



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Jag kan inte skriva bakpulver på ett välutvecklat sätt”

Elevers perspektiv på skolämnet hem- och
konsumentkunskap och bedömning

Lovisa Berglind
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot
årskurs 7-9
Hem- och konsumentkunskap, Engelska och
Svenska som andraspråk



Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9HK2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT2017
Handledare: Monica Petersson
Examinator: Marianne Pipping Ekström
Kod: HT17-2940-005-L9HK2A

Nyckelord: betyg – kursplan - formativ bedömning -
elevperspektiv - fenomenografi

Sammanfattning

Bedömning är en av de viktigaste pedagogiska verktyg som varje lärare måste besitta goda kunskaper i för att utföra sitt arbete. Alla elever i grundskolan blir bedömda i relation till läroplanen och kursplaner i de specifika kursplaner som tillhör varje ämne. Denna kvalitativa studie syftar till att försöka förstå de elever som undervisas i skolämnet hem- och konsumentkunskap och hur dessa elever förhåller sig till att bli bedömda. Metoden i denna studie är fokusgrupper och som forskningsansats har det fenomenografiska perspektivet använts för att se på upplevelser och erfarenheter kring skolämnet hem- och konsumentkunskap och bedömningen i ämnet. Resultatet visar att det är svårt för eleverna som deltagit i denna studie att navigera sig i bedömningen i skolämnet hem- och konsumentkunskap. Både i relation till att förstå hur de bedöms, vad de bedöms på, men också när de bedöms av undervisande lärare. Resultatet visar också att de behöver navigera sig i relation till den undervisande läraren. Slutsatserna av denna studie är att bedömning är något som eleverna i denna studie har många olika relationer till och påverkas av på olika sätt, likt hur tidigare forskning beskriver elevers relation till bedömning.

Förord

Först och främst vill jag tacka eleverna som ställde upp och deltog i mina fokusgrupper. Det var fantastiskt att få lyssna på vad ni hade att säga och tack för att ni vågade uttrycka er. Jag hoppas det gav er lika mycket som det gav mig. Tack också till lärarna till de elever som deltog i min studie för att jag fick låna eleverna från era lektioner.

Tack till min handledare Monica Petersson för stöd, feedback och värdefulla insikter under arbetets gång.

Nu när fyra och ett halvt års utbildning är över känns det både tomt, men också fantastiskt spännande och kanske lite läskigt. Under denna tid hinner så mycket hända i ens liv, och ändå så går allting så himla fort. Det har stundtals under dessa år varit svårt, jobbigt och mycket kämpande att ta sig igenom. Sömlösa kvällar och oro för hur det ska gå. Men under vägens gång har det funnits fantastiska människor som jag lärt känna under utbildningen. Vi har studerat, skrattat så vi gråtit tillsammans och tillsammans tagit oss igenom svåra stunder.

Till er som är kvar, Malin, Rebecka, Jessica och Susanne, jag är glad att vi tog oss igenom detta äventyr ihop. Från start till nu.

Särskilt Jessica, systra mi och min Birk från Borkaskogen. Utan dig vore jag alldeles för vilsen. Utan dig skulle jag aldrig ha haft modet nog att orka hoppa. Tack.

Tack också till Gun. Min LLU under min studietid på alla mina verksamhetsförlagda utbildningar under dessa år och numera kollega och vän. Du trodde på mig första dagen jag klev in i ditt klassrum och du har sett mina förmågor och styrkor som lärare. Tack för din stöttning och för att du fick mig att tro på mig själv. Och förstås, tack för alla koppar Earl Grey vi delat.

Tack också till min älskade mamma. Du har från början stöttat mig, även om du stundtals är förvirrad över mitt karriärval. Men jag förstår mig ungefär lika mycket på vad du gör på jobbet som du förstår varför jag valde att bli lärare. Tack för att du funnits där när det känts särskilt hopplöst och svårt med dina alltid lika kloka och logiska resonemang.

A Francesca. La mia più sorprendente e inaspettata amica che mi ha aiutato ad attraversare alcuni dei momenti più difficili in questo progetto di laurea. Hai sempre creduto in me. Anche se sei a duecento miglia di distanza sei sempre stata lì. Grazie.

It takes a fool to remain sane
Memento Mori

Lovisa
Januari 2017

Innehållsförteckning

1	Introduktion	1
2	Syfte	2
	2.1Frågeställningar	2
3	Bakgrund	2
	3.1 Ett fenomenografiskt förhållningssätt	2
	3.2 Bedömning i skolan	3
	3.3 Hem och konsumentkunskap som ämne	4
	3.4 Tidigare forskning om elevers syn och förståelse bedömning	6
4	Metod	9
	4.1 Design	9
	4.2 Urval	9
	4.3 Datainsamling	10
	4.4 Databearbetning	11
	4.5 Etiska överväganden	12
	4.6 Metodologiska överväganden	12
5	Resultat	13
	5.1 Elevernas syn på skolämnet hem- och konsumentkunskap	14
	5.2 Elevernas tolkning av kursplanen i hem- och konsumentkunskap	15
	5.3 Elevernas tolkning av och diskussion om kunskapskraven	16
	5.4 Att bli bedömd i hem- och konsumentkunskap	19
6	Diskussion	23
	6.1 Metoddiskussion	23
	6.2 Resultatdiskussion	26
	6.3 Slutsatser och implikationer	28
7	Referenser	30
8	Bilagor	

1 Introduktion

Hur är det att bli bedömd på något så vardagsnära som matlagning och att ta hand om sitt hem? Och vad har skolämnet hem- och konsumentkunskap för betydelse för eleverna? Vi vet att maten spelar en stor och central roll i ämnet utifrån Höijers (2013) avhandling. Dessutom har maten en central roll i den praktiska delen i undervisningen, och en stor del av bedömningen sker utifrån en progression i elevernas metoder, tekniker och tillvägagångssätt och lärarna ser möjligheterna i elevernas utveckling i just denna progression. Men vad vet vi om hur eleverna får hjälp i denna progression, och vad förstår de själva av den? En av deltagarna i fokusgruppsintervjuerna beskrev upplevelsen att bli bedömd i hem- och konsumentkunskap såhär:

Ja men vi blir ju dömda och så men i praktiska ämnen tycker jag att det hade varit bättre om man döms mer på det praktiska för det känns som att det är det övervägande. Om man får ett slutbetyg känns det som att dom överväger mer på det muntliga och skriftliga.

Skolämnet hem- och konsumentkunskap innebär att undervisningen ska bedrivas både teoretiskt och praktiskt, samt att detta ska sammanföras till en helhet (Skolverket, 2011a). Men på senare år och tillsammans med skolreformer och nya kursplaner innebär nu ämnet en blandning av teori och praktik där eleverna ska lära sig att hantera och lösa praktiska situationer i hemmet, tillaga måltider, och kunna reflektera över konsumtionsval i sammankoppling till bland annat hållbar utveckling (Skolverket, 2017).

Samt, om är det viktigt vad eleverna ska bedömas efter i hem- och konsumentkunskapen, så finns där en progression i kunskapskraven (Skolverket, 2017). Frågan och fokuset i denna studie är därför hur eleverna ser på detta och bedömningen i sig. Eleverna ska få hjälp med denna progression och eleverna måste få tillgång till att få hjälp med att förstå vad de ska prestera och hur i klassrummet. Under lärarutbildningens gång har begreppet bedömning vridits och vänts på i flertalet kurser ur många perspektiv och aspekter, men aldrig har elevernas perspektiv eller förståelse uppenbarats. Det är denna kunskapslucka jag dels vill fylla för egen del men också för att själv vara redo inför mitt kommande yrke. Dessutom finns en möjlighet att skapa en bra undervisning för eleverna genom att förstå deras perspektiv och syn på undervisningen.

Det är förstås en viktig del i förståelsen att veta hur en som lärare ska hjälpa eleverna framåt via exempelvis formativ bedömning eller bedömning för lärande. Även Skolverket (2016) intresserar sig för elevperspektivet och påpekar avsaknaden av elevperspektivet på en övergripande nivå inom forskningen. De frågor som där ställs av Skolverket (2016) är bland annat hur elever förstår betygskriterier, kunskapskrav, hur de ser på återkoppling?

I läraryrket ingår det att hjälpa eleverna att ta ett ansvar för sina studier och utveckla förmågan att förstå sina egna och andras resultat (Skolverket, 2017) samt att bedöma och kartlägga elevers prestationer (Skolverket, 2011b). Om det därmed finns en möjlighet att fylla kunskapsluckorna kring elevperspektivet på bedömningen som fenomen inom hem- och konsumentkunskap och samtidigt koppla det till läraryrkets uppdrag, så är det detta som denna studie syftar till.

2 Syfte

Syftet med studien är att beskriva och utforska elevers uppfattningar om bedömning och deras upplevelser av bedömning i skolämnet hem- och konsumentkunskap.

2.1 Frågeställningar

Vad är elevers syn på skolämnet hem- och konsumentkunskap som ämne och dess kursplan? Vilka erfarenheter har eleverna av bedömning i hem- och konsumentkunskap?

3 Bakgrund

3.1 Ett fenomenografiskt förhållningssätt

Som teoretisk referensram för denna studie har fenomenografi använts som utgångspunkt. Det fenomenografiska perspektivet som forskningsansats och teoretisk referensram innebär möjligheten att lyfta fram individers uppfattningar av fenomen (Paulsson, 2008). Skillnaden mellan fenomenografin och de forskningsansatser inom den kvalitativa forskningen som liknar fenomenografin är att fenomenografin urskiljer olika aspekter av ett fenomen med större tydlighet. Fenomen, har betydelsen "som det visar sig" och grafia har betydelsen "att beskriva i ord och bild" (Paulsson, 2008). Fenomenografin utvecklades just för att kunna visa på variationer av uppfattningar, och namngavs av Marton (1981). Först användes forskningsansatsen för att främst fokusera på inläring men kom senare att mer användas för att se de skilda uppfattningar människor har av olika fenomen (Paulsson, 2008).

Marton (1981) beskrev hur vi kan betrakta tillvaron ur två olika perspektiv. Dessa två benämns som den första och andra ordningens perspektiv, vilket innebär:

1. Världen och hur den är beskaffad
2. Vilka uppfattningar/erfarenheter/föreställningar människor har om omvärlden.

Fenomenografin riktar sig mot den andra ordningen, alltså att förstå och synliggöra olika perspektiv på ett fenomen genom uppfattningar/erfarenheter/föreställningar kring detta fenomen. Det Marton (1981) menar att den fenomenografiska forskningen beskriver är skillnad i erfarenheter kopplat till verkligheten. Fenomenografin var främst i början kopplat till lärande, och Marton (1981) menade på att det finns stora skillnader i lärarens uppfattning om lärande motsatt elevernas uppfattningar, vilket var det främsta fenomenografin då skulle undersöka. I artikeln beskrivs också vikten av omvärldsförståelse utifrån fler än ett perspektiv, men att det viktiga också är att förstå bakgrunden till omvärldsperspektiven baserat på människorna dessa perspektiv kommer ifrån (Marton, 1981). Det är detta som skiljer den första ordningens perspektiv från det andra, och det är även denna utgångspunkt som gör fenomenografin till en relativt ny forskningsansats.

3.2 Bedömning i skolan

Enkelt beskrivet är bedömning en tolkning av elevers prestationer i förhållande till någonting (Jönsson, 2013). I dagens läge bedöms eleverna efter kursplanen LGR 11 (Skolverket, 2017). Bedömning står för den större delen av skolans verksamhet, och sker på olika nivåer och i relation till olika tillfällen:

“Betyg, nationella prov och skriftliga omdömen är olika former av kunskapsbedömningar, bedömningar av hur individer tillägnat sig kunskap. Sådana värderingar av mänskliga prestationer utgör ställningstaganden till vad som är kunskap och vad som inte är kunskap.”
-Lundahl, 2014, s.11

Bedömningen är på så vis främst ett mått av kunskap. Kunskap som eleverna ska visa i klassrummet vid flera tillfällen. Främst delas bedömningen in i två olika typer: formativ och summativ. Den summativa bedömningen är en summerande form av kunskap, där eleverna bedöms mot kriterier som kunskapskrav, värden eller normer (Lundahl, 2014). Den formativa bedömningen har som syfte att utveckla elever och särskilt elevens kunskaper under processens gång. Dessa två bedömningstyper får olika inverkan på utbildningen, det formativa utvecklar elevens kunskaper och lärarens undervisning medan det summativa fokuserar på resultaten av de båda. I denna studie är det fokus på både det summativa och formativa i elevernas erfarenheter och uppfattningar av bedömning. Dock kommer fokus ligga på den formativa bedömningen efter hur Lundahl (2014) argumenterar för hur forskning visar att bedömning kan och bör vara bedömning för lärande. Det finns forskning som visar på att kontinuerlig bedömning och kontinuerlig feedback visar på en positiv inverkan på lärandet och även elevers motivation (Hernández, 2012). Det finns även en sammankoppling mellan lärande och hur elevers syn på bedömning som är viktig då den visar sig vara stark (Struyven et al. 2005)

Betyg är en del av bedömningen som är en del av ett nationellt utbildnings- och bedömningssystem (Klapp Lekholm, 2010). I detta system fungerar betygen utifrån detta systemets konstruktion, som baseras på vissa övertygelser, förgivettaganden och föreställningar om dess mätegenskaper (Klapp Lekholm, 2010). Alla elever i grundskolan blir bedömda, och alla bedömningar har specifika syften (Lundahl, 2014). Denna bedömning visar sig i form av betyg, vars explicita funktion är att sälla ut och ge tillträde till utbildning på högre nivå. Det blir en slags informationsfunktion som ska visa både elever, lärare och vårdnadshavare vad eleven i fråga uppnått. Denna informationsfunktion, en av betygens explicita funktioner, blir också en form av feedback vilken ska ge eleven möjligheten att sätta en ambitionsnivå (Nordengren & Odenstad, 2012). Betygen kan även få en disciplinerande funktion som skapar en maktrelation mellan elev och lärare där elever anpassar sig till denna relation i förhållande till sin betygssättande lärare (Nordengren & Odenstad, 2012). En funktion som även är viktig i relation till betygssättning är motivationsfunktionen, vilken oftast hävdas ha en positiv inverkan på eleverna. Denna implicita funktion ses ha en inverkan på de explicita eftersom en motivation ska höja elevernas vilja att få högre betyg. Nordengren och Odenstad (2012) påpekar dock att negativ återkoppling kan sänka studiemotivationen tillika snarare sänka självkänslan hos elever. Även Klapp (2015) trycker på detta. Högpresterande elever klarar av feedback och återkoppling, det får en positiv inverkan på de explicita funktionerna hos deras betyg. De lågpresterande eleverna får däremot inte några positiva effekter på sina betyg och mår sämre av påverkan från den så kallade motivationsfunktionen, vilket gör att det blir ett hinder snarare än någon form av hjälp framåt. Betygen är även kopplade till självbilden, vilket gör att tidigare betyg antingen positivt eller

negativt påverkar självbilden hos eleven som då ger inverkan på förmågan att uppnå betyg i senare årskurser (Klapp, 2014).

