågor är i hög grad kontextberoende, vilket ofta visar sig då eleverna vid autentisk bedömning presterar olika beroende på uppgiften (Korp, 2003). Detta får naturligtvis konsekvenser för bedömningens validitet och reliabilitet.

5.5. Förutsättningar

Ett flertal faktorer och förutsättningar påverkar likvärdigheten i svensk grundskola. Nedan följer några av de mest markanta faktorerna, kort belysta ur ett hem- och konsumentkunskapsperspektiv.

5.5.1. Kön och genus

Pojkar presterar sämre än flickor i alla ämnen utom idrott och hälsa men forskning om anledningar till detta saknas till stor del (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Myndigheten för skolutveckling spekulerar dock kring könsbundna värderingsmönster som en orsak, vilka gör sig markanta i hem- och konsumentkunskapens kvinnligt kodade historia (Petersson, 2007). Detta är naturligtvis även något som får konsekvenser för likvärdigheten i skolan, som ska värna om jämställdheten och alla elevers rättigheter och möjligheter att prestera efter bästa förmåga oavsett kön, samt aktivt motverka traditionella könsmönster, genom att ge eleverna utrymme att utveckla och pröva sina intressen oavsett könstillhörighet

(Skolverket, 2011c). Allt fler elever men framförallt fler flickor upplever också idag hög stressnivå, lågt välbefinnande och dålig hälsa i grundskolans senare år. Detta kan, enligt Skolverket (2009b) vara en konsekvens av att flickorna presterar bättre än pojkarna i skolan.

5.5.2. Utländsk och socioekonomisk bakgrund

Elever med utländsk bakgrund eller från socioekonomiskt utsatta områden presterar i snitt sämre än elever med svensk bakgrund från socioekonomiskt tryggare områden. Skolverket (2009b) förklarar delvis detta med boendesegregationen och menar att en stor del av elevernas resultat kan tillskrivas så kallade kamrateffekter. Boendesegregationens effekter förstärks också genom det fria skolvalet (Skolverket, 2009b).

5.5.3. Språk

Språket är en central tillgång i all undervisning och bedömning. I studien *Undervisning och bedömning utan gemensamt språk* (Rask, 2014) behandlas språkets roll i hem- och konsumentkunskapsundervisningen, där författaren har identifierat fyra strategier för undervisning och bedömning där läraren och eleverna inte talar samma språk: Extra stöd utöver lektionstid, delar av undervisningen bedrivs på engelska och/eller modersmålet, praktiska demonstrationer och anpassade uppgifter och krav för redovisningar.

5.5.4. Lärarens kompetens

Lärarkompetens är en förutsättning som entydigt påverkar elevernas resultat, och ökad lärartäthet har en positiv påverkan på elevers resultat, främst för elever från mindre gynnsam socioekonomisk bakgrund (Gustafsson, Cliffordsson & Erickson, 2014). Det har på senare tid uppdagats att en hög andel obehöriga lärare undervisar inom hem- och konsumentkunskap, i huvudsak inom privat sektor, vilket kan leda till att ämnet inte undervisas i enlighet med kursplanens mål och intentioner (Håkansson, 2015). Erickson och Gustafsson (2014) menar att en stor del av bedömning handlar om att kunna se det som ska ses och bedömas, varför det är grundläggande med goda ämneskunskaper för att inte bedöma fel saker eller missa centrala aspekter av det som ska bedömas. Enligt Skolverket (2009b) kan variationer med 10-15% i elevernas resultat härledas till skillnader mellan olika lärare och generellt är ämnesdidaktiska kunskaper viktigare än ämneskompetens.

5.5.5. Praktiska förutsättningar

Ramfaktorerna tid, gruppstorlek, lokalens utformning och standard [...] har styrt och styr alltjämt undervisningen i gårdagens hemkunskap och dagens hem- och konsumentkunskap.

(De Ron & Feldt, 2013)

Enligt skollagens kap.2 §35 ska skolan erbjuda lokaler och utrustning så att syftet med utbildningen kan uppfyllas (SFS 2010:800). För alla ämnen är ändamålsenliga miljöer och utrustning en förutsättning för kvalitativ undervisning. I ämnen där eleverna förväntas lära sig genom och bedömas i handling krävs dock både relevanta arbetsmaterial, utrustning och redskap liksom en miljö anpassad för att eleverna ska kunna utveckla en kunskap i handling.

Erickson och Gustafsson (2014) befäster olika skolors ramfaktorer, exempelvis teknisk utrustning, som av betydelse för bedömningen och dess likvärdighet.

I hem- och konsumentkunskap är sal, utrustning och lektionslängd avgörande för arbetsformer och möjligheten att arbeta processinriktat och därigenom också elevernas lärande (Cullbrand & Petersson, 2005; Myndigheten för skolutveckling, 2007). Myndigheten för skolutveckling (2007) kopplar tydligt ihop sal och måluppfyllelse i hem- och konsumentkunskap. De menar att en fullt utrustad hem- och konsumentkunskapssal där eleverna kan arbeta handlingsinriktat och tillsammans med andra är ett krav för att kursplanens mål, som är handlingsinriktade, ska kunna uppfyllas och nås. Samtidigt finner Skolverket (2009b) betydande, indirekta samband mellan arbetsmiljön i klassrummet (ex. ändamålsenliga lokaler) och elevers resultat.

Ett flertal gånger har gruppstorlekens essentiella roll för undervisningskvalitén och säkerheten inom hem- och konsumentkunskap lyfts i hem- och konsumentkunskapsdebatten. Hjälmeskog (2006, s.153) skriver om vikten av och strävan efter reglerade gruppstorlekar och citerar jubileumboken⁴ för att underbygga sitt argument:

När riksdagen 1919 antar bestämmelser för att statsbidrag för undervisning i hushållsgöromål ska utgå ingår krav på lärarinnans utbildning och ändamålsenliga lokaler och regler angående antal elever i en undervisningsgrupp:

... att antalet lärjungar i kursen icke understiger 8, ej heller överstiger 16, såvida icke statens vederbörande folkskoleinspektör det medgiver, varvid antalet dock under inga förhållanden får överstiga 20. (Jubileumsboken, s. 45)

Frågan om gruppstorlek utgår under lång tid från de regler kring gruppstorlek som staten föreskriver. Hur många lärare i hem- och konsumentkunskap i dagens grundskolor skulle inte vilja att den typen av föreskrifter existerade än idag?

I hem- och konsumentkunskap handlar gruppstorleken om elevernas säkerhet, lärarens liksom elevernas arbetsmiljö samt förutsättningarna för att kunna bedriva kvalitativ undervisning. I skolan i stort finner Skolverket (2009b) i allmänhet svaga kopplingar mellan lärartäthet och elevernas resultat. Betydligt större effekt har dock också gruppstorlek och lärartäthet på elever med svagt stöd hemifrån och sämre studieresultat (Skolverket, 2009b).

5.5.6. Individ, skola, samhälle

Förutsättningarna nämnda ovan, dvs. kön och genus, utländsk och socioekonomisk bakgrund, språk, lärarens kompetens och praktiska förutsättningar (tid, gruppstorlek samt sal och utrustning) är strukturerbara efter olika arenor. Vissa förutsättningar är individuella och skapas eller är verksamma på ett främst individuellt plan, medan andra förutsättningar är strukturella eller organisatoriska och skapas och/eller är verksamma främst inom skolan och/eller på ett samhällsligt plan, exempelvis genom beslut på kommunal eller riksnivå.

Existerande forskning om likvärdigheten i svensk grundskola fokuserar i huvudsak på hur individuella förutsättningar, illustrerade i tabell 1 nedan, som exempelvis kön och genus,

⁴ Med Jubileumsboken avser Hjälmeskog boken *Skolköklärlärarinnornas förening* som utgavs i samband med föreningens femtioårsjubileum: *Skolköklärlärarinnornas förening 1906-1956*

socioekonomisk och etnisk bakgrund påverkar elevernas resultat (Forsberg, & Lindberg, 2010; Skolverket, 2009b). Trots att skolan och samhället återskapar de individuella faktorernas påverkan på likvärdigheten, och är ansvariga över att minimera dess påverkan på elevernas resultat, är det intressant att lyfta de förutsättningar som onekligen påverkar likvärdigheten i svensk grundskola som skolan och samhället ensamt ansvarar över.

