



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Examensarbete

Lärares bedömning av elevers individuella insats i grupparbete.



Författare:

Petter Alge

Handledare:

Jan Perselli

Termin:

Vt -17

Kurskod

16HT-2PE70E

ABSTRAKT

Linnéuniversitetet
Institutionen för pedagogik
Examensarbete 15hp

Titel	Lärares bedömning av elevers individuella insats i grupparbete.
Engelsk titel	Teacher's assessment of the individual input of students working within a group
Författare	Petter Alge
Handledare	Jan Perselli
Datum	Maj 2017
Antal sidor	42
Nyckelord	Formativ, betyg, grupparbete, bedömning

The purpose of this study was to investigate what strategies teachers use to rate students on individual work they performed in groups. The survey is based on interviews with six teachers and include three overall areas; Organization, Performance and Assessment. The results of the interviews showed that teachers use proven methods when planning and conducting group work at school. The study also shows that teachers believe that the benefits of working with group-work are more long-term based and should not be assessed theoretically. The study also shows that teachers are uncertain of the equitable aspects in how the formative assessment is conducted. Aspects that have emerged are that teachers build their assessments in group work on the student's previous level of knowledge and ability.

INTRODUKTION	1
BAKGRUND.....	2
<i>Grupparbete och samhälle</i>	<i>2</i>
<i>Lärares ambivalens i ämnet bedömning.....</i>	<i>2</i>
<i>Nytan med grupparbete.....</i>	<i>3</i>
<i>Varför grupparbete?</i>	<i>4</i>
TIDIGARE FORSKNING.....	5
<i>Gruppsammansättningen.....</i>	<i>5</i>
<i>Gruppstorleken</i>	<i>6</i>
<i>Grupparbetet.....</i>	<i>6</i>
<i>öSocial-loafingö och öFree-ridingö.....</i>	<i>7</i>
<i>Process och Produkt.....</i>	<i>8</i>
<i>Bedömning</i>	<i>8</i>
<i>Bedömningsprocessen</i>	<i>9</i>
<i>Formativ och summativ bedömning</i>	<i>9</i>
<i>Återkoppling.....</i>	<i>10</i>
<i>Självbedömning och kamratbedömning</i>	<i>11</i>
SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	12
METOD.....	12
<i>Teoretisk horisont.....</i>	<i>12</i>
<i>Metodologiska utgångspunkter.....</i>	<i>13</i>
GENOMFÖRANDE	15
<i>Etiska aspekter.....</i>	<i>15</i>
<i>Urval.....</i>	<i>15</i>
<i>Intervju & Datainsamling.....</i>	<i>15</i>
<i>Analys, databearbetning och kodning.....</i>	<i>16</i>
<i>Trovärdighet och Giltighet</i>	<i>16</i>
METODDISKUSSION	18
RESULTAT.....	19
<i>Oväntade signifikativa upptäckter</i>	<i>19</i>
<i>Organisation av grupparbete.....</i>	<i>20</i>
<i>Värderingen elevens prestation.</i>	<i>22</i>
<i>Bedömningen av eleven.....</i>	<i>24</i>
DISKUSSION.....	27
SLUTSATSER.....	30
YTTERLIGARE FORSKNING	30
REFERENSER	31
MISSIV LÄRARE	I
MISSIV REKTOR.....	II
INTERVJUGUIDE	I

INTRODUKTION

Grupparbete får anses vara en viktig arbetsmetod i skolan. Eleven utvecklar där viktiga intellektuella och sociala förmågor enligt Skolverket (2011) som menar att i just grupparbetet grundläggs ett demokratiskt arbetssätt samt förser individen med kommunikativa verktyg och förmågan till socialt samarbete. Inte minst är detta någonting som gynnar individen som samhällsmedborgare då sociala kompetenser är högt skattade i samhället idag och kompetenser som team- och lagarbete efterfrågas på arbetsmarknaden.