3.3 Hem och konsumentkunskap som ämne

Hem- och konsumentkunskap som ämne har en lång och föränderlig historia i den svenska skolan. 1887 benämndes det huslig utbildning, för att sedan bli hushållsvetenskap, ett tvärvetenskapligt ämne som förenar samhällsvetenskap och naturvetenskap (de Ron & Feldt, 2013). En av anledningarna till att ämnet först tillkom var fattigdom och näringsbrist hos befolkningen i Sverige (Lindblom, 2016). Många moment har genom åren ämnet existerat antingen försvunnit eller förstärkts och det har gått från att vara ett ämne med en mer naturvetenskaplig prägel till ett mer humanistiskt ämne. Genom åren har skolämnet hem- och konsumentkunskap till stor del styrts av förändrade konsumtionsvanor. Sedan 1962 har det varit ett obligatoriskt ämne i grundskolan (Höijer, 2013). Ämnet benämndes sedan som hemkunskap och efter ett beslut i riksdagen på 1990-talet fick ämnet till sist namnet hem- och konsumentkunskap (de Ron & Feldt, 2013). Namnändringen gjorde även att konsumentdelen fick större betydelse för ämnet och elevernas inläring och utbildning om att vara just konsumenter har fått en annan prioritering (Cullbrand & Pettersson, 2005).

Idag är ämnet främst baserat på kunskap i handling, och att verklighetsnära situationer innehållande handling, känslor, sinnen och intellekt ska vara med i undervisningen (de Ron & Feldt, 2013). Skolverket uttrycker att skolämnet hem- och konsumentkunskap ska vara ett ämne där eleverna hanterar det dagliga arbetet och ges förutsättningar för att få arbeta med detta dagliga arbete i relation till livet i hem- och familj (de Ron & Feldt, 2013; Skolverket, 2011a). Det finns tre sammanhängande mål i ämnet som eleven ska agera mot utifrån sina samlade kunskaper och erfarenheter (De Ron & Feldt, 2013). De tre sammanhängande målen i skolämnet hem- och konsumentkunskap är:

Genom undervisningen i ämnet hem- och konsumentkunskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

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

-Skolverket, 2017, s. 43

I samband med dessa tre mål ska eleven kunna förstå när processen börjar och slutar (De Ron & Feldt, 2013). Dessutom ska eleven reflektera i relation kring dessa och förstå hur val i hushållet, handlingar och rutiner påverkar och har betydelse för hälsa, ekonomi och miljö. Detta ska inte endast vara i ett individperspektiv utan i ett omvärldsperspektiv, både lokalt och globalt.

3.3.1 Synen på skolämnet hem- och konsumentkunskap

I Höijers avhandling (2013) framkommer att skillnaden på att laga mat hemma och att laga mat i skolan under hem- och konsumentkunskapen är att i hemmiljön är det något som är här och nu. Eleverna ser sig också mer involverade i maten och konsumtionen hemma. I skolan handlar dock hem- och konsumentkunskapen om vuxenliv och framtid. Där ser eleverna

möjlighet att lära sig om hur de ska klara sig själva i framtiden. I skolämnet hem- och konsumentkunskap anser sig eleverna i den nationella utvärderingen (NU-03) att de har lärt sig att tro på sig själva, ta initiativ och känna glädje över problemlösande (Cullbrand & Pettersson, 2005).

Den nationella utvärderingen av hem- och konsumentkunskap (NU-03) gav bilden att ämnet för eleverna är något som har en stark ställning i deras livsvärld. Intresse för ämnet och att det är viktigt för deras framtid och att lära sig innehållet finns hos eleverna. Inställningen är positiv och ämnet är något som ligger nära deras livsvärld (Cullbrand & Pettersson, 2005). I skolämnet hem- och konsumentkunskap tar eleverna med sig erfarenheterna hemifrån in i klassrummet (Höijer, 2013).

Förväntningarna på skolämnet hem- och konsumentkunskap är dock enligt Höijer (2013) att det ska vara som hemma, men detta är inte vad eleverna möter när de kommer till ämnet i skolan. Skillnaden mellan hur lärare och elever ser på skolämnet hem- och konsumentkunskap kommer från de socialt konstruerade värderingarna som lärare och elever har, och det är dessa som skiljer sig markant åt och skapar en brytning mellan elever och lärare. Läraren ser sig ofta som den som ska ge eleverna det hen anser är bristen i förhållandet samhället har till mat och det eleverna får med sig hemifrån. Läraren som en slags folkbildare, medans eleverna ser maten i hem- och konsumentkunskapsklassrummet som oäkta och inte kopplad till verkligheten (Höijer, 2013) Det leder till att eleverna inte får något agentskap i ämnet för läraren ser det som att det är hen som bestämmer. Därför är måste läraren förstå det kulturella rum som skapas i sammanhang med hem- och konsumentkunskap. Eleverna måste i skolämnet hem- och konsumentkunskap hela tiden anpassa sig till läraren, och eleven hamnar i en underordnad position mot de vuxna, alltså läraren (Höijer, 2013).

3.3.2 Elevers förutsättningar att nå målen i hem- och konsumentkunskap

Det vi vet från forskning idag angående elevernas förutsättningar att nå målen i skolämnet hem- och konsumentkunskap är bland annat hur lärare, lokaler, skolledare och undervisningstiden är faktorer som påverkar (Lindblom, 2016). Enligt den nationella utvärderingen (NU-03) var en övervägande del av eleverna positivt inställda till lärarens kompetens och såg denna kompetens som tillfredställande. Men det fanns också elever som tyckte att detta varierade efter vilka frågor som ställdes och de hade även en ifrågasättande inställning till ämnet (Cullbrand & Pettersson, 2005).

Lindblom (2016) visade också på att en aspekt på elevernas möjlighet att uppnå målen i ämnet som är intressant just för denna studie är grupparbetets inverkan på möjligheten att uppnå målen. Av de fyra typer av grupparbete Lindblom observerade var det endast ett utav dem som inte var ett hinder för måluppfyllelse, medan de övriga tre var det. Dessa fyra är; integrerat grupparbete: eleverna arbetar väl tillsammans, expertgrupparbete: en i gruppen blir utnämnd expert och får leda arbetet, delat grupparbete: arbetet delas upp utifrån antalet uppgifter som ska genomföras, och parallellt grupparbete: eleverna arbetar i samma kök med undviker varandra och interaktion med varandra (Lindblom, 2016). Dessa gjorde att eleverna inte fick en rättvis chans att visa sina kunskaper och samarbetet brister ofta. Inte heller fick eleverna möjligheten att visa skicklighet eller kreativitet i dessa grupparbetesformer. Både

skicklighet och kreativitet återfinns både i Kursplan 2000 och nuvarande LGR11, vilket gör det mer problematiskt att eleverna inte får möjlighet att visa dessa i undervisningen.

Grupparbeten hindrar alltså elevernas måluppfyllelse, särskilt om samma grupperingar används under flera veckors tid. Lindbom (2016) såg också att vid praktiskt arbete väljer eleverna ofta det igenkännbara och det de själva kan om de får möjlighet. Eftersom de då kan visa vad de går för, vilket är positivt då det skapar mer likvärdighet. Samtidigt visar den nationella utvärderingen (NU-03) att arbetsprocessen i hem- och konsumentkunskap ger möjlighet till samarbete och att eleverna beskriver att det är det ämnet i skolan där de samarbetar mest i grupparbetesformer (Cullbrand & Pettersson, 2005). I skolämnet hem- och konsumentkunskap är det vanligt med grupparbetesformer i undervisningen utifrån lokalernas utseende och andra ramfaktorer inverkan. Att placera elever i grupper är dock inte alltid främjande per automatik, utan dessa grupper måste struktureras väl. De måste också förstå hur de ska samarbeta och vilka förväntningar som finns där, först då är potentialen för samarbete som ger lärande störst (Gillies, 2003; Granström, 2006).

3.4 Tidigare forskning om elevers syn och förståelse bedömning

Elever accepterar det faktum att de blir bedömda, att deras kunskaper och prestationsförmåga mäts i skolsammanhang (Törnvall, 2001). Detta gör de även om bedömning även är kopplat till oro och en känsla av osäkerhet. De har också en förståelse för att prov behövs för inläring, utveckling och framtiden.

Elevers förståelse av bedömning konstrueras kring fyra viktiga punkter enligt Gyllander Torkildsen (2016). Det är viktigt med klargjorda mål, diagnoser och feedback. Detta sker främst genom dessa punkter:

- Relevanta undervisnings- och lärpraktiker
- Elevanpassat språk vid klargörande av mål och i feedback
- Relationen med läraren
- Lärarnas förväntningar på eleverna

Elever har förståelse för hur bedömning kan användas formativt enligt Gyllander Torkildsen (2016). För att bedömningen ska kunna vara så klar och valid som möjligt behövs kopplingen mellan relationer, tal och handlingar kopplat till bedömningen ha en tydlighet. Valida bedömningspraktiker som stärker elevernas autonomi ökar lärande. Elevers förståelse av bedömningen är kopplat till deras prestationsförmåga i skolan. När bedömningen är som minst förstådd har vi en elev som ser bedömning som prov, betyg och feedback. En elev som mer börjat att förstå bedömningens innebörd för det egna lärandet och ser feedbackens betydelse. En elev med hög förståelse för feedback förstår hur detta kan användas för lärandet och förstår att feedbacken leder till mer lärande. Elever tolkar alltid läraren och kan elever förstå vad läraren vill och önskar att de ska lära sig så ökar elevernas egna lärande (Gyllander Torkildsen, 2016). Viktigt att poängtera är att elever försöker förstå och tolkar vad de själva tror att skolans syn på bedömning är, och dessa läser de aktivt av under lektioner och bedömningstillfällen och rättar sig sedan efter detta. (Gyllander Torkildsen, 2016).

3.4.1 Bedömning i relation till betygssättande lärare

Sivenbring (2016) kom fram till två begrepp för elevers syn och betydelseskapande av bedömningspraktiker. Inverkan har en viktig betydelse. Inverkan handlar om att eleverna rättar sig efter läraren. Inverkan har en viktig betydelse vid bedömning för eleverna ungdomarna i Sivenbrings (2016) studie. De beskriver hur de ändrar sitt agerande utefter läraren. Det finns en vetskap hos eleverna att ständiga observationer görs i syfte att bedöma. Det är viktigt att framträda god och eleverna förstår att det behöver modifiera sitt uppförande. Vetskap finns hos eleverna om att bedömning kräver observation från lärarens sida och tydliga bevis måste finnas under denna observation. Enligt Vogt (2017) tolkar och uppfattar elever bedömning och försöker förstå bedömning. Det handlar om ett maktspel eller social hierarki. Klassrummet blir en spelplan och ett kontextuellt system för eleverna i bedömningen. Detta gör att eleverna ändrar sitt beteende för att visa läraren tydligt vad de kan eftersom de förstår att det blir observerade. Produkten av lärandet blir viktig att visa. Det blir viktigare än innehållet för eleverna och resultatet blir viktigare snarare än själva lärandet, alltså innehållet i undervisningen (Sivenbring, 2016).

Förutom inverkan är navigering ett viktigt begrepp. Beteenden, uppföranden och relationer överskuggar till stor del kunskapsinhämtningen. Detta betyder att navigeringen eleverna gör i skolan gör de i relation till att de ser att beteenden, uppföranden och relationer är kopplat till bedömningen. De behöver alltså förhålla sig till läraren och navigera mot dessa tre aspekter kopplat till varje lärare de möter. Detta konstruerar gränser mellan lärare och elev. Bedömningar ger ett möjlighetsvillkor i form av att det handlar om framtiden. Bedömningar får ofta betydelsen av ett legitimerande och blir ett möjliggörande av skolans disciplinerande funktion. Det är detta som är sanningen för ungdomarna i Sivenbrings (2016) studie.

3.4.2 Språket som hinder för förståelse och bedömnings betydelse för eleverna

Språket är ett hinder i bedömning. Det byråkratiska språket villkorar bedömningens betydelse men har högtravande eller gammalmodig svenska eleverna inte kan förstå, vilket skapar ett språkligt hinder. Att vara ung och inte förstå de förväntningar som finns skapar problem (Sivenbring, 2016). Det finns en frustration i detta hos eleverna; de ska förstå men de får inte hjälp med att förstå detta. De behöver "knäcka en kod" och ett "klassrumsspel" måste förstås av eleverna i relation till bedömningen. Detta inverkar och elever förstår att det blir subjektet i bedömningen (Sivenbring, 2016).

Betydelsen av att söka in till gymnasiet blir det viktiga i bedömning. Det är därför som bedömningen får en extra stor vikt i årskurs nio eftersom det då dags att söka till gymnasiet. Sivenbring (2016) kom fram till att bedömningen bör synliggöras för eleverna och hur de ska få sin vilja igenom. Förutsättningarna för att söka in till gymnasiet att förstå vad som krävs för att få det betyg som behövs kommer dock sent till eleverna och sent i deras studier. Det är först i årskurs nio som dels detta blir viktigt för eleverna personligen men det är först i årskurs nio som lärarna trycker på vikten av detta, och påpekar att de ska in på gymnasiet för vidare studier. Bedömningen hjälper till att visa att ungdomarna att de själva är ansvariga för att förbättras och förändras i och med detta. Betyg har ett selektions- och allokeringssyfte. Svenska elever ser detta mer normativt medan tyska elever uppfattar detta annorlunda. De svenska eleverna i Vogts studie (2017) anser att läraren står för rättvisan och ska se till att det jämnar ut sig i sociala skillnader. Det tycker de tyska eleverna mer har med familjebakgrund och medfödda skillnader göra, deras syn är att du kommer hamna på olika ställen i livet

(Vogt, 2017). Alla föds med olika förmågor och det är dessa förmågor du delas upp utifrån i skolan. Det är skillnad alltså i rättvisan. Ett rättvist betyg sätts långt innan det framkommer enligt de tyska eleverna, det handlar om vad du gjort efter din medfödda förmåga. Det är kopplat till lärande och undervisning, där du efter din förmåga från början använder den rätt så klarar du av skolan. Svenska elever tycker läraren har ansvar för att alla elever når samma mål och får samma förutsättningar (Vogt, 2017). I Törnvals studie (2001) anser de hög- och medelpresterande eleverna att rättvisa var kopplat till rättvisa bedömningar, ofta i form av traditionella prov med poängsättning och utdelning av betyg. De mer lågpresterande eleverna anser att bedömningens rättvisa handlar mer om möjligheten till olika typer av bedömningsformer beroende på vad du som elev mår bäst av.