Tabell 1. Förutsättningar som påverkar likvärdigheten indelade i arenor efter var de görs

Individ (elev)	Skola	Samhälle (kommunal- och rikspåverkan)
Kön och genus		
Socioekonomisk bakgrund		
Utländsk bakgrund		
Språk	Språk	
	Lärarens kompetens	Lärarens kompetens
	Gruppstorlek	Gruppstorlek
	Sal och utrustning	Sal och utrustning
	Timplan och lektionslängder	Timplan och lektionslängd

Studien kommer hädanefter att fokusera främst på de förutsättningar som skolan är ansvarig för och som till viss mån är unika för ämnet hem- och konsumentkunskap.

6. Metod

6.1. Systematisk litteraturstudie

För studien har en systematisk litteraturstudie genomförts. En systematisk litteraturstudie grundas på primärkällor⁵ som genomgått peer-review⁶. Studien har följt de steg i en systematisk litteraturstudie som beskrivs av Forsberg och Wengström (2015), genom att jag efter problemformuleringen identifierade sökord och databaser lämpliga för syftet, kritiskt har värderat och kvalitetsgranskat litteraturen samt analyserat och sammanställt resultatet.

6.2. Datainsamling

Två övergripande sökningar gjordes i studien: en av hur praktiska kunskaper bedöms i skolan idag, och en över hur de praktiska förutsättningarna inom hem- och konsumentkunskap ser ut i Sverige idag. Sökningarna gjordes i flera databaser i enlighet med Forsberg och Wengström (2015) för att fånga in relevanta områden och litteratur. Eric och Education Research Complete valdes ut som databaser med pedagogisk inriktning, medan Summon valdes för att täcka in litteratur relevant för studien som inte nödvändigtvis klassificeras under pedagogikområdet eller inte täcktes in inom de andra databaserna.

⁵ Källor som skrivits av personen eller personerna som har genomfört undersökningen

⁶ Vetenskaplig granskning av forskare inom samma område

Sökningar med sökorden hem- och konsumentkunskap (home and consumer studies), bedömning (assessment) och resurser (resources) eller tid (time) gav totalt 10 respektive 12 träffar i Summon, noll i Eric och noll i Education research complete (Se bilaga A). Sökningar med sökorden bedömning av praktiska kunskaper (assessment of practical skills) och skola (school) gav 46 sökträffar i Summon och två respektive tre sökträffar i Eric och Education research complete. Den kompletterande sökningen i Education research complete och Eric med sökorden bedömning (assessment) praktiska kunskaper (practical skills) och skola (school) gav 102 sökträffar i den första databasen och 16 i den andra. Totalt ingick 209 artiklar i sökträffarna.

Gallringsprocessen kan granskas i bilaga B där, efter en granskning av titlar och abstrakt, 3 artiklar från Eric, 5 stycken från Summon och 4 stycken från Education research complete bedömdes relevanta för studien. Dubletter exkluderades och alla artiklar granskades kvalitetsmässigt utifrån frågorna i bilaga C. Efter kvalitetsgranskningen ansågs en artikel utan tydlig metodologi inte kvalitetsmässigt hållbar för studien medan 6 artiklar bedömdes kvalitetsmässigt tillfredsställande. Av de sex artiklarna var en artikel inte tillgänglig och resultatet av den systematiska sökningen innefattar därför fem stycken artiklar.

6.2.1. Sökord

Eftersom det engelska ordet assessment är bredare och innefattar fler områden än det svenska ordet bedömning behövde sökordet specificeras. Autentisk bedömning (Authentic assessment), prestationsbaserad bedömning (Performance based assessment) och läroplansbaserad bedömning (Curriculum based assessment) är de sökorden som närmast fångar in bedömning av praktiska kunskaper som jag var intresserad av att undersöka, men ändå är majoriteten av forskningen gjord på bedömning av teoretiska kunskaper, eller kunskaper som är enkelt bedömbara genom teoretiska prov, varför jag till slut valde att använda mig av helfrassökningen ”bedömning av praktiska kunskaper” (assessment of practical skills). En kompletterande sökning gjordes också i Eric och Education Research Complete med sökorden bedömning (assessment), praktiska kunskaper (practical skills) och skola (school), för att fånga in litteraturen som inte fångades in genom helfrassökningen (Se bilaga A).

Eftersom studien handlar om och intresserar sig för hur de praktiska förutsättningarna för utövandet av hem- och konsumentkunskap ser ut i Sverige idag, och eftersom ämnet och dess förutsättningar ser olika ut världen över, har *home and consumer studies* använts, som en översättning av det svenska hem- och konsumentkunskap, till förmån för *home economics* som är det internationellt vedertagna paraplybegreppet.

6.3. Avgränsningar och urval

Inklusionskriterier för den insamlade litteraturen är att de antingen ska behandla hem- och konsumentkunskapsämnets praktiska förutsättningar, eller bedömning av praktiska kunskaper i grund- eller gymnasieskolan eller motsvarande skolformer internationellt. Studierna ska vara skrivna på engelska, i form av antingen vetenskaplig artikel eller avhandling (endast sökbara i Summon av de valda databaserna), genomgått så kallad peer-review, dvs. vara vetenskapligt granskade, och skrivna inom de senaste tio åren. Exklusionskriterierna innefattar litteratur

som inte uppfyller inklusionskriterierna, samt forskning som bedrivits inom den högre utbildningen, på grund av lägre överförbarhet till bedömningen som bedrivs inom hem- och konsumentkunskap.

6.4. Databearbetning och analys

Artiklarna i studien har bearbetats systematiskt och artiklarnas syften, metoder och slutsatser redovisas i bilaga D, E och F.

Artiklarna har bearbetats efter huruvida de behandlar hem- och konsumentkunskapsämnets förutsättningar eller bedömning av praktiska kunskaper och har således delats in i kategorier efter detta, men diskuteras ihop i resultatdiskussionen. Likheter och skillnader i studierna lyfts och diskuteras för att få en så heltäckande bild av nutida forskning som möjligt.

6.5. Begränsade sökträffar och komplettering av underlag

Forskning inom både bedömning av praktiska kunskaper och inom hem- och konsumentkunskap är ytterst begränsad. Sökträffarna blir därför få och resultatet har därför kompletterats med relevant litteratur som behandlar de aktuella ämnena men som faller utanför ramen för en systematisk litteraturstudie. Resultatet av denna kompletterande allmänna litteraturstudie⁷ med sökresultatets syfte, metoder och slutsatser återfinns i bilaga G. Resultatet inhämtades genom tidigare känd litteratur i form av den nationella utvärderingen av hem- och konsumentkunskap (Cullbrand & Peterson, 2005) och boken *Lära och bedöma i hem- och konsumentkunskap Lgr11: att utveckla och synliggöra förmågor i undervisningen* (DeRon & Feldt, 2013), samt genom sökningar på Skolverkets hemsida och i ämnesfacktidsningen *MiVida!* med sökorden *bedömning*, *likvärdighet* och *praktiska kunskaper*. Materialet som utgör resultatet i denna del har valts ut och kvalitetsgranskats efter kvalitetskriterierna som presenteras av Scott (refererad i Bryman, 2011), dvs.: autencitet, trovärdighet, representativitet och meningsfullhet.

7. Resultat

7.1. Bedömning av praktiska kunskaper

Bland idrottslärare i Ghana fann Sofó, Ocansey, Nabie och Asola (2012) att alla lärarna bedömer både teoretiska och praktiska kunskaper samt att olika bedömningsmetoder används, inklusive alternativa och autentiska bedömningsmetoder. Studien identifierade kunskapsprov, färdighetsprov, kamrat-observationer, lärar-observationer, muntliga redovisningar och demonstrationer som de bedömningspraktiker som var förekommande under de praktiska lektionerna i idrott och hälsa. Den mest frekventa metoden som användes var observationer av läraren (70.11%), där en av motiveringarna var att det då var möjligt att bedöma flera elevers kunskaper samtidigt. Läraren i Towndrows (2006) studie använder sig både av observationer

⁷ Allmänna litteraturstudier innefattar material som är tidigare känt för författaren och som inte insamlats systematiskt (Forsberg & Wengström, 2015).

och av rapporter eleverna sammanställer av den praktiska processen för att bedöma elevernas kunskaper.