Det sägs ofta att lärare idag är skeptiska till att använda grupparbete som arbetsmetod i sin undervisning. Oftast beskrivs orsaken vara att läraren inte har tillräckliga metodkunskaper, att dynamiken i ett grupparbete är svårt att hantera och att betygsättningen blir lidande (Forslund Frykedal, 2008). I min yrkesutövning har jag, ensam och tillsammans med andra lärare, arbetat med grupparbeten i skolan utan att i vidare bemärkelse reflekterat över hur den enskilde elevens arbete i praktiken bedöms. Jag har alltid ansett att grupparbete är ett spännande inslag i skolans verksamhet. Att få tillfälle att fördjupa mig i detta avgjorde mitt val av forskningsämne och jag finner det intressant att undersöka hur lärare bedömer elevens individuella insats som utförts inom ramen för ett grupparbete. Inte minst för min fortsatta yrkesutövning.

BAKGRUND

För att söka att forma en bild av bedömning av elevens enskilda insats utförd inom grupparbete i skolan, presenteras här en schematisk bild av bedömning av grupparbete som fenomen. Avsikten är inte att skapa en heltäckande bild, utan snarare en bakgrund mot vilken uppsatsens resultat kan projiceras.

Grupparbete och samhälle

Skolan har ett samhälleligt uppdrag och läroplanerna är samhällets styrinstrument för skolan. Därför är det rimligt att i bakgrundsbelysningen ytligt betrakta hur samhällsförändringar även fått genomslag i skolans miljö och verksamhet. Verktyg för statlig ideologisk styrning av skolan är bl.a. läromedelskontroll samt lärar- och rektorsutbildning, samtliga viktiga aspekter när det kommer till att skapa ett gemensamt tänk kring målstyrning i undervisningen i skolan idag (Jarl, et al 2008). Förändringstendenser i samhället har påskyndat en individualisering i grundskolan och förskjutit synen på elever; från ögruppö till öindividerö och (i undervisningen) från mål/syfte till process/tillvägagångssätt (Vinterek, 2003). En inte alltför djärv parallell skulle kunna beskrivas som en rörelse i skolmiljö från en ösocialisering i gruppö mot en öliberaliserad individualiseringö. Enligt Vinterek, (2003) bedrivs undervisningen idag alltmer på en personlig, istället för en gemensam, plattform. Vidare menar Vinterek, (2003) att hen kan utläsa indikationer på att även undervisningens innehåll blivit alltmer privat, det vill säga med den enskilde eleven i fokus.

Lärares ambivalens i ämnet bedömning

Forskningen över hur lärare i grundskolan utviner och sammanställer underlag för betygsättning för grupparbete är bristfällig menar Forslund Frykedal, & Hammar Chiriak, (2010). Samtidigt vittnar deras egen forskning i ämnet om lärarnas ambivalens över hur de egentligen bedömer elevers kunskaper och färdigheter. Där finns en problematik kring svårigheterna med att säkerställa individuella betygsunderlag ur elevernas gemensamma ansträngningar i grupp. Enligt Forslund Frykedal, & Hammar Chiriak, (2010) är godtycke och intuition ofta avgörande när lärarna ska fördela betygen i ett grupparbete.

Att lärarna hamnar i kläm mellan skolans olika uppdrag är en inte helt missvisande analogi. Å ena sidan ska eleven erbjudas möjlighet att tillsammans med andra elever utveckla diverse samarbetsförmågor kring gemensamma uppgifter samtidigt som eleven ska ha möjlighet att nå individuella kunskapsmål baserat på den egna insatsen. Läraren ska alltså uppmuntra tänket kring den grupp-gemensamma produkten och samtidig utvinna individuella betygsgrundande kvaliteter hos varje enskild elev. (Forslund Frykedal, & Hammar Chiriatic, 2010) I sin forskning redogör Hammar Chiriatic, (2013) för bakomliggande orsaker till varför lärare undviker att arbeta med grupp-arbete. Forskaren menar att orsakerna kan ligga i: (a) lärares bristande kunskap om organisering och genomförande, (b) att arbetsformen ger upphov till oönskade och okontrollerbara grupp-processer, (c) lärares egna, tidigare negativa erfarenheter, (d) lärares föreställningar om undervisningsmetoden, samt (e) lärares upplevda svårighet att bedöma enskilda elevers kunskaper och kompetenser för arbete som utförts i grupp. Komplexiteten i ett organiserat grupp-arbete i skolan kräver såpass mycket struktur och planering av läraren att det därför utgör ett eget pedagogiskt utvecklingsområde menar Forslund Frykedal, & Hammar Chiriatic, (2010).

Nyttan med grupp-arbete.