3.4.3 Bedömningens betydelse för eleverna i två olika skolsystem

Vogt (2017) har genom intervjuer jämfört svenska och tyska skolelevs syn på bedömningen i skolan. Både i Sverige och Tyskland är betygen i årskurs nio av betydelsen när de ska söka in på någon form av gymnasienivå även om detta skiljer sig mellan länderna. I Tyskland har de flera eller ett stort prov i samband med detta som tillsammans med betygen blir villkoret för att söka in till högre studienivåer, medan i Sverige är det betygen som är nyckeln till högre studier och en fortsatt studiekarriär (Vogt, 2017).

En skillnad mellan Tyskland och Sverige är att de svenska lärarna har mer att rätta sig efter i form av exempelvis läroplaner och andra styrdokument, men bedömer själva var eleverna hamnar på betygsskalan. I Tyskland är lärarna inte lika styrda av styrdokument, även om de existerar. De har istället stora huvudprov som de hjälper eleverna att studera inför och väljer mycket mer själva sitt innehåll i undervisningen. Undervisning i Sverige är mer formativ än i Tyskland, i Tyskland får dessutom eleverna betyg mycket tidigare (i tidigare årskurser) och har därmed en större vana av att få denna typ av feedback (Vogt, 2017). I Tyskland är dessutom lärarna mer givna att vara den professionella bedömaren till skillnad mot svenska lärare som rättar sig efter styrdokumentet.

För både tyska och svenska elever är det viktigt att få visa vad du kan. Det handlar om chanser att lära sig och chanser att visa vad man kan. Det finns en orättvisa i ansvaret för betyg, att inte kunna vara delaktig, samtidigt som man tillskrivs ansvaret för betygen. Det tycker både svenska och tyska elever. I Tyskland handlar det om konkurrens i uppmärksamheten från läraren och att få visa att du är duktigt och kan, medan i Sverige handlar det om att svara rätt och fel på frågor. Svenska elever ser att de själva har ansvaret att visa kunskap och visar du då fel kunskap ligger det ansvaret på dig och inte hos läraren. Svenska elever anser att lärare kan hota med betyg, inte att lärarna borde göra detta men att lärarna använder sig av att hota med betyg i någon slags form av feedback. Ligger du mellan betygsgrader kan lärare använda minus och plus som begrepp för att hota med sänkning eller höjning (Vogt, 2017).

I Tyskland är detta ännu svårare eftersom lärare där är friare i sin bedömning det blir godtyckligt och orättvist. Svenska elever ser skillnad i att vara svag och stark elev, medan de tyska eleverna snarare ser att dina förutsättningar kommer från din sociala bakgrund.

Både i Sverige och Tyskland finns en syn på att anstränga sig mer i skolan, antingen studera mer inför prov eller visa sin ansträngning i klassrummet för att få ett högre betyg.

Rättvisa och uppfattning om rättvisa hamnar i ett spänningsfält hos eleverna i Sverige tack vare standardiseringen och en resultatorienterad skola där marknaden är viktig.

En av de största och viktigaste skillnaderna innebär att svenska elever försöker förstå komplexiteten i värdeorden och innebörden av bedömningsprocessens inre logik. I Tyskland finns däremot en känsla av icke fria bedömningsstillfällen, där finns det en logik i hur man blir bedömd och de är dessutom fostrade att förstå detta och förhålla sig till detta redan från tidig ålder. I Sverige är det en mer holistisk syn på bedömning (Vogt, 2017).

4 Metod

4.1 Design

Denna studie är en kvalitativ studie där forskningsmetoden som använts är fokusgruppsintervjuer. Forskningsdesignen som använts är en så kallad tvärsnittsstudie, då insamlingen av data som skett via fokusgrupper genomförts vid en tidpunkt och med ett begränsat urval (Bryman, 2011). Genom dessa fokusgruppsintervjuer har datainsamlingen skett. Detta med en utgångspunkt ur den fenomenografiska forskningsansatsen (Marton, 1981). Fenomenet som främst undersökts är bedömning, där denna studie utforskar deltagarnas uppfattningar och upplevelser kring detta fenomen.

Nedan presenteras det urval som gjorts, hur datainsamling och databearbetning skett, vilka metodologiska överväganden och vilka etiska överväganden som gjorts i studien. I denna studie har fokusgruppsintervjuer genomförts för att samla in empiri för att få förståelse och svar för det syfte och de frågeställningar studien grundas i. Denna insamlade data har därefter transkriberats, kodats och analyserats utifrån detta syfte och studiens frågeställningar.

4.2 Urval

Studien är utförd på en kommunal högstadieskola i Västra Götaland. Urvalet är genomfört ur ett så kallat bekvämlighetsurval, som innebär att forskaren har använt ett tillgängligt urval utifrån de möjliga deltagare som finns tillgängliga (Bryman, 2011). Rektor tillfrågades därefter om tillstånd att genomföra studien och även de lärare som undervisar de elever som önskades tillfrågas om deltagande. Det är elever i årskurs nio som valdes att ingå i studien. I och med att de går i årskurs nio har de den största möjliga erfarenhet av ämnet över tid. Utöver det har dessa elever mest likvärdig och upplevd undervisning, då de har upplevelse och erfarenhet av samma men två olika hem- och konsumentkunskapslärare. Lektionerna i skolämnet hem- och konsumentkunskap sker parallellt av två olika lärare i två olika klassrum med hälften av eleverna i varje klassrum. Detta medför att studien inte baserats på eller fått fokus på en lärares bedömningspraktiker.

Eleverna som deltagit i studien kommer från skolans fyra parallella klasser i årskurs nio. De besöktes under de lektioner i hem- och konsumentkunskap som förelåg tillfället för insamlingen av empiri för att introduceras till studien och de tillfrågades vid detta tillfälle om intresse att delta i studien. Alla elever som var närvarande på lektionerna vid introduktionen av studien tillfrågades om intresse att delta, efter att syftet med studien och vad det skulle innebära att delta förklarats. De som var intresserade tilldelades missivbrevet (Se bilaga 1) som sedan samlades in av undervisande lärare tiden mellan introduktionstillfället eller under det tillfälle när fokusgrupperna genomfördes. Underskrifter kring vårdnadshavares samtycke till deras barns deltagande och elevernas egna samtycke samlades in via missivbrevet och

båda underskrifter var ett krav för att deltagarna skulle få delta i fokusgrupperna. Efter att samtycke från vårdnadshavare och deltagarna själva samlats in delades deltagarna in i fem grupper med olika antal deltagare i varje (Se tabell 1).

Tabell 1. Fokusgruppernas uppdelning

Fokusgrupp	A	B	C	D	E
Antal deltagare	3	6	4	4	4
Tidsåtgång (min)	19	21	27	20	27

4.3 Datainsamling

I denna studie genomfördes fem fokusgrupper varav tidsåtgången för varje intervju var från cirka 20–30 minuter. Av de som först visat intresse för deltagande föll endast en av dessa bort från att delta i studien i och med att personen icke var närvarande dagen för genomförandet av intervjuerna. Fokusgrupperna och bildandet av grupper till dessa föll i samspel med de lektioner de deltagande eleverna var schemalagda att ha lektion i hem- och konsumentkunskap. I och med detta delades främst grupperna in efter lektionstid, och fick följa det antal deltagare som ville delta från respektive klass. Under en av lektionerna var intresset så stort att det genomfördes två fokusgrupper istället för en. I alla fokusgrupper som genomförts har deltagarna haft representanter från båda undervisningsgrupperna som parallellt har lektion i ämnet.

Genomförandet av fokusgrupperna skedde under två förmiddagar, två dagar efter varandra. Deltagarna följde med inför varje fokusgrupp till en närliggande sal för att ljudinspelning skulle kunna vara möjlig. Innan ljudinspelningen och själva fokusgrupperna startades upp förklarades åter syftet för studien och det kontrollerades att deltagarna fortfarande ville delta i insamlingen av empirin till denna studie. Därefter förklarade moderatorn (författaren till denna studie) hur fokusgrupperna skulle gå till, och att det första som skulle ske var att deltagarna skulle få välja ett fiktivt namn under inspelningen samt att syftet med det fiktiva namnet var anonymitet hos deltagarna själva. Därefter startades inspelningen med att alla deltagarna uttalade sitt fiktiva namn och därefter ställdes öppningsfrågan för av moderatorn för att öppna upp samtalet. Vidare följde fokusgrupperna den semistrukturerade intervjuguiden (Se bilaga 2) som konstruerats inför fokusgrupperna. Frågorna i intervjuguiden var sex frågor i sitt totala antal, med en öppningsfråga, fyra huvudfrågor och en avslutande fråga (se bilaga 2), samt diskussion kring delar ur kursplanen (Se bilaga 3). Diskussionen av kursplanen skedde alltid i slutet av fokusgrupperna. Denna del utgick från valda delarna ur kursplanen, vilka var betygskraven för betyg E till A för årskurs nio och de förmågor som Skolverket (2017) menar att eleverna ska utveckla genom undervisningen (Se bilaga 3). Dessa valda delar ur kursplanen för hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2017; bilaga 3) fanns utskrivna till alla deltagare för att de skulle kunna läsa den. När alla frågor ställts och de valda delarna ur kursplanen diskuterats avslutades fokusgrupperna med att moderatorn frågade om deltagarna önskade tillägga något, eller om de kände att de ville berätta något mer. Därefter avslutades inspelningen när deltagarna uttryckte att de inte hade mer att tillägga och deltagarna tackades för sitt deltagande och återgick till sina lektioner.

Fokusgrupperna genomfördes på egen hand av författaren till denna studie, motsatt det rekommenderade att ha en moderator och observatör (Bryman, 2011). Anledningen till detta var att deltagarna skulle känna så stor bekvämlighet som möjligt, i och med att författaren till studien är den person de mött vid introduktionen om deltagande i studien. På så vis kunde deltagarnas trygghet beaktas vilket kändes viktigt för författaren till denna studie. Vid nödvändiga tillfällen och för att plocka upp aspekter deltagarna nämnde ställdes ibland följdfrågor eller extra frågor från moderatorn för att uppmuntra deltagarnas fortsatta diskussion. Under tiden för fokusgruppernas diskussion spelades samtalen in med hjälp av funktionen "röstmemon" på moderatorns smartphone. Under samtalen förhöll sig moderatorn till att ställa frågor och vara så neutral som möjligt, men med fokus på att hålla samtalet igång och vara stöttande vid behov (Wibeck, 2010).

4.4 Databearbetning

Efter att alla fokusgrupperna genomförts bearbetades och transkriberades ljudfilerna från fokusgrupperna tills det att de var helt nedtecknade i skriftlig form. Dessa fokusgruppsintervjuer har därmed lyssnats igenom ett antal gånger för att få ut så stor mängd data som möjligt. Först i sin helhet och därefter i kortare bitar med pauser för nedtecknande av samtalen för att få dem i skriftlig form. Sedan har filerna startats om från början och lyssnats igenom och följts i transkriptionen för att se att ingenting undkommit vid det första antal gånger filerna lyssnats igenom. Varje fil har därmed fått minst två hela genomlyssningar utan paus. Till hjälp vid transkriberingen har datorprogrammet VLC (ett så kallat open source program) använts för att kunna använda kortkommandon för att lättare kunna transkribera det insamlade materialet. Uppskattningsvis har den totala transkriberingen uppgått till 14–16 timmar arbetstid för transkribering av insamlat ljudfilsmaterial som uppgått till 112 minuter i sin helhet. Det transkriberade materialet från fokusgruppsintervjuerna har sedan i sin textform kodats och kategoriserats utifrån studiens syfte och frågeställningar för att göra analysen av materialet tydligare. Ljudfilerna har sedan arkiverats men finns fortfarande tillgängliga.

4.4.1 Innehållsanalys

Enligt Wibeck (2010) finns det ingen beskrivning för en rekommenderad specifik analys av material från just fokusgrupper. Det finns dock rekommendationer att använda liknande analysmetoder som används vid insamling och analys av exempelvis intervjuer (Wibeck, 2010). Det material som transkriberats har efter komplett transkribering på en transkriberingsnivå III, där oavslutade meningar, disfluenser och uppbackningar i största mån valts att inte tas med i transkriberingen då detta inte har haft betydelse för innehållsanalysen (Wibeck, 2010). Syftet med att göra en innehållsanalys är att komma åt de innehållsliga aspekterna för att kunna besvara forskningsfrågorna i studien (Wibeck, 2010). Det är just utifrån att det som vill komma åt från det insamlade materialet är dess innehåll och dess betydelse som innehållsanalys valdes som metod för att analysera det transkriberade materialet. Innehållsanalys valdes också i och med dess möjlighet att analysera materialet utifrån syftet i studien och även att använda intervjuguiden som första steg i att skapa koder och teman för analysen. Det skapar också öppningen för att hitta andra koder och teman som dyker upp om det är så att frågorna i de genomförda fokusgrupperna inte genererat tillräcklig information i svaren (Wibeck, 2010).

Analyserna har genomförts efter att alla fokusgrupper ägt rum för att inte riskera att författaren blir påverkad av de tidigare fokusgruppers uttalanden (Wibeck, 2010). Koder och tematiseringar har gjorts med hjälp av litteratur i ämnet, och särskilt för tematiseringen har fokusgruppsfrågor (se bilaga 2) och studiens forskningsfrågor beaktats i skapandet av de teman som använts (Hjerm & Lindgren, 2014). Utefter detta så har varje transkriberad intervju lästs igenom noga för att se vilka teman och koder som kan identifieras. Därefter har citaten från transkriberingarna i största möjliga mån kortats ner och bearbetats utan att de ska förlora den ursprungliga innebörden till meningsenheter. Därefter har dessa placerats in i ett kodningsschema (Bilaga 4) där de sedan har kunnat tematiseras och meningsenheterna kondenserats för att kunna skriva resultatet i detta arbete. I och med materialets storlek och det slutgiltiga kodningsschemats längd, presenteras nedan de koder och teman som innehållsanalysen resulterade i, med exempel på citat som återfinns under varje kod (Se bilaga 4). Totalt användes elva koder och dessa resulterade i tre teman.