Abrahams, Reiss och Sharpes (2013) fann att de länder som lyckas bäst i PISA-undersökningarna i naturvetenskap bedömer elevernas praktiska kunskaper direkt i handling, medan länder som inte presterar lika väl i huvudsak bedömer elevernas praktiska kunskaper indirekt, genom återberättande eller rapporter. De menar att i de indirekta bedömningarna "the focus has been directed on to what students *know* about practical work and how it should, in principle, be undertaken rather than on their competency in terms of actually being able to *do* practical work themselves." (Abrahams, Reiss & Sharp, 2013, s.245). Alltså menar författarna att det blir en skillnad i vad bedömningen fokuserar på om kunskaperna bedöms i huvudsak direkt eller indirekt, från att bedöma om eleven själv kan, till att bedöma om eleven vet *hur* något borde göras. Resultatet av Abrahamsson, Reiss och Sharpes studie illustreras genom tabell 7 nedan:

Tabell 7. Illustration av skillnader mellan direkt bedömning av praktiska kunskaper (DAPS) och indirekt bedömning av praktiska kunskaper (IAPS).

	DAPS	IAPS
What is the principle of the assessment?	A student's competency at the manipulation of real objects is <i>directly</i> determined as they manifest a particular skill	A student's competency at the manipulation of real objects is <i>inferred</i> from their data and/or reports of the practical work they undertook
How is the assessment undertaken?	Observations of students as they undertake a piece of practical work	Marking of student reports written immediately after they undertook a piece of practical work <i>or</i> marking of a written examination paper subsequently taken by students
Advantages	High validity	More straightforward for those who are undertaking the assessment
Disadvantages	Encourages teachers to ensure that students gain expertise at the practical skills that will be assessed More costly Requires teachers or others to be trained to undertake the assessment has greater moderation requirements	Lower validity Less likely to raise students' level of practical skills

(Abrahams, Reiss & Sharpe, 2013, s.245)

Författarna belyser genom tabellen problemen med indirekt bedömning av praktiska kunskaper, där validiteten och troligheten att elevernas praktiska kunskaper faktiskt ökar är lägre än vid direkt bedömning. Slutsatser som Sofo et al. (2012) drar är dock att det är viktigt med en stor variation i bedömningsmetoder och bedömningsverktyg, då olika elevers inlärningsstilar påverkar hur de presterar i vissa givna situationer. Författarna menar också att där flera kunskapsområden och mål ska bedömas, måste flera bedömningsverktyg och metoder användas. De belyser också vikten av att bedömningen är med som en integrerad del i planerings- och undervisningsprocessen, i linje med undervisningens syfte och mål. I tabell 8 redovisas huruvida vissa olika bedömningspraktiker av praktiska kunskaper är direkta eller indirekta:

Tabell 8. Praktiska bedömningsmetoder som direkta (DAPS) eller indirekta (IAPS).

Practical assessment in use	DAPS or IAPS
Report on an investigation – students write their report on an investigation using their own data but their practical skills are not observed or assessed directly	IAPS
Report on an investigation – students write their report on an investigation using data with which they have been provided (typically because of a problem that has prevented the student from obtaining any meaningful data)	IAPS
Written examination – students complete a test paper that includes questions about practical work under examination conditions	IAPS
Practical examination report – students conduct a practical and write up their apparatus, methods, results and evaluations	DAPS or IAPS, depending on the extent to which the results for which they receive credit could only be obtained by students validly undertaking the practical activity. For example, marks requiring students to manipulate an ammeter and use it within a circuit to take readings and for these readings to need to be within an acceptable range for the student to be credited is an example of DAPS, whereas marks requiring students to provide a written explanation of how to determine current in a circuit is an example of IAPS
Viva – students are given an oral examination in which they are asked questions about a project they have undertaken	IAPS
Practical examination – teacher (or other examiner) observes students undertaking practical work	DAPS
Practical examination by means of recording – examiner listens to an audio-recording, e.g. of a student singing or playing a musical instrument, or watches a video-recording, e.g. of a rehearsal of a play	DAPS
Practical examination by means of observation of an artefact – examiner views a painting made in art or a product made in design and technology	DAPS

(Abrahams, Reiss & Sharpe, 2013, s. 246)

Tabellen visar hur rapporter, återberättelser och frågor om *hur* praktiska moment bör genomföras, antingen muntliga eller skriftliga, klassas som indirekt bedömning, medan observationer och inspelningar av elevernas praktiska handlande klassas som direkt bedömning. Rapporter av praktiskt handlande kan även klassas som direkt bedömning om eleverna själva genomfört det praktiska handlandet, menar författarna.

Enligt Towndrow (2008) är lärares bedömningspraktiker inte alltid i linje med de föreskrifter och bedömningsreformer som genomförs på högre nivåer. Författaren lägger emfas vid kritiskt reflekterande för att utveckla och förbättra lärarens bedömningspraktik av praktiska kunskaper.

Towndrow (2008) beskriver också hur salen och utrustningen som användes vid bedömningstillfällena i studien möjliggjorde praktiskt experimenterande och utövande, och menar att de mänskliga och materiella resurserna som finns tillgänga skapar ramarna för vad som är möjligt att genomföra.

7.2. Förutsättningar i hem- och konsumentkunskap

7.2.1. Lokal och utrustning

Lindbom, Erixon Arreman och Hörnell fann 2013 att det finns ett flertal ramfaktorer såsom behöriga lärare, sal och salsutrustning och lektionslängd som påverkar undervisningen i hem- och konsumentkunskap, och att dessa skiljer sig markant skolor åt. Författarna menar att studiens resultat ifrågasätter om alla elever har lika förutsättningar att nå målet med kunskap i handling.

Totalt 88% av skolorna i studien hade fullt utrustade kök i enlighet med föreskrifterna som fanns för hem- och konsumentkunskapsundervisning innan decentraliseringsreformen, alltså fyra till tio arbetsplatser med tillgång till ugn, spis, arbetsyta och diskho. Samma siffra för friskolorna var 71%, och för de kommunala skolorna 94%. Av de resterande 12% hade 5% endast tillgång till vanliga klassrum, 2% av skolorna använde vanliga klassrum men med tillgång till ett portabelt kök och skolrestaurangen användes för hem- och konsumentkunskapsundervisning i vissa skolor. En av skolorna i studien saknade tillgång till ett funktionellt klassrum och använde istället portabla köksenheter i korridorerna.

Författarna undersökte också datortillgången och användningen som en del i hem- och konsumentkunskapsundervisningen där 68% av skolorna i studien hade tillgång till datorer i eller i närheten av hem- och konsumentkunskapsalen. Endast 4% av dessa uppgav dock att de använder datorer varje lektion och 64% av skolorna med lättillgängliga datorer uppgav att de aldrig eller sällan användes under lektionerna.

Lindbom et al. (2013) konkluderade att eleverna måste få tillfälle att öva för att kunna tillägna sig den praktiska kunskap som kursplanen kräver.

7.2.2. Tid

Lindbom et al. (2013) fann att hem- och konsumentkunskap undervisas i främst årskurs 5, 8 och 9. Författarna konstaterar att hem- och konsumentkunskapsundervisningen generellt kräver minst 120 minuter långa lektioner oavsett årskurs i och med att ämnet ska kombinera teori och praktik, och för att alla delar av processen ska hinnas med. 56% i årskurs 8 och 68% i årskurs nio hade dock enligt studien lektioner kortare än 120 minuter och kommunala skolor hade i högre grad kortare lektioner än friskolorna. En skola i studien rapporterade att de hade 4.5h långa lektioner i hem- och konsumentkunskap, vilket antyder att undervisningen bedrivs under kortare perioder.

Lindbom, Erixon Arreman, Bohm och Hörnell (2015) fann liknande resultat i sin studie om tidsaspekten av hem- och konsumentkunskap, där det framkom att tidsfördelningen i ämnet ser olika ut skolor emellan och att negativ stress bland eleverna var vanligt förekommande på de observerade lektionerna. De observerade lektionerna i studien var 110 respektive 140

minuter långa, och var antingen planerade av läraren (lärarstudenten) eller av eleverna. Att bli klar i tid uttryckte majoriteten av elever som mycket viktigt och vissa av eleverna trodde att det var betygsavgörande, dvs. att de skulle få ett lägre betyg om de inte blev klara i tid. Resultatet av matlagningen och att vara klar i tid ansågs alltså viktigare än matlagningen i sig. Läraren i en av de observerade skolorna befäste detta genom att säga att ”mat som inte är klar i tid kommer att slängas” (Lindbom et al., 2015, s.5, min översättning).

Lindbom et al. (2015) fann också att vissa lärare satte upp en tid för gemensam måltid under lektionerna, vilket gav eleverna en till tidsram att förhålla sig till, utöver lektionens slut. Läraren i en av skolorna ändrade tiden för den gemensamma måltiden trots elevernas protester, i hopp om att de skulle hinna klart snabbare. Dock fick läraren ändra tillbaka tiden då eleverna inte var klara till den tidigarelagda tiden. Flera elever uttryckte stress efter beslutet om att tidigarelägga den gemensamma måltiden och en elev uttryckte att ”Bara för att alla andra är snabba betyder inte det att vi är det!” (Lindbom et al., 2015, s.5, min översättning). När något oförberett skedde eller det blev knappt om tid blev eleverna osäkra eller stressade, enligt författarna. Eleverna uttryckte stressen de upplevde av de givna tidsramarna muntligt, men det uppfattades inte alltid i kroppsspråket eller på annat sätt genom videoobservationerna. Lindbom et al. (2015) drar därför slutsatsen att läraren inte alltid kan förlita sig på vad den ser för att veta om elever upplever stress i klassrummet eller inte. 18 av de 22 eleverna i studien uttryckte tidsrelaterade kommentarer under de observerade lektionerna.

7.3. Resultat från allmän litteratur

7.3.1. Bedömning av praktiska kunskaper

Tsagalidis (2011) listar olika bedömningsmetoder av yrkeskunskaper, där följande ingår: Skriftliga och muntliga prov, uppvisning, skapande av produkt av något slag, simulering av handling eller händelse, observationer av handlingar och situationer, portföljer, projekt och utställningar, dagboksanteckningar, presentationer eller case-metoder. Portföljmetoden beskriver Tsagalidis som att eleven samlar meningsfullt material från kursens gång som sedan kan bedömas av eleven själv, läraren eller lärarlaget eller externa bedömare. Fördelen med detta är att underlaget för bedömningen blir gediget och bedömningen kan därför bli mer tillförlitlig. Författaren markerar även hur viktigt det är med variation av bedömningsformer och metoder. Hon menar att man inte kan bedöma kunskaperna genom enbart muntliga eller skriftliga prov, då de saknar samstämmigheten med den autentiska undervisningen och yrkessammanhanget där kunskaperna kommer att vara relevanta och ta sig i uttryck.

För att upprätthålla likvärdigheten är det enligt Tsagalidis (2011) essentiellt att lärarna är tydliga med eleverna om vad som bedöms när och hur. Utöver att lärare måste diskutera sinsemellan om hur de tolkar kunskaperna och vilka kvaliteter de anser viktiga måste eleverna få ta del av detta, för att förstå vad det är de bedöms på, liksom de måste förstå kvalitetsskillnader mellan kunskapskravens olika nivåer. Lärarutbildaren Hedda Landfors i Richter Brisings (2015, juni) artikel menar att dokumentationen krävs för att synliggöra för eleverna vad de kan, bedöms på, och hur de kan utvecklas, samt så att den summativa bedömningen blir rättssäker. Som ett stöd i dokumentationen och bedömningen av praktiska kunskaper kan matriser underlätta, där läraren på förhand bestämt vad som ska observeras vid det enskilda tillfället (De Ron & Feldt, 2013; Richter Brisning, 2015, juni).

Bedömningen av yrkeskunskaper kräver att uppgifterna genomförs med relevanta redskap och material i en realistisk miljö, menar Tsagalidis (2011), som fastställer att bedömningarna måste ske med bedömarens egna ögon som sedan tolkar hur uppgiften genomförs i relation till målen och förutsättningarna, samt dokumenterar resultatet av observationerna. För att fånga kunskapen i handling menar lärarutbildaren Landfors (i Richter Brising, 2015, juni) att det är viktigt med varierade metoder för dokumentation, där foton och filminspelningar kan vara mer rättvisande än skriftliga anteckningar. Tsagalidis (2011) föreslår som en del i dokumentationsprocessen att eleverna själva, med hjälp av exempelvis bilder, filmer eller ljudinspelningar kan dokumentera processen och sitt resultat, och Landfors (i Richter Brising, 2015, juni) föreslår att detta kan ske med hjälp av elevernas egna smarta telefoner exempelvis. Dokumentationen kan sedan hjälpa läraren vid bedömningen och eleven för reflektion, metakognition och utvecklande av kunskaperna.

Tsagalidis (2011) konkluderar att bedömning av praktiska kunskaper i yrkesämnen behöver ske genom observation av kunskaperna i handling, och att det inte räcker med att beskriva kunskaperna. Hon befäster vikten av att bedöma praktiska kunskaper genom autentiska uppgifter för ökad validitet, och menar att bedömningen och undervisningen måste stämma överens för att bedömningen ska vara tillförlitlig. Autentiska uppgifter är komplexa och behöver både tid och resurser för att kunna bedömas, enligt Tsagalidis, som befäster vikten av en realistisk miljö att utföra arbetsuppgifterna i, och menar att olika förutsättningar för detta minskar bedömningens likvärdighet. Landfors (i Richter Brising, 2015, juni) anser att tiden till både lärande och bedömning är för kort i hem- och konsumentkunskap och att kraven på bedömningen därför ökar. Det är viktigt att inte bedöma sådant som eleverna inte fått öva och att observera noga när eleverna visar sin kunskap. Landfors (i Richter Brising, 2015, juni) belyser dock också gruppstorlekens och lokalens implikationer för observationsmöjligheterna, där hon menar att undervisningssalen inte alltid är anpassad för att observera det antal elever man undervisar.

7.3.2. Förutsättningar i hem- och konsumentkunskap

Den nationella utvärderingen av grundskolan som genomfördes 2003 hade som huvudsyfte att undersöka i vilken grad undervisningen möjliggjorde för eleverna att nå målen. Genom den nationella utvärderingen av hem- och konsumentkunskap framkom att de ramfaktorer som lärarna anser i högst grad påverkar deras undervisning är:

- Elevgruppens storlek
- Undervisningssal och utrustning
- Lektionslängden
- Budget för ämnet samt
- Tillgång till läromedel

(Cullbrand & Petersson, 2005).

Lärarna i studien identifierade alltså elevgruppens storlek som den främsta faktorn som påverkade undervisningen. Gruppstorlekarna varierade enligt tabellen nedan:

Tabell 9. Elevgruppernas storlek i hem- och konsumentkunskap utifrån elevernas svar

Antal elever i gruppen	Fördelning i %
< än 10	3
ca 10	34
ca 15	44
ca 20	12
ca 25	6
> 30	2

(Cullbrand & Petersson, 2005, s.104).

Omkring 20% av eleverna svarade att de i hem- och konsumentkunskapen är i grupper om ca 20 personer eller fler. Hur gruppstorlekarna påverkar undervisningen framkommer inte i utvärderingen, liksom heller inte vilken gruppstorlek som är optimal för undervisningen (Cullbrand & Petersson, 2005). Den optimala gruppstorleken är dock beroende av undervisningssalens storlek, vilka inte alltid är anpassade efter varandra. Fyra kök och en gruppstorlek mellan 6-8 elever anser Landfors är optimalt vid bedömning (Richter Brising, 2015, juni).