4.5 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer för hur forskning bör gå till har deltagare och även målsmän till dessa informerats i denna studie om de fyra etiska huvudkraven via det missivbrev som delades ut (Se bilaga 1). Informationskravet blev uppfyllt genom att deltagarna och målsmän informerades om syftet med forskningen och vad den innebär samt vad som skulle ske vid datainsamlingen (Vetenskapsrådet, 2002). Deltagarna upplystes även om att de när som helst kunde hoppa av studien i fall de inte längre kände viljan att vara med, detta både vid insamlandet av deltagare och innan genomförande av fokusgrupperna. Samtyckeskravet har också beaktats då samtycke om deltagande kommit från både vårdnadshavare och deltagarna själva via underskrift av det missivbrev som samlats in från de som valt att delta (Vetenskapsrådet, 2002; Bilaga 1). Inom ramen för konfidentialitetskravet, som innebär att uppgifter om deltagare ska användas med så stor konfidentialitet som möjligt, så har deltagarna i denna studie efter samtycke om deltagande under första delen av fokusgruppsintervjuerna själva fått välja en ett pseudonymt namn att få i det transkriberade materialet (Vetenskapsrådet, 2002). Missivbrevet (Bilaga 1) informerade även deltagare och vårdnadshavare om nyttjandekravet, som uppfyllts genom att det endast är författaren till denna studie som har tillgång till inspelningar och transkriberingarna av det insamlade materialet (Vetenskapsrådet, 2002). Materialet har endast använts i syfte för denna studie och kommer när studien helt avslutats att arkiveras. I denna studie har inte bara deltagarna informerats om detta utan även som tidigare nämnt vårdnadshavare till de som deltagit. Detta är för att deltagarna alla varit under 18 år. Vanligtvis anses det att deltagare som är över 15 års ålder anses kunna ge sitt samtycke om deltagande utan vårdnadshavares samtycke. I denna studie har valet gått till att också samla in vårdnadshavares samtycke. Det är bra att vårdnadshavare är medvetna om sina barns deltagande och specifikt vad som sker på skoltid, eftersom studien har varit delvis schemabrytande för deltagarna i studien.

4.6 Metodologiska överväganden

Utifrån studiens syfte är valet av en kvalitativ forskningsmetod, då den kvalitativa forskningen främst undersöker hur individer uppfattar verkligheten. Därmed valdes den kvalitativa forskningsinriktningen för att utforska studiens syfte (Bryman, 2011). Dessutom är den kvalitativa forskningen mer inställd på frågorna hur och varför, vilket var en viktig aspekt för att kunna besvara frågeställningarna i denna studie. Detta har också gjort att det

blir en studie där det fenomenografiskt förhållningssätt som är en inriktning inom den samhällsvetenskapliga forskningen (Marton, 1981; Paulsson, 2008). Att välja det fenomenografiska forskningsperspektivet gör att det blir en tydligare riktning till att utforska individers perspektiv på hur de uppfattar och tolkar verkligheten. Särskilt eftersom studiens fokus varit att utforska och beskriva elevernas förståelse kring fenomenet bedömning. Genom andra metoder kan det vara svårare att få med deltagarnas uppfattningar och upplevelser, vilket gör att det fenomenografiska förhållningssättet tillsammans med fokusgrupper som metod varit fördelaktigt och till nytta för denna studie.

Genom fokusgrupperna som byggts på deltagarnas egna upplevelser och uppfattningar har det varit fördelaktigt att låta deltagarna intervjuas tillsammans i fokusgrupper. Detta har möjliggjort samtal och diskussion mellan deltagarna där författaren till denna studie kunnat lyssna på deltagarnas erfarenheter i samtal de har sinsemellan. Under tiden som fokusgrupperna genomförts har moderatorn förhållit sig så passiv som möjligt för att inte påverka deltagarnas svar, men gått in som moderator för att hålla deltagarna till ämnet eller när det varit nödvändigt ställt frågor för att föra diskussionen framåt. Det som främst är en förtjänst med hur denna studie genomförts är hur moderatorn kunnat observera deltagarnas interaktioner och samtal, vilket Bryman (2011) nämner är en av anledningarna till att välja just fokusgrupper som forskningsmetod.

Att ytterligare tillägga till dessa överväganden kring studiens metod är varför gruppintervjuer inte användes istället för fokusgrupper. Fokusgrupper ska nämnas kan vara en typ av gruppintervju, men en gruppintervju är aldrig en fokusgrupp. En fokusgrupp är en typ av gruppsamtal, där datan samlas in utifrån deltagarnas diskussion och samtal, med en gruppleddare eller moderator som strukturerar samtalen mer eller mindre. Den viktiga skillnaden är just moderators inblandning i samtalen (Wibeck, 2010). I en gruppintervju är inte deltagarna lika fria att uttrycka sina åsikter och upplevelser, vilket är viktigt eftersom denna studie syftade till att undersöka elevers uppfattningar och upplevelser av fenomenet bedömning. Gruppintervjuer får inte enligt litteraturen (Bryman, 2011; Wibeck;2010) samma möjlighet till öppen diskussion om ett ämne och därför föll valet på fokusgrupper som metod i denna studie. Det är även på grund av att studien varit ute efter upplevelser och erfarenheter som andra kvalitativa metoder som enskilda intervjuer eller observationer valts bort. Enskilda intervjuer betänks sätta en större press på korrekta svar och respons från deltagarna och hade inte kunnat besvara syftet med studien. Att observera ett fenomen som bedömning och specifikt upplevelser av bedömning lämnar ett alltför stort tolkningsutrymme åt forskaren och är helt enkelt inte observerbart (Bryman, 2011).

5 Resultat

Under de genomförda fokusgrupperna diskuterade de deltagande eleverna skolämnet hem- och konsumentkunskap, deras upplevelser och erfarenheter i att bli bedömda i hem- och konsumentkunskap, dessutom avslutades varje fokusgrupp med en diskussion kring valda delar av kursplanen i ämnet. Nedan presenteras resultatet av dessa diskussioner utefter de teman som framkommit av analysen. Efter den analys som genomförts kommer särskilt utstickande diskussioner ibland att presenteras, men inte kopplas till den specifika fokusgruppen för att hålla deltagarna så anonyma som möjligt. I följande text är fokusgrupperna syftande till alla fokusgrupper då detta tema har diskuterats och framförts i alla grupper. När en specifik fokusgrupp diskuterat ett ämne särskilt lyfts detta genom att jag skrivit exempelvis: En av fokusgrupperna.

5.1 Elevernas syn på skolämnet hem- och konsumentkunskap

Det främsta som nämndes under fokusgrupperna är att skolämnet hem- och konsumentkunskap handlar om att laga mat och diska. Det nämner de flesta deltagare och ger medhåll när deltagarna i samtliga fokusgrupper samtalade om ämnets innebörd och vad de upplevt att lektionerna går ut på. Ett citat som sammanfattar detta väl är följande:

Men när jag tänker på hemkunskap så är det ju bara såhär typ en väldigt lugn lektion när man får laga mat, så pratar hon om sådant som är viktigt att veta något om, naturen eller mat och så.

Det framkom att det som upplevts under de år de har undervisats i ämnet är att det som elev är viktigt att lära sig är de olika redskapen som finns i ett kök. Det är något en ofta har läxa i eller prov på. Att kunna måttsatsen är något som har varit viktigt.

Ekonomi har eleverna fångat upp är den del av skolämnet hem- och konsumentkunskap. Men det är inte ofta ekonomin framkommer i ämnet enligt eleverna. Det nämns att de första åren med hem- och konsumentkunskap endast är att laga mat, det är först nu som ekonomi och andra delar dykt upp på lektionerna. Hälsa nämns inte heller mycket under diskussionerna om ämnet. De har lärt sig om socker och hur mycket socker vissa produkter innehåller, detta är något som minns väl av särskilt en av fokusgrupperna. Det samtalades även om att ämnet handlar om världen och hur du som människa påverkar den, det nämnde eleverna var något som de trots allt fick lära sig lite om.

Eleverna samtalade om ämnet som något viktigt för livet. Detta skolämne handlar för dem om att de ska kunna klara sig i framtiden själva. Skolämnet hem- och konsumentkunskap sticker ut från de andra ämnena, detta är något som är viktigare för framtiden enligt deras diskussioner.

Andra ämnen är mer bra för att de är skolämnen, men hem- och konsumentkunskap är bättre för att lära sig ta hand om sig själv när man ska flytta hemifrån, att kunna hålla koll och sådant.

Här tog diskussionerna ofta en vändning till att uttrycka behov av vad eleverna skulle vilja se mer av eftersom de upplever att det endast är att laga mat. De vill gärna se mer att det handlar om att ta hand om ett hem. Hur de ska hantera situationer utöver matlagning i hemmet, såsom att hantera bränder, större inköp och andra situationer. Här kom de flesta fokusgrupper in på att de finns saker de aldrig får lära sig men vill. Som är exempelvis vill de lära sig om tvätt för det är ingen kunskap någon av deltagarna upplever sig inneha. En större diskussion kommer också att handla om material, som exempelvis gjutjärnspannor. Där uttrycker eleverna att det är något de använder under lektionerna, men de saknar ändå kunskap om det redskapet. Eleverna ställde här frågor under sina samtal som: Hur vet en att det är en gjutjärnspanna? Förstör den av diskmedel om jag råkar ta det en gång? Vad är skillnaden mellan gjutjärn och teflon egentligen? Om den blir dålig, kan en fixa det då? Eller måste jag köpa en ny?

Eleverna uttrycker idéer och tankar kring vad ämnet saknar för att kunna hjälpa dem i sina upplevda kunskapsbrister. Många uttrycker: *“jag vill lära mig ta hand om ett hem, inte bara laga mat”*. Det är viktigt med skolämnet hem- och konsumentkunskap, de uttrycktes av alla deltagare. Men det är också tråkigt att något så viktigt inte tas på allvar i skolan enligt de deltagande eleverna. Det är bara lugna lektioner dit en går och lagar mat, och så är det inte så

mycket mer enligt samtalens gång i fokusgrupperna. Det är så eleverna som deltar i fokusgruppernas samtal om detta som ämnets innebörd, och de berättade att det är så samtalet om ämnet förs i klasserna under raster och andra tillfällen. Ämnet får för lite fokus i skolan, och det tas inte på allvar, och det tycker eleverna är synd när de diskuterar detta.

5.2 Elevernas tolkning av kursplanen i hem- och konsumentkunskap

5.2.1.1 *planera och tillaga mat och måltider för olika situationer och sammanhang*

Denna punkt upplever inte eleverna som något främmande. Denna punkt förstår eleverna som att de är detta som sker på lektionerna de är med på. Detta är vad de tycker att de gör allra mest under lektionerna i hem- och konsumentkunskap, det är att laga mat. Men de flesta elever uttryckte ändå att detta är något som genomförs, men ofta får de recept tilldelade till sig. Planera själva kanske inte är något de får göra så ofta, det är den biten av denna punkt från kursplanen som fokusgrupperna kände att de inte fått göra så mycket i undervisningen.

5.2.1.2 *hantera och lösa praktiska situationer i hemmet*

Denna punkt från kursplanen är mer svårtolkad under fokusgruppernas diskussioner. Diskussionerna gick här åt många olika håll. Diskussionerna kommer här till att handla om vad som är en praktisk situation att lösa i hemmet. Enligt elevernas diskussioner skulle detta kunna handla om mat och att tillaga den. En fokusgrupp hamnade i en diskussion om att det skulle kunna handla om valet av arbetsredskap och att reflektera över vilket redskap som väljs vid matlagningen.

En av fokusgrupperna hamnade i sin diskussion kring vilka situationer som tillhör ett hem utöver matlagningen som kan genomföras under tiden en lagar mat. Här hamnade diskussionen i en av fokusgrupperna om att prata om upplevelser de haft där läraren bett dem göra en del praktiska saker under lektionstid som de delvis finner förvirrande. Det är en abstrakt idé om att det ska lagas mat, ätas och diskas under en lektion men en ska också hinna med att vattna blommor, gå och sortera återvinning eller andra uppgifter som sporadiskt tilldelas dem. Eleverna frågar sig om detta är något som har med att lösa praktiska situationer att göra eller inte. En av fokusgrupperna som diskuterade detta särskilt, kom in på de praktiska situationerna som kan lösas i ett hem. Denna fokusgrupp upplever att dessa situationer inte är något de får uppleva under lektioner hem- och konsumentkunskap. De situationer som möjligen behöver lösas, det är något som läraren oftast redan gjort. Inte får eleverna heller testa att lösa situationer när något uppstår under lektionstid. Ofta blir det en tillsägelse om att de har gjort fel som de upplever det, men någon chans eller möjlighet till reflektion tillsammans med läraren om hur en kan lösa situationen för att få möjlighet att lära sig detta får eleverna inte. En elev som deltog i fokusgrupperna sammanfattade detta bra enligt följande mening:

Men vi får ju mer lära oss att göra rätt och vad som händer när det går rätt, men inte vad som händer när det går fel.

Eleverna hade många idéer om hur något sådant skulle kunna se ut i undervisningen för att de ska få lära sig hantera och lösa situationer. De önskade att få delta i en lektion där en bara får

lära sig om allt som kan gå fel och få se exempel på när det går fel. Det hade varit bra enligt vad som framkommer i diskussionerna. Att få se hur det ser ut när det blir fel och vilka lösningar som finns och att helt enkelt få testa själva.

Men det kan även vara ekonomi som har med att lösa praktiska situationer i hemmet att göra. Att lösa praktiska situationer kan ju vara att betala räkningar och annat liknande. En diskussion tangerar in på ämnet träslöjd. Här funderade eleverna på om möjligheten finns att en lär sig att bygga stolen i träslöjden, men i hem- och konsumentkunskapen så kanske detta kan komma att handla om var en ska köpa materialet och hur en tänker på den ekonomiska biten av byggandet. Och då ingår ju förstås hur en ska kunna åka och köpa byggmaterialet till stolen.

5.2.1.3 värdera val och handlingar i hemmet och som konsument samt utifrån perspektivet hållbar utveckling

Denna punkt är den av de tre som blir starkt ifrågasatt under elevernas samtalande. Den uttrycks med stark förvåning och utrop när de läste den. Både i sin helhet, men att värdera val och handlingar i hemmet lämnar en del frågetecken om vad det är. Vad är det som ska värderas egentligen undrade de flesta under samtalen de hade kring denna punkt. En grupp lyckas att komma fram till prisjämförelser kanske skulle kunna vara att värdera val. Den biten som ska handla om hållbar utveckling ifrågasattes en del. En intressant reflektion kring denna punkt är följande citat:

Vi gör ju mer hållbar utveckling i SO:n än vad vi gör i hemkunskapen. Men vi har ju ändå gått igenom vad olika grejer kostar och då kan jag säga att jag istället för färdiga popcorn så tar jag de jag poppar själv.

Mycket av diskussionerna kring denna punkt tolkade eleverna handlar om återvinning. Detta tyckte de ska vara något individuellt. Alla gör olika när det kommer till återvinning hemma, och hur mycket en vill återvinna måste en själv få bestämma.

5.3 Elevernas tolkning av och diskussion om kunskapskraven

Eleverna började under varje fokusgrupp att först läsa kunskapskravet för betyget E i skolämnet hem- och konsumentkunskap. Kunskapskraven för betyget E i årskurs nio har följande värdeord som ska beskriva nivån som ska uppnås i bland annat elevens arbete; *viss (anpassning), i huvudsak, enkla, enkla och till viss del* (Se bilaga 3, för hela kunskapskravet).

Redan här delades elevernas uppfattning och tolkning om vad som krävs för att uppnå det första godkända betyget. Nästan alla fokusgrupperna läste kunskapskravet för E och uttrycker att det är enkelt att nå ett E. Praktiskt taget behöver en bara vara med på lektionerna. Inte behöver en göra så mycket för att nå ett E. En är där och är med på lektionerna. Kanske säger att det var gott och skär upp en grönsak. Då får en ett E. En annan grupp säger att för E så gör man precis som läraren säger och följer receptet exakt och gör ingenting på egen hand. Man har lyckats göra maten och den ser aptitlig ut. Och om du har en kamrat med som kan, så kan du bara stå där och titta och ändå få ett E. Samtidigt diskuterar även några deltagare utifrån följande citat: ”Det känns som man måste kunna väldigt mycket innan för att ändå få ett E, att man måste kunna det innan man har gjort det.”

Deras diskussion går snarare ut på att de tycker att det är svårt att nå ett E. Redan där ska du kunna mycket och förstå mycket saker. De anser att det känns väldigt petigt och detaljerat vad de ska kunna och visa för att få ett E:

Alltså, det låter inte som betyget E känner jag. Får man tar ändå hänsyn till mycket grejer. Om jag bara hade läst det här hade jag säkert trott att det var typ C. Det är ganska höga krav.

De berättade om exempel där de utifrån att de valt ett visst redskap för att enligt dem själva har det resonemanget haft en logik. Men du blir underkänd på det på grund av att hem- och konsumentkunskap är så petigt. De fick inte chansen att själva förklara sitt resonemang, för läraren har bestämda regler om hur en ska göra. Chansen att få motivera sig på en enkel nivå är eleverna främmande för. Det har väl kanske skett att vi får göra på ett praktiskt prov sade någon, vilket en annan elev svarar på och håller med om, men tillägger att det bara sker på praktiska prov att du får visa något muntligt och resonera, det har aldrig hänt på en vanlig lektion.

När eleverna går in på att diskutera kunskapskraven för nivå C tar det inte särskilt lång tid innan de noterar värdeorden. Kunskapskraven för betyget C i årskurs nio har följande värdeord som ska beskriva nivån som ska uppnås i bland annat elevens arbete; *relativt god (anpassning), relativt väl, utvecklade, utvecklade och relativt väl* (Se bilaga 3, för hela kunskapskravet).

Diskussionerna hamnar kring att skillnaden egentligen inte är så stor, de har ju bara bytt ut några ord egentligen. Men det är diffust och konstigt. Det konstaterades att det inte är enkelt att veta vad en ska göra för att nå upp till de olika betygskraven. De borde skriva detta mer specifikt, så att en kan förstå vad en ska göra. Det är ju bara lärare, eller de som läser till lärare som förstår det här enligt eleverna. Hur ska vi veta hur en lagar mat lite bättre, och sedan lagar mat ännu lite mer bättre för att nå ett A? Är inte i huvudsak och relativt väl samma sak? Det känns som det.

Men det som är skillnaden är väl att dom har förbättrats och att det är lite svårare. Dom gör det på en högre nivå. Fast när man läser dem känns det ju bara som att de har bytt ut just dom orden. För att dom ska visa vad E, C och A är. Det känns inte jätteenkelt att veta vad det är man ska kunna. Bara av att läsa kraven.

Citatet ovan är en bra representation för hur eleverna samtalade om kunskapskraven när de noterar ändringarna som de förstår främst är värdeorden. Det är svårt att förstå vad som menas med orden. Vad är egentligen skillnaden och vad betyder det i praktiken för arbetet i klassrummet är den riktningen diskussionerna gick i.

När eleverna kom in på diskussionen om kunskapskraven för betyget A noterade de också värdeorden och funderade kring deras betydelse. Kunskapskraven för betyget A i årskurs nio har följande värdeord som ska beskriva nivån som ska uppnås i bland annat elevens arbete; *god (anpassning), väl, välutvecklade, välutvecklade och väl* (Se bilaga 3, för hela kunskapskravet).

En av fokusgrupperna uttryckte tillsammans i frustration att *goda* och *välutvecklade*, det säger ju ingenting för någon av dem. Eleverna undrade om det faktiskt finns någon som förstår dessa ord. Det är tydligt i deras diskussioner att detta inte är gjort för att eleverna ska

förstå det. Det borde finnas en version för elever och en för lärare. Helt klart. Dessa formuleringar är svåra och inte begripliga, de förklarar ju inte vad du ska göra som elev.

En del tankar och funderingar uppkom om vad som krävs för att nå ett A när en arbetar praktiskt. Många av diskussionerna eleverna hade i de olika fokusgrupperna kommer fram till att för att nå ett A, så kan man lösa problem som uppstår och inte få panik över det. Exempelvis så kanske en läser fel på hur en ska fördela en grönsak enligt receptet, men då kan en lösa det och tänka om hur en ska göra och ändå få ett bra resultat i slutändan. Här utvecklades diskussionerna, särskilt i en utav fokusgrupperna till att handla om möjligheten att göra misstag under de praktiska lektionerna. För att nå ett A blir det ännu viktigare att göra exakt så som läraren säger, annars går det inte bra. Du måste göra så som läraren sagt, hela tiden. Det är det viktigaste. Du ska laga mer avancerade saker också, då är det lättare att nå ett A. Misstag påverkar hela betyget. Laga mat och att ha hemkunskapslektioner har en inte lika ofta som andra ämnen, så eleverna upplever att de automatiskt får mindre chanser på sig och det blir då viktigare att klara av det. Ett citat som tydliggör dessa diskussioner är följande:

Men det är det som är skillnaden, om du kanske har ett svenskaprov och det går lite sämre än vad det vanligtvis gör, så har man ändå fler chanser att förbättra det. Eftersom vi har fler tillfällen att utvecklas. Vår svenskalärare säger att man kan göra några misstag och det är inte hela världen. Men i hemkunskapen känns det som att om man gör ett fel med en maträtt så går hela betyget på det.

5.3.1 De enkla, utvecklade och välutvecklade motiveringarnas innebörd

Diskussionerna om de olika betygskraven och dess nivåer mynnade ut i fokusgrupperna till att eleverna pratar om att göra enkla, utvecklade och välutvecklade motiveringar.

Progressionen i detta ser ut som följer;

för E ska resonemangen vara *enkla och till viss del* underbyggda,

för C ska resonemangen vara *utvecklade och relativt väl* underbyggda och

för A *välutvecklade och väl* underbyggda.

Alla dessa i relation till konsekvenser av olika konsumtionsval och handlingar i hemmet utifrån frågor som rör en hållbar social, ekonomisk och ekologisk utveckling.

Diskussionerna här kom också till vad skillnaden egentligen är mellan dessa värdeord.

Känslan eleverna uttryckte här är också i att det är ju ingen större skillnad på vad det står i kunskapskraven, och hur ska en då förstå det?

Jag läste det som står där, och så läste jag på C också, och jag känner att det står nästan samma sak. Bara att vissa ord byts ut, enkla till lite mer. Vad menar ni med enkla motiveringar, vad är en enkel motivering, och en lite mer utvecklad? Alltså allting står ju likadant förutom vissa ord, relativt god, jag känner att de kanske ska förklara vad det är, en enkel, en lite svårare, för annars står det ju bara likadant.

För att nå ett A måste du skriva långa motiveringar, det tyckte en av fokusgrupperna. Fast samtidigt nämndes det i den diskussionen att lärare ofta säger i flera ämnen att det inte stämmer att eleverna måste skriva långt för att göra bra motiveringar och resonemang, men det är en lögn enligt eleverna. Det är en av de saker du måste göra för att nå A, att skriva långa texter. Samtidigt ska du också diskutera i flera led och om flera aspekter. Du måste få med miljö, hälsa och ekonomi i hem- och konsumentkunskap. Du måste "utveckla i flera

led”. Det var fokusgrupperna samstämmiga om. Det är också viktigt att kunna förklara och reflektera kring den praktiska matlagningen. Det är inte bara innehållet och exempelvis dess miljöpåverkan du ska kunna reflektera kring enligt diskussionen eleverna hade. Du måste ha aspekterna i bakhuvudet när du lagar mat också, och tänka på att ta hänsyn till miljö, hälsa och ekonomi. Det är denna biten som är den teoretiska biten av skolämnet hem- och konsumentkunskap enligt elevernas diskussioner. Problemet eleverna lyfte främst i sina diskussioner är att en av de svåraste sakerna men detta är att de inte får chansen att öva eller visa detta. Även om en kan förstå hur hälsa, miljö och ekonomi hänger samman och funderar kring dessa är det inte ofta de visar detta skriftligt eller muntligt. På prov och läxförhör ska svaren ofta vara korta eller i Ja och Nej formuleringar. Där ges inte möjligheten att skriva motiverande svar. Det är inte heller något de upplever att de får hjälp med att göra heller.

Alltså jag känner eftersom vi inte har så mycket prat, eller typ betygssnack, alltså bara kanske någon gång om året så är det ju typ det här man får kolla på internet, och då blir det ju såhär lite osäkert för det står exakt likadant, såhär för mig, vad är enkla för dom och vad är välutvecklat, hur kan jag förbättra och hur ska jag skriva välutvecklade?

Chansen att öva på reflektioner eller möjligheter att visa dem är få enligt elevernas samtal. Som ytterligare exempel kan det vara ett prov per termin där du har chansen att visa något skriftligt, och då blir det ännu viktigare att visa att du kan detta. Men det är inte säkert att det provet ger chansen till det heller. Ett summerande citat kring detta är: “I just hemkunskap känns det inte som att vi har fått några uppgifter där vi kan göra det.” Dessutom tryckte eleverna en del på att när det väl finns uppgifter har dessa inte rum för reflektion. Korta svar är det oftast som de upplever det. Det är kontentan av deras diskussioner. Och om en lärare frågar vad som behövs för att muffinsen ska jäsa, då ska en ju skriva bakpulver: “Det är ju inte så att jag kan skriva bakpulver på ett mer välutvecklat sätt liksom”.

5.4 Att bli bedömd i hem- och konsumentkunskap

Att bli bedömd i skolämnet hem- och konsumentkunskap är förenat med varierande aspekter, tankar och idéer för eleverna. Det finns en svårighet att förstå vad som bedöms, när det bedöms, hur du ska hantera att bli bedömd. I samtalen som förts under fokusgrupperna har tre huvudteman framkommit tack vare eleverna som deltagit. De presenteras här nedan efter tre huvudrubriker i ordningen som följer: Elevernas erfarenheter och upplevelser på ett mer generellt plan, elevernas uppfattning om vad som bedöms i skolämnet hem- och konsumentkunskap och vad som berättats gällande formativ och summativ bedömning i ämnet.

5.4.1 Elevernas erfarenheter och upplevelser av bedömning

Elevernas erfarenheter och upplevelser av att bli bedömda är väldigt olika och under fokusgrupperna så samtalades det om många olika exempel på deras erfarenheter och upplevelser. Ett exempel så många elever pratar om är en tidigare lektion de har haft det. Då fick de möjligheten att göra något i själva valt. Upplevelsen där var någonting som många elever beskrev var ganska frigörande, då de fick chansen att visa sin kreativitet lite mer. De kände också att “du kunde också lägga dig på din nivå så du känner dig bekväm med”, men även välja en maträtt som kanske var lite mer avancerad för att visa din kunskap. Det beskrev eleverna annars är någonting som är ganska svårt, att känna att en kan vara kreativ och har möjligheten att välja själv.

Vanligtvis är recepten redan valda av läraren, vilket gör att eleverna tycker att det är svårare att våga testa och undersöka hur de kan skapa något annorlunda eller våga testa att ändra någonting i receptet. Lektionen där konceptet var att laga någonting utifrån det som fanns tyckte eleverna om, eftersom att det betyder att det var mer likt hur det var hemma eller “när man är vuxen”. Eleverna samtalande om detta som någonting mer verklighetsnära.

Att ha skolämnet hem- och konsumentkunskap beskrevs av eleverna som något som ofta kan vara kopplat till stress och en känsla av att vara under press. Grupperna samtalande om detta, som att hem- och konsumentkunskap är något som sker under ett tillfälle i veckan, och endast då. I andra ämnen får du fler chanser att göra om och testa en gång till. Men i skolämnet hem- och konsumentkunskap är det alltid baserat på ett enda tillfälle. Exempelvis får du som elev i matematiken chans göra om när uppgiften blir fel. I hem- och konsumentkunskap är lektionerna så strikta då det finns ett visst antal ingredienser. Gör du då fel har du ingen chans att göra om det eller testa igen. Hemkunskapen blir för stunden, på lektionstillfällena. Det blir också svårare att ta det ämnet i sin egen takt. Ett bra citat för att illustrera detta är:

För i skolan om man gör fel, det är lättare där hemma kan man alltid fixa till det på något sätt för där har man alla ingredienser men här så kan det vara att man bara får ta en viss del utav någonting, och det är inte lika lätt att fixa det då.

En annan aspekt eleverna samtalande om är bedömningen i samband med en arbetspartner. Det beskriver eleverna i diskussionerna som ett stressande eller orosmoment för dem. Det finns en oro och en erfarenhet av att hamna med någon som är svår att samarbeta med. Dessutom känner de att de ofta inte bara blir bedömda på vad de själva presterar utan även vad deras arbetspartner gör vilket är orättvist. Dessutom förstår eleverna bedömningen som att den ska vara individuell. En elev ser på att arbeta i grupp såhär:

Men även då så blir det ju typ, hon ska bedöma individuellt ändå, och då blir det så konstigt. Om jag jobbar med någon som är bättre, ska jag låta dem göra det då? För att vi ska få det bästa resultatet och det ska synas att den personen kan, eller ska jag göra det för att visa att jag kan?

Att bli bedömd i hem- och konsumentkunskap är generellt enligt eleverna egentligen inget nytt. Det finns en vana i att bli bedömd. Samtidigt finns det en otydlighet som kan beskrivas såhär:

Att en inte riktigt vet hur det kommer gå. Jag är väl inte direkt nervös inför det, men jag har liksom väldigt lite koll. Andra lärare pratar mer, och vi har mer bedömningsuppgifter där vi ser att här ligger vi just nu. Och då kan man liksom lägga ihop dem och se att möjligen får jag ett sådant här betyg, eller ett annat. Man gör ju så gott man kan hela tiden.