Vad gäller undervisningssalen angav en av tio lärare enligt Cullbrand och Petersson (2005) att undervisningslokalen och utrustningen inte fungerar tillfredsställande för ämnets ändamål. Bullernivån ansågs dock hög och fläktsystemet bristfälligt enligt majoriteten av lärare i studien, oavsett gruppstorlek.

Argumenten för långa lektionspass är enligt Cullbrand och Petersson (2005) många, vilka innefattar inte minst att det minskar stress och jäkt under lektionerna och bidrar till ökat välbefinnande. Trots detta svarade 75% av respondenterna i studien att de i huvudsak har lektioner kortare än 120 minuter. Läraren som intervjuats av Orre (september, 2015) har 150 minuter långa lektionspass i årskurs åtta och nio, och upplever det som optimalt. Hon påpekar fördelarna med att hinna med hela processen, att slippa stressa och att det är lättare att individualisera undervisningen och låta eleverna träna på olika moment, vilket hon menar är en fördel för ökad jämställdhet. Brödbak hinner de med varje lektion och läraren hinner visa och demonstrera moment för de elever som behöver det. Läraren ser att även elever med särskilda behov blir lugnare av de långa lektionspassen. Konsekvensen blir att eleverna endast har hem- och konsumentkunskap en termin per årskurs, istället för under hela skolarbetet, men läraren upplever fördelarna med de långa lektionspassen väger tyngre än nackdelarna. Hon menar att lektionslängden är avgörande för att kunna ha tid med gedigen reflektion och för att kunna se helheten i ämnet. När läraren tidigare hade 80 minuter långa lektionspass låg istället lektionens fokus på att hinna klart i tid, och det tvingades slarvas med disk och stressa med måltiden för att hinna med. Demonstrationer hann hon inte med på dessa lektioner. Teori och praktik tvingades delas upp och läraren styrde i högre grad vad som skulle lagas. Nu hinner de med gruppintervjuer i lugn och ro i slutet av lektionerna och salsvården hinner eleverna sköta, så att läraren kan använda tiden efter lektionerna till annat än städning (Orre, september 2015). De Ron och Feldt (2013) fastställer att hur hem- och konsumentkunskapsundervisningen är organiserad och disponerad skiljer sig markant åt inom landet, där vissa skolor har undervisning i flera årskurser periodvis medan andra skolor har helårsundervisning under ett par år. Vissa elever läser hem- och konsumentkunskap i årskurs

fem medan andra börjar läsa hem- och konsumentkunskap i årskurs 6, och vissa skolor har undervisning till och med årskurs 8, medan andra skolor läser till och med årskurs 9.

8. Diskussion

8.1. Metoddiskussion

Fördelarna med en systematisk litteraturstudie i jämförelse med en allmän litteraturstudie är många, där vetenskaplighetsgraden är högre i den tidigare och en del av den subjektivitet som förekommer i allmänna litteraturstudier kan undvikas. Tillgången till relevant litteratur begränsas genom en allmän litteraturstudie och urvalet är selektivt. Där kvalitetsbedömningar av litteraturvalet saknas eller är svaga i allmänna litteraturstudier kan slutsatserna bli felaktiga, vilket undviks genom systematiska litteraturstudier (Forsberg & Wengström, 2015).

Systematiska litteraturstudier har vuxit fram som metod ur ett behov inom medicin och omvårdnad att hitta struktur inom en stor mängd av litteratur för att systematiskt kunna överblicka och analysera den litteraturen (Forberg & Wengström, 2015; Axelsson, 2012). Inom hem- och konsumentkunskap är stora delar av ämnet fortfarande relativt utforskade och därför inte passande för en systematisk litteraturstudie då Forsberg och Wengström (2015) understryker vikten av tillräcklig mängd studier inom området som en förutsättning för att systematiska litteraturstudier överhuvudtaget ska kunna genomföras. Att hem- och konsumentkunskapsområdet liksom bedömning av praktiska kunskaper i stort är utforskade arenor bör dock inte var en ursäkt för att inte bedriva forskning inom områdena. Snarare har resultatet av sökningarna i denna studie bidragit till att belysa det stora forskningsbehov som finns inom de olika områdena och identifieringen av behov av ytterligare forskning bör ses som ett resultat och viktigt i sig.

I och med kompletterandet av litteratur förlorar studien en del av vinsterna med den systematiska delen av studien och en del av den vetenskapsgrad som önskas upprätthållas. Omfånget blir inte heltäckande och det finns risk för subjektivitet vid urval. Samtidigt vinner studien på att inkludera den faktiska kunskap som finns på området, och på att sammanställa och värdesätta den beprövade erfarenheten som finns tillgänglig. Mycket av den kunskap som finns inom hem- och konsumentkunskap publiceras inte i form av internationella artiklar som genomgått peer-review utan i ämnesfacktidsningar liksom MiVida! och undersökningar av de praktiska förutsättningarna inom ämnet publiceras snarare som myndighetsrapporter. Litteraturen som har inkluderats i denna del av studien är skriven eller publicerad av ämnesexperter och anses uppfylla kvalitetskraven om äkthet, trovärdighet, representativitet och meningsfullhet som fastställts av Scott (refererad i Bryman, 2011) och anses därför hålla hög kvalitet och reliabilitet.

8.1.1. Datainsamling

Sökorden som använts har i huvudsak fastställts genom genomgång av relevanta artiklar funna genom testsökningar. Där används exempelvis *practical conditions* snarare än *prerequisites*, samtidigt som sökordet *resources* gav fler sökträffar och därför både *resources* och *practical conditions* användes vid huvudsökningarna. *Practical skills* är mer specificerat

än exempelvis *practical knowledge* eller *skills*, vilka hade kunnat erbjuda en större andel relevanta artiklar, men även ett stort antal artiklar inte relevanta för denna studie.

Utökat antal sökord, andra, bredare sökord och sökningar i fler databaser hade kunnat bidra till en större resultatmängd än vad som framkom i denna studie. Materialmängden hade dock inte varit anpassad efter studiens givna tidsramar.

Eftersom tidigare forskning saknas vad gäller hem- och konsumentkunskapens praktiska förutsättningar och dess påverkan på bedömning av praktiska kunskaper i ämnet har två separata sökningar genomförts: en där bedömning av praktiska kunskaper bearbetas och en som rör hem- och konsumentkunskapens praktiska förutsättningar. Dessa diskuteras dock tillsammans i resultatdiskussionen för att dra slutsatser om deras relation.

8.2. Resultatdiskussion

Bedömning av praktiska kunskaper sker i första hand i handling, genom observationer och dokumentation av det observerade (Sofu et al., 2012). Eleverna måste alltså tillåtas genomföra moment och handlingar som tillåter att de kunskaper som ska bedömas redovisas på ett sätt som håller hög reliabilitet och validitet (Tsagalidis, 2011). För att eleverna ska kunna visa upp sina kunskaper på ett rättvisande och likvärdigt sätt måste därför både träningstillfällena ges, och eleverna måste få förutsättningar och möjlighet att visa upp olika kvalitéer och kunskaper vid olika tillfällena (Abrahams, Reiss & Sharpe, 2013). Eleverna måste också vara medvetna om och ha förståelse för kunskapskraven och kvalitetskillnader i de olika betygsstegen samt vad de bedöms på och när (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Då de praktiska förutsättningarna skiljer sig markant åt skolor emellan, både vad gäller tillgång till sal och utrustning liksom gruppernas storlekar och lektionernas längd kan både likvärdigheten och validiteten på bedömningen ifrågasättas.