Det som eleverna uttryckte är ett av de stressmomenten med bedömning är att nu i årskurs nio så har betyget börjat få en större betydelse. Det är snart dags för gymnasiet, vilket de är väl medvetna om. Men de ser också på bedömningen som mer tydliggjord från lärarna håll, för nu poängteras vikten av betygen mycket mer än tidigare. Eleverna känner den pressen, och det blir inte lättare när de upplever att läraren kommer och antecknar om deras prestationer men inte säger något sedan. De upplever också att betygen baseras på deras senaste terminsbetyg, för att sedan kombineras med betyget på deras senaste prov, och det blir deras nya betyg. Detta gör att eleverna ibland beskriver ämnet som “flummigt” och konstigt. Särskilt märkligt är det att du kan få bra kommentarer om ditt arbete efter det

praktiska provet på saker som du då uppfattar som du alltid gjort fel. Detta leder till frustration eftersom detta "fel" dragit ner betyget och eleverna anser att de skulle vilja få veta detta tidigare. Ett bra citat kring detta från fokusgrupperna är:

Ibland kommer hon ju fram och påpekar saker om hur du gör och hur du agerar i köket och om du hanterar saker på ett säkert sätt och säger till dig såhär: ja men ställ in, vrid in handtaget så att det inte står ut från spisen. Och då påpekar hon ju det, men det är liksom fortfarande, känns lite otydligt vad man blir bedömd på fortfarande.

5.4.2 Elevernas syn på vad som bedöms i hem- och konsumentkunskap

När eleverna diskuterade vad som bedöms i hem- och konsumentkunskap så är de väldigt delade i vad som är viktigt. En del säger att det är främst är det praktiska som är det viktiga. Läraren bedömer om du följer receptet hur du tillagar saker och vad du gör praktiskt med dina händer. Det är viktigt hur god maten blir i slutändan. I kontrast säger en del elever under fokusgrupperna att det är både det praktiska och det teoretiska. Proven är viktiga i bedömningen. Samtidigt händer det att resultatet av den praktiska matlagningen ska lämnas in till läraren. Vad händer då egentligen med bedömningen, är det ett tecken på att resultatet är viktigt:

Inför det praktiska provet fick vi ju absolut inga instruktioner. Vi fick ju ett recept och ni ska laga en kycklingsoppa. Vi fick ingenting om vad hon kollar på, ingenting sådant. Som man då får i andra ämnen.

Enligt eleverna handlar den praktiska bedömningen handlar mycket om redskapen, att de använder rätt knivar. Eleverna ska också tänka på miljön när en lagar maten i hem- och konsumentkunskap, och inte använda för mycket vatten. Hygien är en viktig aspekt, både tvätta händer och tänka på att använda separata redskap och skärbrädor poängterar eleverna är viktigt. Eleverna uttrycker också i sina samtal att i det praktiska arbetet är det viktigt att du gör såsom läraren har sagt och visat. Det är väldigt viktigt. Utför du inte det praktiska arbetet efter lärarens instruktioner kommer du inte kunna nå till ett högre betyg, särskilt uttryckte en av fokusgrupperna detta. En fokusgrupp samtalade om att det är lite orättvist och uttrycker här förutsättningarna innan det praktiska arbetet. Dels jämför de mot skolämnet slöjd. I slöjd får du planera mer innan du påbörjar ditt arbete, vilket gör det lite enklare. De elever som samtalade om detta ville också uttrycka att det praktiska har vissa brister. Alla har inte lagat mat innan du har hem- och konsumentkunskap, andra elever kanske har fått bättre kunskaper innan, och dessutom reflekterar eleverna över att vissa kanske inte har tillgång till ett bra kök hemma.

5.4.2.1 Hur du ska vara och agera som elev

Eleverna i fokusgrupperna kom ofta in på att det är viktigt att vara aktiv på lektionerna. En måste alltid vara sysselsatt om man kan inte stå och rulla tummarna under lektionstid. Det gäller att visa att du gör någonting på lektionerna, för läraren har koll på att man gör rätt och att du gör något aktivt. Det är svårt att förstå att läraren kan ha så mycket koll på vad en gör på lektionerna, det framkommer i elevernas samtal. Men det är också därför viktigt att inte göra fel för då kan man bli sankt: "Det är lite såhär, du måste visa upp dig, hela tiden."

Det blir samtidigt också viktigt att visa kunskap på lektionerna. Många av eleverna pratade om att de ofta får höra att det ska vara muntliga så mycket som möjligt på lektionerna. En får inte missa den muntliga delen av lektionerna. Det är viktigt att svara på lärarens frågor och visa den kunskap du har om du får chansen till det. Det svåra är dock att veta när du har den chansen. Eleverna uttryckte att det är ganska säkra på att det finns saker som läraren absolut skulle sänka deras betyg för om de gjorde på lektionerna. Det är därför viktigt ännu en gång säger eleverna att resultatet blir bra, inte bara på de vanliga lektionerna utan även under de praktiska proven. Där är viktigt att man följer receptet, och då blir det svårt att veta om det är accepterat att vara kreativ och gå utanför vad det receptet säger för att visa sin kunskap. Att ha ett praktiskt prov samtalade eleverna om är svårare än att ha ett teoretiskt prov. Det är svårare att förstå under de praktiska proven vad läraren vill se, men på de teoretiska är det mer tydligt. De teoretiska proven kan en studera till, det är svårare inför ett praktiskt. Eleverna tyckte också att det borde vara väldigt svårt att bedöma ett praktiskt prov, för det händer ju väldigt mycket då som läraren behöver se. Eleverna diskuterar här och undrar kring vad som händer om läraren missar att de det hen ska bedöma.

Några elever samtalade under fokusgrupperna kring att det inte är helt enkelt att visa kunskaper muntligt. Oftast handlar frågorna om saker som de uppenbarligen ska få reda på under pågående lektion, och då blir det svårt att svara på detta. En elev säger: "Hur är det möjligt för mig att ha kunskap om någonting hen inte gått igenom, hur ska jag få det innan?". Eleverna tillägger i samtalet om detta att när de kan svara på frågor så är det oftast för att frågorna då handlar om saker som exempelvis finns i de recept de fått tilldelade, och det tycker eleverna inte är att visa kunskap. Det finns även andra saker eleverna tycker är diffusa under lektionstid utöver att vara muntlig. Du ska hjälpa till med sysslor läraren ber dig att göra. Som att vattna blommor, eller annat som finns omkring i klassrummet. Eleverna samtalar om detta och undrar vad de har med bedömning att göra, likväl undrar de vad de ska lära sig av den saken.

5.4.3 Elevernas syn på formativ och summativ bedömning

Elevernas generella beskrivning av det formativa i hem- och konsumentkunskapen är att det inte är så ofta de får veta något som kan ge dem möjligheter att förbättra sina kunskaper eller handlingar i klassrummet. Betygssamtal i ämnet kommer oftast i slutet av terminerna, och eleverna säger att de ofta hinner glömma vad de fick veta när de kommer tillbaka nästa termin. Den feedback de upplever att de får under lektionerna samtalar de om inte särskilt stor mängd som de upplever det. Vill du höja ditt betyg får du gissa dig till vad det är du ska göra. Läroplanen förstår inte eleverna säger de själva i sina diskussioner, den är inte gjord för att elever ska förstå den enligt dem själva. De kan ju läsa den på hjärntorget eller på skolverkets hemsida, men det är inget de gör särskilt ofta, eller inte alls.

Oftast handlar feedbacken om att de ska studera mer eller som i något fall öva mer hemma, men det är väldigt vagt och informationslöst som eleverna beskrev det. Det finns en stor önskan om att kunna få mer feedback och hjälp att förstå. Eleverna samtalade om att det bästa är när det finns bedömningsmatriser eller någonting litet på ett prov som säger dem vad som bedöms. För de vill gärna om de kan förstå vad de bedöms på så att de kan höja sitt betyg. Gärna ska det vara konkreta grejer de ska göra eller hjälp att förstå vad de är de ska visa. Ett bra citat kring detta är följande:

Ja men antingen att hon säger till när man håller på och arbetar eller direkt efter, att hemkunskapsläraren säger att du kunde ha gjort det här istället eller du borde

öva på det här eller att i slutet av lektionen, kanske inte varje lektion men någon gång säger, kanske till hela klassen att, ja ni behöver öva på att göra något moment bättre eller att skära någonting finare. Alltså att dom är mer, berättar vad det är vi ska göra.

Eleverna vill gärna att det tydliggörs innan både praktiska prov och teoretiska prov vad som bedöms. En sammankoppling mellan de praktiska lektionerna och att få utvärdera sin prestation tillsammans med läraren hade varit bra enligt eleverna. Att få veta mer överhuvudtaget om vad som händer, varför och anledningarna bakom delarna kring bedömningen. De jämför och beskriver att i andra ämnen är detta mycket tydligare, du kan repetera inför ett matteprov, och du kan skriva om något i svenskan med hjälp av lärarens instruktioner. Men i skolämnet hem- och konsumentkunskap är detta mycket svårare att repetera för de vet inte vad de ska använda för att repetera och öva in kunskap eller liknande.

6 Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Styrkan med denna studie är att valet av datainsamlingsmetod främst främjar möjligheten att besvara syftet med studien. Att just genomföra fokusgrupper fångar också det fenomenografiska perspektivets ansats i att förstå elevernas perspektiv på fenomenet bedömning. Det har genom antalet fokusgrupper som genomförts också kunnat ändå ges ett lite bredare resultat eftersom deltagarna representerar flera klasser och undervisning upplevd från två lärare. Fokusgruppen som metod har det positiva att det ger möjligheten till upptäckande (Wibeck, 2010). Fokusgrupper har en styrka i att deltagarna uppmuntras dela med sig av sina tankar och erfarenheter och att jämföra dessa sinsemellan, vilket ytterligare samarbetar med den fenomenografiska forskningsansatsen om deltagarnas perspektiv på bedömning och deras erfarenheter och upplevelser (Marton, 1981; Wibeck, 2010).

Förstås finns det svårigheter med denna forskningsmetod och angreppssätt. Det första som blir en brist med denna studie är antalet fokusgrupper som endast är fem stycken, Bryman (2011) rekommenderar att fler fokusgrupper genomförs. Minsta antal deltagare är däremot fyra stycken vilket har varit en bra siffra utifrån att bearbeta den insamlade datan. Det är märkbart stor skillnad på att genomföra fokusgrupper med olika antal deltagare i dem. Antalet deltagare påverkar samtalen och diskussionerna, mer än deltagarna i sig. Även om det rekommenderas att ha minst fyra deltagare har den fokusgruppen innehållande tre deltagare tagits med i studiens resultat. Detta för att antalet genomförda fokusgrupper är ganska litet i antal, men också för att få med all data som samlats in.

Det kan även vara en bristande faktor att genomföra denna studie i en miljö där författaren är bekant med deltagarna, men som Bryman (2011) också nämner är tillgången till en skola ofta svår, och därmed har det varit fördelaktigt att genomföra studien på detta sätt och ha tillgång till de kontakter som är möjliga att få där. Att få tillträde till en skola kan vara en svår process eftersom det är den verksamheten men också för att mycket händer och sker i den verksamheten i sig.

Men att ha tillgången till deltagare och tillgång till fältet (Bryman, 2011) har också haft sin fördel i och med att det kan vara svårt att få deltagarna att komma till fokusgrupps-träffar och faktiskt delta när de sagt att de kan vara med. Av den anledningen har det varit bra att ha så

nära tillgång till verksamheten och fältet eftersom jag då kunnat använda tid när deltagarna befinner sig i skolan och redan är där. Dessutom nämner Bryman (2011) att det kan finnas möjlighet att locka deltagare till fokusgrupper, men i detta fall har det inte skapat några problem när deltagarna sett det som spännande att delta, fått lämna lektioner och fått tillgång till att vara i skolans konferensrum.

Vid insamlingen av data är det dels viktigt att som fokusgruppsledare förhålla sig passiv, men det kan också vara en brist i denna metod att detta är en intervjumetod som innebär att det är lätt att få en mindre kontroll över skeendet (Bryman, 2011). I motsats är det också det som önskas i utkomsten av en fokusgrupp där forskaren är ute efter vad deltagarna har åsikter och upplevelser av.

En av de svåraste bristerna med denna metod är förstås transkriberingen av de inspelade fokusgruppsintervjuerna. Bryman (2011) nämner två aspekter på detta. Den första är att det tar mycket längre tid att transkribera denna typ av intervju jämfört med en vanlig intervju. Detta eftersom de olika deltagarnas röster kan vara svåra att urskilja och därmed tar transkriberingen längre tid. Det finns även den andra aspekten vilken också går in det tidigare nämnda vilket är risken för att deltagarna pratar i munnen på varandra, vilket förstås försvårar transkriberingen ytterligare (Bryman, 2011). Detta går att motverka genom att vara en god moderator men vid grupsamtal kommer detta alltid att ske. En ytterligare svårighet är också gruppaspekten av samtalet, vad som sker mellan deltagarna, om åsikter färgas av för mycket på varandras och att det inte blir den kritiska diskussion som önskas i samtalet.

Samtalens genomförande har dock fått en önskad utgång då de initiala orosmomenten över att deltagarna inte skulle vilja eller komma till en diskussion fort försvann när fokusgrupperna genomfördes. Det kan vara svårt att få igång samtal och diskussioner, men det har gått bra över den förväntan som fanns innan genomförandet av dessa samtal. Att beakta vetenskapsrådets (2002) krav på konfidentialitet genom att ge deltagarna möjlighet att välja ett pseudonymt namn har inte bara hjälpt till att se till konfidentialiteten för deltagarna. Att starta upp varje samtal med att deltagarna får uttala sina namn och sedan berätta vad de vill välja för namn har fungerat som en bra isbrytare för att släppa på deltagarnas nervositet inför att samtala och bli inspelade. Dessutom har det varit fördelaktigt för att lära sig att känna igen rösterna inför transkriberingen.

Samtalen under fokusgruppernas genomförande fungerade väl. När väl deltagarna kunnat känna sig trygga och väl införstådda med vad som skulle ske är det ingen deltagare som har suttit tyst och inte vågat samtala. Att samtala om ämnen som kan vara känsliga eller personliga är inte det lättaste och enligt Wibeck (2010) är det viktigt att vara medveten om detta som moderator inför och under samtalen. Genom att ge deltagarna anonymitet de själva valde och att noga informera dem syftet med samtalen, och att det inte finns några rätt och fel svar i dessa samtal så har detta blivit lättare att beakta. Detta har också gjort validiteten för denna studie högre då det också kunnat få deltagarna att förstå att allas åsikter och tankar ska framgå, även om de diskuterar med varandra (Wibeck, 2010). Ett annat problem som kan uppstå med validiteten av en studie där fokusgrupper används är platsen samtalen förs på, om detta görs på en främmande plats kan detta påverka resultaten negativt eftersom deltagarna inte är trygga (Wibeck, 2010). Dock har fokusgrupperna i denna studie kunnat genomföras i skolan deltagarna går i, vilket då är positivt för studiens validitet.

Däremot är det ett hot mot studiens validitet i och med att deltagarna i fokusgrupperna är socialt bekanta med varandra sedan lång tid och tillhör redan existerande grupper. Hur

gruppsammansättningen påverkat studiens resultat är svårt att bedöma. Vid insamlingen av intresserade deltagare noterades inte huruvida eleverna som tillfrågades valde att delta för att särskilda klasskamrater gjorde densamma (Bryman, 2011). Samtidigt har deltagarna varit ovetandes om vilka elever som valt att delta från den andra lärarens grupp och dessa deltagare har kombinerats i fokusgrupperna. Vidare har deltagarna i och med deras öppenhet och spridda diskussioner både mellan och inom fokusgrupperna uttryckt olika åsikter och resultatet har baserats på deras upplevelser och erfarenheter de diskuterat ihop utan moderatorns inverkan (Bryman, 2011). Således kan validiteten i denna studie ifrågasättas, men dess äkthet är i mening stor.

Reliabiliteten i denna studie är svår att se som hög. Det är svårt att återskapa fokusgrupperna och förhållandena kring dessa fokusgrupper eftersom det till stor del handlar om gruppinteraktion och möjligheten att ställa likvärdiga uppföljningsfrågor. För att höja reliabiliteten skulle denna studie behövt använda en strukturerad intervjuguide och även ha en observatör med i fokusgruppsprocessen (Bryman, 2011).

En självklar brist i att använda denna metod och detta forskningssätt är att detta resultat inte går att generalisera eller appliceras i en större kontext. Men det är också via denna metod möjligheten att få fram de svar studien sökt i sitt syfte och frågeställningar. Jag är inte ute efter att kunna säga att alla elever upplever detta som dessa elever berättat. Denna studiers reliabilitet går att ifrågasätta eftersom det endast är en person som analyserat materialet som samlats in och studiens reliabilitet skulle kunna höjas genom att låta en annan person läsa en del av materialet och göra en bedömning. Även om handledare till viss del tagit del av materialet. Dock skulle detta inte vara att beakta nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Innehållsanalysen valdes som del av metoden utifrån att det är en öppen forskningsmetod och även flexibel i sitt arbetssätt (Bryman, 2011). Det är även en del i metoden som ger mer stöd åt att forskarens närvaro inte påverkar resultaten under insamlandet av data, vilket gör att elevernas upplevelser och erfarenheter fått mer plats i denna studie. I och med att transkriberingarna från fokusgrupperna också blir ostrukturerade i textform utifrån att samtalen är diskussioner som tar vändningar under tiden de genomförts så blir innehållsanalysen en bra metod till att försöka strukturera upp och analysera den insamlade empirin. Nackdelen med innehållsanalysen är det är svårt att utforma en kodningsmanual som inte innehåller en viss tolkning från kodarens sida (Bryman, 2011). Samtidigt har innehållsanalysen i denna studie gjort att fler koder än de som först användes kunnat tilläggas för att göra analysen tydligare och finna fler aspekter som inte förväntades framkomma i resultatet. Ett särskilt exempel är grupparbetets inverkan på bedömning.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Vad är elevernas syn på skolämnet hem- och konsumentkunskap som ämne och dess kursplan?

Det framkommer i studien att eleverna som deltagit i denna studie har väldigt blandade åsikter och känslor inför ämnet. Det främsta som framkommit är att eleverna verkar ha en generell syn på att ämnet inte tas på allvar direkt. Detta verkar både varit utifrån hur de ser på att komma till lektionerna men även att bedömningens otydlighet verkar ha en inverkan på hur eleverna förhåller sig till ämnet hem- och konsumentkunskap.

Ämnet ska idag enligt de Ron och Feldt (2013) innefatta kunskap i handling och verklighetsnära situationer. I förhållande till vad eleverna uttrycker om ämnet verkar det inte vara deras uppfattning. Det är en lektion dit du kommer för att laga mat och så mycket mer än det innefattar ämnet inte. Likt det som framgår i Höijers (2013) avhandling är det en stor skillnad på att laga mat hemma och att laga mat i skolan under hem- och konsumentkunskapslektionerna. Elevernas förväntan på ämnet är större än vad som möts enligt deras beskrivning.

Lektioner är förenade med stress och oro eftersom det blir så tillfälligt och som eleverna verkar uttrycka det saknas en kontinuitet. De beskriver också hur det är svårt att förhålla sig till lektionsinnehållet och att få ett agentskap i ämnet. Även detta påpekar Höijer (2013) att eleverna ofta hamnar i en position där de måste anpassa sig efter läraren och lärarens ageranden. Att det finns socialt konstruerade förväntningar på ämnet syns även här i hur eleverna samtalar om ämnet, då det är något som diskuteras utanför lektionstid. Eleverna beskriver det som att ämnet inte tas på allvar generellt, vilket också är något de önskar var något annat. När de samtalar i fokusgrupperna om detta så ser de på ämnet som en möjlighet till framtiden och att skolämnet hem- och konsumentkunskap är mer kopplat till deras framtida liv än de andra skolämnena, vilket också Höijer (2013) kom fram till i sin avhandling.

En av de aspekter som Lindblom (2016) fann i sin studie var att grupparbetet i skolämnet hem- och konsumentkunskap kan vara någonting hindrande för eleverna. Här också även hos de elever som deltog i min studie. Grupparbetet skapar oro och stress inför lektionerna men också på bedömningen på ett individuellt plan. Det är också svårare att vara individuellt och visa sig kreativ i grupsammanhang enligt eleverna i denna studie. Vilket inte är till det bästa eftersom läroplanen (Skolverket, 2017) menar på att eleverna ska få visa detta i undervisningen (Lindblom, 2016). Särskilt verkar grupparbetet vara relaterat till dessa elevers syn på otydligheten i bedömningen i ämnet eftersom de inte vet hur grupparbetet påverkar deras betyg och om så är fallet. Detta utgör också att grupparbetet inte blir den möjlighet till lärande och chans till utveckling såsom det skulle kunna vara (Lindblom, 2016).

Särskilt svårt är det att få ett agentskap i ett ämne där eleverna måste förhålla sig till läraren, och dessutom ha önskingar och förväntningar på ämnets innebörd. När eleverna får möjligheten att diskutera ämnets innehåll enligt vad kursplanen (Skolverket, 2017) menar på att de ska få utveckla för kunskap uppstår mer diskussioner om detta när fokusgrupperna genomförs. Det finns många önskemål om att få lära sig mer saker som ingår i ett hem, intressant nog för att dessa saker också inte möts på hemmaplan jämfört med matlagningen som de möter hemma. Vilket motsäger Höijers (2013) avhandling till viss del, då eleverna här

har förväntningar på att möta annat i skolämnet hem- och konsumentkunskap än bara matlagningen.

Kunskapskravens innebörd är också svårtolkade. Särskilt värdeorden, när eleverna möter dessa är det inte med någon större förståelse för deras innebörd. Det är mycket eleverna tolkar att de måste förstå av kunskapskraven. De ser på det som att kunskapskraven inte är menade att förstås, särskilt inte av en elev. Likt vad Gyllander Torkildsen (2016) skriver om om vikten av ett elevanpassat språk för bedömning och feedback blir alltså kunskapskraven det motsatta för eleverna i detta fallet. Sivenbring (2016) påpekar också att ett högtravande och byråkratiskt språk är ett problem när det kommer till bedömning för elevernas del. Elever kan inte förstå detta språk, och även om det är via ett byråkratiskt språk som bedömningen får en validitet och villkorar bedömningens betydelse (Sivenbring, 2016).

6.2.2 Vilka erfarenheter har eleverna av bedömning i hem- och konsumentkunskap?

Eleverna som deltagit i denna studie har likt deltagarna i Vogts (2017) avhandling en syn på att bedömning och betyg har ett allokering- och selektionssyfte, något som dessutom får en större roll för dem nu i grundskolans sista årskurs. De poängterar vikten av att nu i årskurs nio får betydelsen och vikten av betyg dels påpekanden från lärarna omkring dem men de blir också själva mer stressade i relationen till sina betyg och att prestera i klassrummet. Det är också som Vogt (2017) visade i sin studie viktigt för eleverna att visa vad de kan och går för i klassrummet. Inte i en tävlan om uppmärksamhet som de tyska eleverna i Vogts (2017) avhandling syftar till utan i samstämmighet med de svenska eleverna i den studien så är det att hitta möjligheterna att visa kunskap och begåvning som är det viktiga. De finns en frustration i ansvaret att behöva visa kunskap när det är svårt att förstå när detta ske och när eleverna också har svårt att förstå vad de ska visa.

Eleverna i denna studie visar också att de är medvetna om att de blir betraktade under lektionerna de har i skolämnet hem- och konsumentkunskap. Det tydliggörs och är märkbart även om eleverna har svårt att förstå vad läraren observerar hos dem. Precis som det för eleverna i Sivenbrings studie är sanning att de dels blir betraktade så blir också bedömningen disciplinerande även för eleverna som deltar i denna studie. Det är viktigt att rätta sig efter det läraren säger om det praktiska arbetet. Det är viktigt att vara muntlig om läraren uttrycker att du behöver vara det, att hitta situationer där du visar upp dig och är behjälplig. Den blir en del i dessa elevers "klassrumsspel" som Sivenbring (2016) uttrycker fenomenet. Eleverna behöver navigera sig i hem- och konsumentkunskapsklassrummet, inte bara mellan varandra och köken utan även i förhållande till sin lärare. Dessutom beskriver eleverna i samtalen hur svårt det är att endast vara i hem- och konsumentkunskapsklassrummet endast en gång i veckan och inte kunna koppla detta vare sig till nästa lektion eller kunna förbättra sina resultat från tidigare lektioner.

I denna studie upplever eleverna både att bedömningen har fokus på det praktiska och det teoretiska i denna studie. Ofta får eleverna tillbaka ett betyg som feedback, vilket är ett summativt betyg, som ska kunna ge dem någon form av information (Nordengren & Odenstad, 2012). Bedömningen får inte den feedback eller informationsfunktion den skulle kunna ha (Lundahl, 2014; Nordengren & Odenstad, 2012). Inte verkar det vara något motiverande för eleverna att de i nuläget blir bedömda, de uttrycker att de gärna vill förstå bedömningen och kunna visa sin kunskap om de förstod vad de skulle visa. Bedömningen får

i nuläget för dessa elever inte någon motiverande funktion (Klapp, 2015), utan det är snarare ett hinder som är svårt att navigera i handling och att ha en inverkan på (Sivenbring, 2016) Eleverna är medvetna om vikten av deras betyg, särskilt nu i årskurs nio. Bedömningen i deras erfarenhet verkar främst vara att bli betraktad och observerad, utan att de har någon större förståelse för vad eller varför de betraktas. Att de ska bedömas i förhållande till någonting vet de om (Jönsson, 2015), men att som elev hantera detta är svårt och inget de har särskilt mycket förståelse i.

6.3 Slutsatser och implikationer

Studiens resultat visar att elevernas syn på ämnet och förväntningarna de har på undervisningen inte möts i den klassrumskontext deltagarna i denna studie deltar i. Elevernas syn på skolämnet hem- och konsumentkunskap i denna studie motsätter sig till viss del den tidigare forskningen. En slutsats är att eleverna som deltagit här ser stor framtidspotential i att undervisas i detta skolämne, men att dessa förväntningar inte möts. Deras förväntningar är att möta hemförhållanden som de inte möter i sina egna hem, i undervisningen de deltar i, men detta är inte reflekterat i den undervisning de får. Eleverna uttalar tydligt att ett hem och att ta hand om ett hem är mycket mer för dem än att laga mat. Det är det som går utöver matlagningen de önskar möta i undervisningen.

Studien visar också på att den undervisning eleverna upplever i skolan är för dem väldigt punktuell. Hem- och konsumentkunskapen blir något som sker på en veckobasis men som inte får en progression mellan lektioner och inte ger möjlighet att bygga vidare på de lärdomar undervisningen gett tidigare lektioner, eller chansen att kunna ändra sina resultat.

Studiens resultat går i många avseenden åt samma håll som tidigare forskning som finns med i bakgrunden till denna studie. Bedömning är även i skolämnet hem- och konsumentkunskap svårnavigerat för eleverna.

En ytterligare slutsats i denna studie är också hur eleverna beskriver att betygens allokerings- och selektionssyfte får en mycket större betydelse i grundskolans sista årskurs, vilket överensstämmer med tidigare forskning. Detta gör att det blir ännu viktigare som lärare att vara tydlig i sin bedömning, vad som bedöms och varför, för att hjälpa eleverna att ta vara på att de själva ser sina betyg och bedömningar som viktigt.

Att arbeta formativt och att ge eleverna feedback skulle kunna ge fler elever möjligheten att se bedömning som något motiverande än att det ger otydlig feedback som de inte kan relatera till eller förstå språket i. Det är också viktigt att lyfta att språket i relation till bedömning i sin helhet. Ett elevanpassat språk skulle enligt min mening göra bedömningarna tydligare och ge eleverna ett bättre agentskap i relation till sin bedömning.

För framtida forskning så skulle det vara intressant att undersöka närmre det formativa förhållningssättet bland lärare och elever under årskurs nio eftersom eleverna själva säger, likt tidigare forskning att det blir mer fokus på betyg och den summativa bedömningen. Denna forskning skulle kunna bedrivas via aktionsforskning och en fortsatt kvalitativ forskningsinriktning för att nå elevernas behov och se vad som kan ge förändrade resultat i skolverksamheten.

Studien kommer fram till att i lärarrollen behövs ett tydliggörande förhållningssätt gentemot kursplanen användas när lärare visar och förklarar denna för elever i skolsammanhang. Särskilt i skolämnet hem- och konsumentkunskap som denna studie kretsat kring. Det är viktigt att hjälpa elever att förstå och begripa bedömningskriterier. Detta är något som alla lärare kan ha nytta av i sin undervisning, både i skolämnet hem- och konsumentkunskap men möjligen också i andra ämnen.