Cullbrand och Petersson (2005) fann att ca 10% av lärarna ansåg att de inte hade tillgång till en fullt utrustad sal i enlighet med hem- och konsumentkunskapens syfte och intentioner. Samma siffra som Lindbom et al. (2013) fann var 12% totalt, varav 29% i friskolor och 6% av kommunala skolor. Medan det inte framgår hur många av lärarna i Cullbrand och Peterssons studie som arbetade inom kommunala respektive fristående skolform kan ändå det procentuella antalet skolor med tillgång till fullt utrustade hem- och konsumentkunskapssalar anses ha minskat. Eventuellt är skillnaderna en konsekvens av decentraliseringen och friskolereformen som blivit markantare genom åren, eventuellt har det procentuella antalet skolor som inte har tillgång till en fullt utrustad hem- och konsumentkunskapssal att göra med ökade elevmängder idag jämfört med början av 2000-talet. Ökningen kan också ha att göra med studiernas urval och metoder. Tillgången till ämnesanpassad sal och utrustning i hem- och konsumentkunskap bör således vidare undersökas.

Gruppstorlekarna är en ramfaktor som liksom Landfors befäster är beroende av salen (Richter Brising, 2015, juni). Trots detta menar hon att en gruppstorlek på 6-8 elever är önskvärd vid bedömning, vilket skiljer sig markant från vissa av gruppstorlekarna i Cullbrand och Peterssons utvärdering av ämnet 2005. Frågan bör ställas om en elev som blir bedömd i en grupp med 6-8 elever blir likvärdigt sedd och bedömd vid bedömning av praktiska kunskaper som en elev som blir bedömd i en grupp med 20 elever eller fler.

Ett resultat som studien inte ämnade undersöka men som framkom av Lindbom et al.:s (2013) studie var de markanta skillnaderna i förutsättningar som råder mellan kommunala och fristående skolor. Bör fristående skolor tillåtas, om de inte håller samma kvalitet som de kommunala skolorna, och inte erbjuder eleverna likvärdiga förutsättningar och möjligheter för lärande och bedömning?

Ytterligare ett resultat som framkom genom studien var den relativt låga tillgången till och förhållandevis låga datoranvändningen som förekom i studien av Lindbom et al. (2013). Smarta telefoner och digitala redskap bör, liksom Tsagalidis (2011) och Landfors (i Richter Brising, 2015, juni) menar, användas som redskap för rättvisande bedömning, men forskning kring multimodala bedömningsformer krävs i allt större utsträckning för att undersöka hur de kan användas för att mäta komplexa kunskaper som exempelvis praktiska kunskaper och processer (Forsberg & Lindberg, 2010).

Lektionslängden är avgörande för undervisningens och bedömningens kvalitet (Lindbom et al., 2013; Lindbom et al., 2015; Orre, 2015, september; Tsagalidis, 2011). Trots detta skiljer sig lektionslängderna markant åt och majoriteten skolor har kortare lektioner än vad Lindbom et al. (2013) fastställer krävs för kvalitativ undervisning i enlighet med ämnets syfte och mål. Detta får naturligtvis konsekvenser både vad gäller arbetsmiljö och vad som blir praktiskt möjligt att genomföra i klassrummet (Lindbom et al., 2015; Orre, 2015, september), liksom för bedömningen och dess kvalitet.

Skillnaderna i förutsättningarna kan inte anses erbjuda eleverna möjligheter att utvecklas och bedömas på sina kunskaper på ett likvärdigt sätt. Skolverket (2009b) konkluderar att lärare, med hänvisning till bland annat skolans resurser, godkänner elever som inte anses uppnått kursmålen. Skolans resursfördelningssystem och praktiska förutsättningar bör således ses över och vidare beforskas då tillräckliga resurser är centralt för kvalitativ undervisning (Skolverket, 2009a; 2009b).

9. Slutsatser och implikationer

Bedömningen av praktiska kunskaper sker i huvudsak, och ger mest rättvisande kunskapsresultat genom att observeras i handling. Med hjälp av matriser eller multimodala dokumentationsverktyg kan lärare och elever hjälpas åt att dokumentera processen, vilket dock förutsätter att sådana verktyg finns eller görs tillgängliga samt att lärare och elever vet hur de bäst kan användas.

I hem- och konsumentkunskap får inte alla elever möjlighet till praktiskt handlande och bedöms således inte i enlighet med ämnets syfte och mål. Samtidigt hittar skolor och lärare kreativa lösningar genom samarbeten med skolkök och portabla kök. Lektionslängder och gruppstorlekar påverkar även de markant undervisningens kvalitet vilka även de skiljer sig avsevärt åt skolor emellan. Bedömningen inom hem- och konsumentkunskap i svensk skola idag är således inte likvärdig, och de praktiska förutsättningarna för hem- och konsumentkunskapsundervisningen liksom i förlängningen kommunernas och skolornas resursfördelningssystem bör ses över. En slutsats som dras genom studien är att följande förutsättningar måste uppfyllas för att undervisningen ska hålla sådan kvalitet att eleverna får möjlighet att öva, visa och bedömas på sina kunskaper i enlighet med ämnets syfte och intentioner:

1. Lektionerna måste vara minst 120 minuter långa
2. Sal och utrustning måste vara anpassad för såväl teoretiskt som praktiskt arbete i enlighet med hem- och konsumentkunskapens syfte och mål
3. Gruppstorlekarna bör vara anpassade efter salen och önskvärt vara ca 6-8 elever vid uttalade bedömningstillfällen

Det begränsade resultatet från den systematiska delen av litteraturstudien vittnar även om att det saknas forskning och att både bedömning av praktiska kunskaper och hem- och konsumentkunskap behöver studeras i betydligt högre utsträckning än tidigare.

9.1. Vidare forskning

Liksom lyft i resultatdiskussionen kan andelen skolor med tillgång till fullt utrustade hem- och konsumentkunskapssalar anses ha minskat sedan Cullbrand och Peterssons studie från 2005. En ny nationell utvärdering behövs för att grundligt kunna utvärdera hur ämnet och förutsättningarna har utvecklats och förändrats sedan den senaste utvärderingen. Decentraliseringens och friskolereformens roll i detta bör undersökas, liksom hur de praktiska förutsättningarna skiljer sig åt mellan skolformerna.

Lärarnas bedömningspraktik i hem- och konsumentkunskap bör även den beforska, liksom hur gruppstorlekarnas variation påverkar bedömningen och möjligheten för kunskap i handling i ämnet. Hur lektionslängderna påverkar elevernas inhämtande av kunskaper och hur bedömningen påverkas i relation till lektionslängderna vore även intressant att undersöka vidare.

Studien har behandlat hur bedömningen i hem- och konsumentkunskap påverkas av praktiska förutsättningar. Intressant vore även att undersöka hur praktiska förutsättningar inverkar på elevernas kunskaper och resultat.

10. Referenser

*Artiklar som tillhör resultatet för den systematiska litteraturstudien har markerats med en asterisk: **

* Abraham, I., Reiss, M. J. & Sharpe, R. M. (2013). The assessment of practical work in school science. *Studies in Science Education*, 2(2013) 209-251. doi: 10.1080/03057267.2013.858496

Axelsson, Å. (2012). Litteraturstudie. I M., Granskär & B., Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s.203-220). Lund: Studentlitteratur.

Cullbrand, I. & Petersson, M. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): hem- och konsumentkunskap*. Stockholm: Skolverket.

De Ron, L. & Feldt, M. (2013). *Lära och bedöma i hem- och konsumentkunskap Lgr11*. Riga: Vulkan

Erickson, G. & Gustafsson, J-E. (2014). Bedömningens dubbla funktion: för lärande och likvärdighet. I U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Lindberg (Red.), *Lärande skola bildning: grundbok för lärare* (s.559-589). Stockholm: Natur & kultur

Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Forsberg, C. & Wengström, Y. (2015). *Att göra systematiska litteraturstudier: värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Gustafsson, J-E., Cliffordsson, C. & Erickson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS Förlag.

Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Statens skolverk.