7 Referenser

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- 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 Lgr 11: [att utveckla och synliggöra förmågor i undervisningen]*. [Lidingö]: Maria Feldt.
- Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1–2), 35-49. doi:10.1016/S0883-0355(03)00072-7
- Granström, K. (2006). Group phenomena and classroom management in Sweden. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gyllander Torkildsen, L. (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet - enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter [Elektronisk resurs]*.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning?. *Higher Education*, 64(4), 489-502.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10734-012-9506-7>
- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (2. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Höijer, K. (2013). *Contested Food [Elektronisk resurs] : The Construction of Home and Consumer Studies as a Cultural Space*. Diss. (sammanfattning) Uppsala : Uppsala universitet, 2013. Uppsala.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. (3., [utök.] uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Klapp, A. (2014). Betygen i grundskolan – relationen mellan bedömning och elevers senare prestationer. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 19 (4-5). ISSN: 1401-6788
- Klapp Lekholm, A. (2010) Vad mäter betygen? (Kapitel 6) I Christian Lundahl & Maria Folke-Fichtelius (Red). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblom, C. (2016). *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet [Elektronisk resurs] : förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse*. Diss. (sammanfattning) Umeå : Umeå universitet, 2016. Umeå.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. (2., [oförändr.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Marton, F. (1981). Phenomenography ? Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200. <http://dx.doi.org/10.1007/bf00132516>
- Nordgren, K., Odenstad, C. (2012) Betyg och ämnesdidaktisk bedömning. I Nordgren, K., Odenstad, C. & Samuelsson, J. (red.) (2012). *Betyg i teori och praktik: ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. (2. [rev.] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Paulsson, G. (2008) Fenomenografi. I: Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B. (red.) (2008). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan* [Elektronisk resurs].
- Skolverket. (2011a). Kommentarmaterial till kursplanen i hem och konsumentkunskap. Hämtad 2017-11-13 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2588>
- Skolverket. (2011b). Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter. Hämtad 2017-11-13 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>
- Skolverket. (2016). *Elevperspektivet behöver fokuseras i bedömningsforskningen*. Skolverket: Stockholm. Elektronisk resurs. Hämtad 2017-12-05: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/relationer-larande/elevperspektivet-behover-fokuseras-1.130288>
- Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2017-11-13 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3813>
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review1. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 30(4), 325-341. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Törnvall, M. (2001). Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan [Understanding and experiences of the grading system at the elementary school level] (Pedagogiska-psykologiska problem, 677). Malmö högskola: Institutionen för pedagogik.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vogt, B. (2017). *Just assessment in school: - a context-sensitive comparative study of pupils' conceptions in Sweden and Germany*. Diss. , 2017. Växjö.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

8 Bilagor

Bilaga 1

Missibrevet

Hej!

Mitt namn är Lovisa Berglind. Jag studerar för närvarande på min sista termin på ämneslärarprogrammet på Göteborgs Universitet, där jag läser till Hem- och Konsumentkunskap, Engelska och Svenska som andraspråklärare. Just nu skriver jag mitt sista examensarbete som handlar om bedömning i ämnet Hem- och Konsumentkunskap ur ett elevperspektiv.

Det är av denna anledning som jag önskar att få ha ditt barn med som deltagare i en av mina fokusgrupper, som är den forskningsmetod jag valt att använda för att samla in data till mitt examensarbete. Det som kommer ske är att jag kommer sitta med några av eleverna från årskurs nio och låta dem diskutera bedömning i ämnet och vad deras upplevelser och åsikter är. Fokusgrupperna kommer hållas under tiden för redan schemalagda lektioner under vecka 50 och kommer ta ungefär 30–40 minuter i anspråk av lektionstiden, och jag fått tillåtelse av undervisande lärare samt rektor att genomföra detta.

Jag kommer att spela in samtalen via ljudinspelningar och själv anteckna. Ingen videofilmning kommer att ske. Eleverna som deltar kommer att vara anonyma i den största möjliga mån, vilket innebär att jag endast vet vem som deltagit i vilken grupp, samt att de kommer få fiktiva namn i transkriberingen och under fokusgrupperna. Den informationen jag får in kommer endast användas för detta examensarbete och i examensarbetets syfte. Jag kommer inte att dela insamlad information med någon annan person.

I och med att de deltagare jag önskar ha med i denna studie alla är under 18 år så behöver jag dels underskrift från dem själva om samtycke att delta i studien, men även från en vårdnadshavare till deltagaren. Därmed behöver jag underskrift från vårdnadshavare att er son/dotter är med i min studie samt att er son/dotter skriver under att hen skulle vilja medverka.

Med vänligaste hälsningar

Lovisa Berglind

För ytterligare frågor, xxxx@student.gu.se, telefonnummer xxx-xxxxxxx

Handledare

MONICA PETERSSON *Universitetslektor, fil. dr.*

Institutionen för kost- och idrottsvetenskap Tel. 031-786 4223, monica.petersson@ped.gu.se

Jag _____ (Vårdnadshavare) godkänner att _____ (elev) är med i en studie kring elevers syn om bedömning i HKK.

Deltagare/elevens underskrift

Vårdnadshavares underskrift

Datum:

Ort:

Namnförtydligande

Datum:

Ort:

Namnförtydligande

Bilaga 2

Intervjuguiden som användes till fokusgrupperna

Fokusgruppen börjar med att deltagarna väljer fiktiva namn

Öppningsfråga:

Vad är hem- och konsumentkunskap för er?

Vad är det ni lär er där?

Fokusfråga:

Vad upplever ni att ni blir bedömda på i hem- och konsumentkunskap?

Hur upplever ni att bli bedömda?

Hur får ni veta vad ni kan?

Hur vet ni vad ni ska göra för att få ett högre betyg?

Diskussionsunderlag:

Valda delar av kursplanen för hem- och konsumentkunskap. (Se bilaga 3)

Avslutande frågor:

Har ni något ni vill tillägga?

Finns det något mer ni vill säga?

HEM- OCH KONSUMENTKUNSKAP (Skolverket, 2017, s.43,46–47)

Livet i hem och familj har en central betydelse för människan. Våra vanor i hemmet påverkar såväl individens och familjens välbefinnande som samhället och naturen. Kunskaper om konsumentfrågor och arbetet i hemmet ger människor viktiga verktyg för att skapa en fungerande vardag och kunna göra medvetna val som konsumenter med hänsyn till hälsa, ekonomi och miljö.

Genom undervisningen i ämnet hem- och konsumentkunskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

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

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9

Eleven kan planera och tillaga måltider och genomföra andra uppgifter som förekommer i ett hem, och gör det med **viss** anpassning till aktivitetens krav. I arbetet kan eleven använda metoder, livsmedel och utrustning på ett säkert och **i huvudsak** fungerande sätt. Eleven väljer tillvägagångssätt och ger **enkla** motiveringar till sina val med hänsyn till aspekterna hälsa, ekonomi och miljö. Eleven kan också ge **enkla** omdömen om arbetsprocessen och resultatet. Därutöver kan eleven föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om hur varierade och balanserade måltider kan sättas samman och anpassas till individuella behov.

Eleven gör jämförelser mellan olika konsumtionsalternativ och för då **enkla** resonemang med **viss** koppling till konsekvenser för privatekonomi. Eleven kan beskriva och föra **enkla** resonemang om grundläggande rättigheter och skyldigheter för konsumenter och ge exempel på hur de används i olika konsumtionssituationer.

Eleven kan föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang kring konsekvenser av olika konsumtionsval och handlingar i hemmet utifrån frågor som rör en hållbar social, ekonomisk och ekologisk utveckling.

Kunskapskrav för betyget D i slutet av årskurs 9

Betyget D innebär att kunskapskraven för betyget E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 9

Eleven kan planera och tillaga måltider och genomföra andra uppgifter som förekommer i ett hem, och gör det med **relativt god** anpassning till aktivitetens krav. I arbetet kan eleven använda metoder, livsmedel och utrustning på ett säkert och **relativt väl** fungerande sätt. Eleven väljer tillvägagångssätt och ger **utvecklade** motiveringar till sina val med hänsyn till aspekterna hälsa, ekonomi och miljö. Eleven kan också ge **utvecklade** omdömen om arbetsprocessen och resultatet. Därutöver kan eleven föra **utvecklade och relativt väl**

underbyggda resonemang om hur varierade och balanserade måltider kan sättas samman och anpassas till individuella behov.

Eleven gör jämförelser mellan olika konsumtionsalternativ och för då **utvecklade** resonemang med **relativt god** koppling till konsekvenser för privatekonomi. Eleven kan beskriva och föra **utvecklade** resonemang om grundläggande rättigheter och skyldigheter för konsumenter och ge exempel på hur de används i olika konsumtionssituationer.

Eleven kan föra **utvecklade och relativt väl** underbyggda resonemang kring konsekvenser av olika konsumtionsval och handlingar i hemmet utifrån frågor som rör en hållbar social, ekonomisk och ekologisk utveckling.

Kunskapskrav för betyget B i slutet av årskurs 9

Betyget B innebär att kunskapskraven för betyget C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9

Eleven kan planera och tillaga måltider och genomföra andra uppgifter som förekommer i ett hem, och gör det med **god** anpassning till aktivitetens krav. I arbetet kan eleven använda metoder, livsmedel och utrustning på ett säkert och **väl** fungerande sätt. Eleven väljer tillvägagångssätt och ger **välutvecklade** motiveringar till sina val med hänsyn till aspekterna hälsa, ekonomi och miljö. Eleven kan också ge **välutvecklade** omdömen om arbetsprocessen och resultatet. Därutöver kan eleven föra **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang om hur varierade och balanserade måltider kan sättas samman och anpassas till individuella behov.

Eleven gör jämförelser mellan olika konsumtionsalternativ och för då **välutvecklade** resonemang med **god** koppling till konsekvenser för privatekonomi. Eleven kan beskriva och föra **välutvecklade** resonemang om grundläggande rättigheter och skyldigheter för konsumenter och ge exempel på hur de används i olika konsumtionssituationer.

Eleven kan föra **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang kring konsekvenser av olika konsumtionsval och handlingar i hemmet utifrån frågor som rör en hållbar social, ekonomisk och ekologisk utveckling.

Bilaga 4

Tabell över exempel ur kodningsschemat

Meningsenhet	Kondensering	Kod	Tema
<p>“Diska, och mat.” “Praktiska grejer”. “Mat är det vi gör. Vi gör ju inte så mycket annat” “Klara sig själv i framtiden.”</p>	<p>Skolämnet hem- och konsumentkunskap verkar för eleverna som deltar i fokusgrupperna främst handla om att laga mat och diska, detta är det främsta som framkommer i samtalen. Men det finns även vissa bitar i ämnet som handlar om ekonomi och miljö. Ämnet ses som en bra grund för framtiden.</p>	<p>Ämnet</p>	<p>Tema 1: Hem- och konsumentkunskap som ämne</p>
<p>“Hur man tar hand om ett hem, inte bara lagar mat” “Vi har aldrig lärt oss tvätta”</p>	<p>Eleverna uttrycker att lektionerna bara handlar om att laga mat. De vill gärna lära sig om att ta hand om ett hem med vad det innebär utöver att laga mat. Det uttrycks en medvetenhet om att det vill ha mer.</p>	<p>Ämnet saknar</p>	
<p>“Det mesta vi gör är kanske den första”</p>	<p>Den första punkten känns ige och förstås av eleverna. Det är inget främmande.</p>	<p>Punkt 1 planera och tillaga mat och måltider för olika situationer och sammanhang</p>	<p>Tema 2: Förståelse av kursplan</p>
<p>“Den var lite oklar kanske.” “Det är den det är minst på skulle jag säga.” “Kan ju handla om ekonomi också.”</p>	<p>Är svårare att tolka och diskussionerna går åt olika håll. Det handlar delvis om ekonomi.</p>	<p>Punkt 2 hantera och lösa praktiska situationer i hemmet</p>	
<p>“Det kan ju vara annat, det behöver ju inte vara laga mat, det kan ju vara annat.” “Vi gör ju mer om hållbar utveckling i SO:n”.</p>	<p>Att värdera val i hemmet är en diffus punkt för deltagarna. En del tolkar att det kan handla om andra val än kopplat till mat. Hållbar utveckling känns igen, men det är mer kopplat till andra ämnen än HKK.</p>	<p>Punkt 3 värdera val och handlingar i hemmet och som konsument samt utifrån perspektivet hållbar utveckling</p>	

<p>“Man typ lyckas göra maten.” “Att man tänker sig för kanske.” “Det känns enkelt” “Det är petigt” “Att nå E är ju jättesvårt”</p>	<p>Eleverna har en väldigt delad syn på detta kunskapskrav. Det ses som enkelt och svårt.</p>	<p>Kunskapskrav E</p>	<p>Tema 2: Förståelse av kursplan</p>
<p>“nej precis de borde skriva mer specifikt vad det är man ska förbättra och kunna göra bättre och sådant.” “Är inte i huvudsak och relativt väl samma”</p>	<p>Eleverna börjar notera värdeorden mer vid detta kunskapskrav och diskuterar mer deras innebörd.</p>	<p>Kunskapskrav C</p>	
<p>“Goda och välutvecklade!” “ Det säger mig ingenting!” “Varför ska det vara så svårt? “ “För att nå A måste du lösa ännu mer problem”</p>	<p>Det blir ännu svårare att tolka och förstå kunskapskraven. Vad värdeorden innebär blir mer diffust nu. En viss tolkning är att du måste göra större bedrifter vid det praktiska arbetet.</p>	<p>Kunskapskrav A</p>	
<p>“Resultatet är så olika” “Vi bedöms inte individuellt fastän det är så det ska vara” “Jag har ingen aning vad hon bedömer” “De går aldrig igenom vad som bedöms” “ Att jobba tillsammans med någon blir inte bra, för någon är alltid bättre”</p>	<p>Elevernas erfarenheter och berättelser om bedömningen de upplever är av väldigt olika karaktär. Det är dels svårt att veta vad en blir bedömd på. Grupparbeten ses som hindrande och orättvisa.</p>	<p>Erfarenheter/ Upplevelser</p>	<p>Tema 3: Bedömning</p>
<p>“vad du gör, det praktiska...” “ Hon bedömer nog om du följer receptet “ “Jag vet inte vad jag blir bedömd på.” “Mycket skriftligt. “ “Läxförhör och prov.” “Hur god maten blir.” “Praktiskt är viktigast”</p>	<p>Det är inte lätt för eleverna att förstå på vad de blir bedömda, och inte heller om det är det teoretiska eller det praktiska som väger tyngst.</p>	<p>Vad bedöms</p>	
<p>“Vi har inte så mycket betygssamtal” “Kanske en gång per termin” “Det är svårt att veta hur en ska kunna höja sig” “Vi får en bokstav, det säger inte så mycket”</p>	<p>Det är inte mycket återkoppling och feedback eleverna upplever. Den feedback som kan användas formativt ger inga svar för eleverna.</p>	<p>Formativ /Summativ bedömning</p>	