Hjälmeskog, K. (Red). (2006). *Lärarprofession i förändring: Från "skolkök" till hem- och konsumentkunskap*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Håkansson, A. (2015). Indoctrination or education? Intention of unqualified teachers to transfer consumption norms in home economics teaching. *International journal of consumer studies*, 39(2015) 682-691. doi: 10.1111/ijcs.12180

Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning - vad, hur och varför?*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning - hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

* Lindblom, C., Erixon Arreman, I. & Hörnell, A. (2013). Practical conditions for Home and Consumer Studies in Swedish compulsory education: a survey study. *International Journal of Consumer Studies*, 37(2013) 556–563. doi: 10.1111/ijcs.12027

* Lindblom, C., Erixon Arreman, I., Bohm, I. & Hörnell, A. (2015). The importance of time frames in Swedish Home and Consumer Studies. *International Journal of Consumer Studies* 00(2015) 00–00. doi: 10.1111/ijcs.12256

Lindbom, L. (2015, november). Snåriga vägar till likvärdighet. *Pedagogiska magasinet*, 4. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2015/11/23/snariga-vagar-likvardighet>

Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Hem- och konsumentkunskap: En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>

Orre, J. U. (2014, december). Hallå där! *MiVida*, 4. Tillgänglig: http://www.lararnasnyheter.se/mivida%204_14_webbexport/MIV_4_14_tema_halladar.html

Orre, J. U. (2015, september). Svaga elever blir starkare. *MiVida*, 3. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/mivida/2015/09/20/svaga-elever-blir-starkare>

Petersson, M. (2007). *Att genuszappa på säker och minerad mark: Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv* (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational science, 252). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/9473/1/gupea_2077_9473_1.pdf

Pettersson, A. (2011). Bedömning – viktigt och svårt. I Skolverket, *Bedömning i yrkesämnen – dilemman och möjligheter*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>

Rask, J. (2014). *Undervisning och bedömning utan gemensamt språk: integrering av nyanlända elever i hem- och konsumentkunskap ur ett lärarperspektiv* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för kost- och idrottsvetenskap. Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/36185>

Richter Brisning, E. (2015, juni). Fånga kunskapen i handling. *MiVida*, 1. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/mivida/2015/06/15/fanga-kunskapen-handling>

Riksrevisionen. (2011). *Lika betyg, lika kunskap?: En uppföljning av statens styrning mot en likvärdig betygssättning i skolan*. Tillgänglig: <http://www.riksrevisionen.se/>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2000). *Grundskolan: kommentarer till kursplaner och betygskriterier*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>

Skolverket. (2001). *Bedömning och betygssättning: kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?: En kvantitativ analys av variation i måluppfyllelse och likvärdighet över tid*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>

Skolverket. (2009a). *Resursfördelning utifrån förutsättning och behov?* Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>

Skolverket. (2009b). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i hem- och konsumentkunskap*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>

Skolverket. (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>

Skolverket. (2011c). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2015)*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>

* Sofu, S., Ocansey, R. T., Nabie, M. J. & Asola, E. F. (2012). Assessment Practices among Secondary Physical Education Teachers in Ghana. *International Online Journal of Educational Science*, 5(2), 274-281.

Svenska kommittén för hushållsvetenskap. (2013). *Inför motionskrivande under AMT 2009*. Hämtad 2016-03-05 från: <http://www.skhv.org/motionsunderlag/amt2009.html>

* Towndrow, P. A. (2008). Critical reflective practice as a Pivot in Transforming Science Education: A report of teacher-researcher collaborative interactions in response to assessment reforms. *International Journal of Science Education*, 30(7), 903-922. doi: 10.1080/09500690701279014

Tsgalidis, H. (2011) Bedömning i yrkesämnena i gymnasieskolan. I Skolverket, *Bedömning i yrkesämnena – dilemman och möjligheter*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>

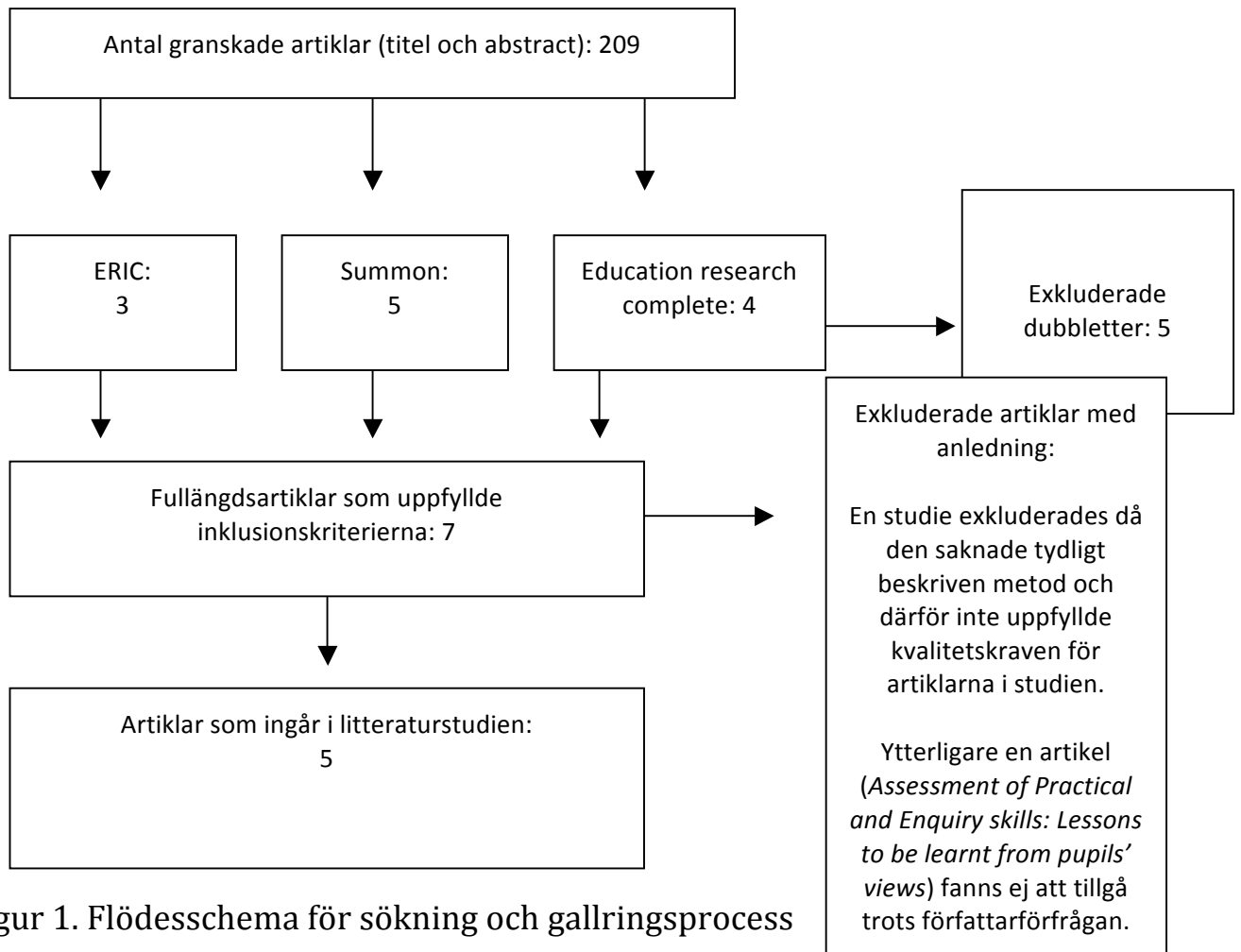
1. Bilagor

Bilaga A

Tabell 2. Sökhistorik

Datum	Databas	Sökord/Limits/Booleska operatörer	Antal träffar	Lästa abstracts	Urval
2016-03-12	Summon	"Home and consumer studies" AND resources	10	9	1
2016-03-12	Summon	"Home and consumer studies" AND time	12	10	2
2016-03-12	Summon	"Assessment of practical skills" AND school	46	5	2
2016-03-12	ERIC	"Home and consumer studies" AND resources	0	0	0
2016-03-12	ERIC	"Assessment of practical skills" AND school	2	2	1
2016-03-12	Education research complete	"Assessment of practical skills" AND school	3	2	1
2016-03-12	Education research complete	"Home and consumer studies" AND "practical conditions"	0	0	0
2016-03-12	Education Research complete	Assessment AND "practical skills" AND school	102	5	3
2016-03-12	Eric	Assessment AND "practical skills" AND school	16	2	2

Bilaga B



Figur 1. Flödesschema för sökning och gallringsprocess

Bilaga C

Checklista för att mäta studiens kvalitet för artiklarna

1. Är hypoteser, syfte och eventuella frågeställningar klart beskrivna?
2. Är problemet och rationalen för studien tydligt beskrivet?
3. Är väsentliga begrepp definierade?
4. Kvalitativ artikel: Får vi kunskap om forskarens förståelse/perspektiv?
5. Var urvalsstrategin lämplig med tanke på syftet?
För att svara ja bör det framgå tydligt varifrån undersökningsgruppen valdes, vilka som valdes och varför samt hur de valdes ut och varför? Tydliggörs eventuella inklusions- och exklusionskriterier?
6. Kvantitativ artikel: Framgår det tydligt utifrån vilka grunder urvalets storlek bestämdes?
7. Är egenskaperna/karaktäristika hos de deltagare som ingår i studien tydligt beskrivet?
8. Interventionsstudie: Är försökspersonerna randomiserade till interventionsgrupp(er)?
9. Interventionsstudie: har interventionen (programmet/en ny form av undervisning etc.) som ska jämföras beskrivits tydligt?
10. Har studien använt en adekvat datainsamlingsmetod?
11. Har vilken typ av instrument som använts (ex enkäter, intervjuguider och observationsscheman) samt tillvägagångssättet vid datainsamlingen tydligt beskrivits?
12. Är den redovisade analysmetoden lämplig?
De metoder som används måste vara lämpliga för data.
13. Har etiska aspekter beaktats?
14. Är de viktigaste resultaten av studien tydligt beskrivna?
15. Svarar resultatet mot syftet?
16. Har man tagit hänsyn till eventuella bortfall i resultatet?
Om antalet deltagare som ”droppat av” (bortfallet) inte har redovisats, bör man svara att man är oförmögen att avgöra
17. Är resultaten praktiskt relevanta?

Bilaga D

Tabell 3. Artikelöversikt/forskning med kvalitativ metod

Publikationsår Land Databas	Författare	Titel	Syfte	Metod Urval	Slutsats
2013, Storbritannien, Education research complete	Abrahams, I. Reiss, M. J. & Sharpe, R. M.	The assessment of practical work in school science	Undersöka, sammanställa och jämföra hur praktiskt arbete bedöms i naturvetenskap (school science) i ett antal länder	Genomgång och analys av i huvudsak ”grå” (icke-akademisk) litteratur som behandlar bedömning av praktiskt arbete i de aktuella ämnena, samt genom personlig kommunikation med experter inom området	Praktiska kunskaper bedöms bättre direkt än indirekt
2015, Sverige, Summon	Lindbom, C., Erixon Arreman, I., Bohm, I. & Hörnell, A.	The importance of time frames in Swedish Home and Consumer Studies	Att undersöka hur olika tidsramar påverkar lärare och elever under matlagning	Videospelade observationer, Mp3-inspelningar. 3 kommunala skolor, 22 deltagande elever (18 flickor, 4 pojkar).	Elever och lärare upplever det viktigare med resultatet av matlagningen och att hinna klart i tid än själva matlagningsprocessen. Tidsramarna i HKK gör elever stressade. Tid finns inte att upprepa praktiska aktiviteter och elevernas olika förutsättningar hinner inte kompenseras.
2008, Singapore, Education Research Complete	Towndrow, P. A.	Critical Reflective Practice as a Pivot in Transforming Science Education: A report of teacher-researcher collaborative interactions in response to assessment reforms	Undersöka hur ”Science practical assessment” (SPA) som bedömningsreform har påverkat bedömningen och hur reformen kan bearbetas av lärare med hjälp av kritisk reflektion	Semi-strukturerade intervjuer, observationer, genomgång av lektionsplaneringar, ljud och filmupptagningar samt interventionsmetod genom kritisk reflektion. Urval: En lärare i naturvetenskap (science) på en flickskola. Läraren valdes genom tidigare bekantskap med forskaren.	Bedömningsreformer som SPA kan få genomslag i hur undervisningen bedrivs och dess pedagogik om lärare ges stöd och fortbildning i implementeringen, och andra förutsättningar inte strider mot arbetssättet.
2007, Storbritannien, Education research complete	Cleaves, Toplis	Assessment of Practical and Enquiry skills: Lessons to be learnt from pupils’ views	Requested	Requested	Requested

Bilaga E

Tabell 4. Artikelöversikt/forskning med kvantitativ metod

Publikationsår Land Databas	Författare	Titel	Syfte	Metod Urval Bortfall	Slutsats
2013, Sverige, Summon	Lindbom, C., Erixon Arreman, I. & Hörnell, A.	Practical conditions for Home and Consumer Studies in Swedish compulsory education: a survey study	Kartlägga förutsättningarna inom hem- och konsumentkunskapsundervisning	Digital enkätstudie. 392 grundskolor (ca 22% av alla högstadieskolor i Sverige). 1180 skolor kontaktade, 448 svar, 63 exkluderade. 385 individer deltog.	De praktiska förutsättningarna inom HKK skiljer sig åt mellan skolor, och är på vissa håll bristfälliga till den grad att huruvida eleverna når målen med ämnet bör ifrågasättas.

Bilaga F

Tabell 5. Artikelöversikt/forskning med kvantitativ och kvalitativ metod

Publikationsår Land Databas	Författare	Titel	Syfte	Metod Urval Bortfall	Slutsats
2012, Ghana/USA, Education research complete	Sofo, S., Ocansey, R. T., Nabie, M. J. & Asola, E. F.	Assessment Practices among Secondary Physical Education Teachers in Ghana	Beskriva idrottslärares bedömningspraktiker i Ghana	Enkätundersökning med både kvantitativt mätbara flervalsfrågor och öppna frågor. 63 idrottslärare (43 män, 20 kvinnor) från Ghanas alla 10 regioner.	Lärare bör använda en variation av bedömningsmetoder och bedömningen bör vara en integrerad del av undervisningen och i linje med mål och syfte. Lärare bör få vidareutbildning i detta.

Bilaga G

Tabell 6. Resultat från allmän litteraturstudie

Publikationsår, Land	Författare	Titel	Syfte	Metod/Urval	Slutsats
2005, Sverige	Cullbrand, I. & Petersson, M.	Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03): Hem- och konsumentkunskap	Undersöka i vilken mån undervisningen bidrar till måluppfyllelse	Enkäter (1682 elever i åk 9 från 32 skolor + 62 lärare) och processtudie (108 elever i åk 9 från 8 skolor).	Elever uppskattar ämnet och samarbetar i hög grad. Pojkar och flickor har olika inställningar till ämnet. Måluppfyllelsen tycks god. Brist på utbildade lärare.
2013, Sverige	De Ron, L. & Feldt, M.	Lära och bedöma i hem- och konsumentkunskap Lgr11: att utveckla och synliggöra förmågor i undervisningen	Beskriva hur lärare kan arbeta långsiktigt för lärande bedömning, samt för att stärka likvärdig bedömning i HKK	Litteraturoversikt	Förslag på hur bedömning för likvärdighet kan ske med hjälp av matriser
2015, september, Sverige	Orre, J. U.	Svaga elever blir starkare	-	Intervju	Långa lektioner minskar stressen, gynnar jämställdheten och svaga elever och underlättar reflektion och renlighet.
2015, juni, Sverige	Richter Brising, E.	Fånga kunskapen i handling.	-	Intervju	God dokumentationsförmåga är nödvändig för att fånga kunskap i handling
2011, Sverige	Tsagalidis, H.	Bedömning i yrkesämnen i gymnasieskolan. I <i>Bedömning i yrkesämnen – dilemman och möjligheter</i> (Skolverket, 2011).	Stödja yrkeslärares bedömning, fördjupa diskussionen om bedömning i yrkesämnen	-	Bedömning av yrkeskunskaper måste ske i handling