Elevens perspektiv på förtjänsterna med att arbeta gemensamt tycks vara kluvet. Viss forskning pekar på att studenter knappast uppskattar att arbeta i grupp, ännu mindre genomföra en muntlig redovisning inför hela klassen (Zulfiqar, & Shah, 2013) medan andra pekar på att det finns en stor tillfredsställelse med grupp-arbete och medföljande bedömningsmetoder (Gatfield, 1999). Uppfattningen om det gemensamma värdet av grupp-arbete i skolan ur ett elevperspektiv är således delat. Det kan vara viktigt att påpeka att denna uppfattning kan bero på vilken ålder eleven har, vilken skola och på vilken nivå utbildningen sker. Det råder också olika meningar över utvecklingen av grupp-arbete som arbetsmetod över tid. Vissa forskare pekar på att grupp-arbete blir allt mer efterfrågat i skolan idag (Zhang, et al. 2008; Hammar Chiriatic, 2007, 2013) medan andra pekar på att grupp-arbeten minskar till fördel för individuella projekt (Vinterek, 2006; Forslund Frykedal, 2008). Medan synen på vad som ska bedömas av lärarna och hur det ska gå till förändras, skiftar också de beprövade metoder som lärarna använt tidigare. Lärarnas verktyg tenderar att bli trubbiga i och med nya förväntningar, digital utveckling och tidsenliga krav på högre individuell måluppfyllelse. Ökad teknikanvändning, arbete med digitala öen-till-en-verktygö påskyndar utvecklingen mot ett fokus på elevens egna resultat i skolan. Kontroll och examination tar alltmer tid på grund av den ökade individualisering som en-till-en medför, enligt Grönlund (2013). Vad som därför avgör om en lärare initierar ett grupp-arbete eller inte går det bara att spekulera i. Antagandet att det beror på hur bekväm läraren känner sig med sina elever, deras förväntningar och arbetsformen verkar sannolik.

Som kontrast verkar konsensus råda över *nyttan* och *behovet* av grupparbete, inte enbart för eleven som gryende samhällsmedborgare, utan också för samfundets bästa (Webb, 1997; Hammar Chiriac, 2007; Leik, 1997). Bevekelsegrunden är antagandet att det i just grupparbetet grundläggs ett demokratiskt arbetssätt samt att det förser individen med kommunikativa verktyg och förmågan till socialt samspel, egenskaper nödvändiga för ödet livslånga lärandetö (Race, 2001; Hammar Chiriac, 2007). Andra fördelar kan sägas förbereda individen för det kommande yrkeslivet då sociala kompetenser antas vara högt skattade i samhället idag. Det sägs också råda hög efterfrågan på kvalifikationer som team- och lagarbete på arbetsmarknaden. (Gammie, & Matson, 2007; Lejk, 1996). Kanske går det att påstå att de enkla ögrupperingarna i grundskolans på liknande sätt är en förutsättning även för högre studier då forskning vid de naturvetenskapliga och teknologiska universiteten idag allt oftare organiseras i forskargrupper.

Varför grupparbete?

Som nämnts under föregående rubrik finns det alltså fler vinster än rent pedagogiska med att arbeta med grupparbeten utförda i skolan. Men samtidigt som detta pedagogiska mervärde inte är överskådligt för eleven i bemärkelsen öbetygö är många av de processer som aktiveras under grupparbetet dessutom för komplexa för att betygsätta. Det är skolans uppgift att utveckla dessa förmågor men de ingår inte i kunskapskraven. Exempel på dessa ösubverksamheterö är: övning i att diskutera, utveckla förmåga att lyssna eller samarbeta, att få pröva handling och tanke i olika aktiviteter, att våga tala inför grupp, att få pröva att styra situationer i riktning mot ett mål o.s.v. (Forslund Frykedal, 2008) Å ena sidan är dessa egenskaper inte möjliga att betygsätta medan de å andra sidan är viktiga för elevens kunskapsutveckling och fortsatta studier. Ur ett lärarperspektiv är alltså inte alltid det primära syftet med grupparbete i skolan betygsättning. Det innebär att en mängd viktiga förmågor som ligger utanför öbetygsräckviddenö inte anses tillräckligt attraktiva eller eftersträvansvärda av eleven (Race, 2001). Detta är en motsättning som får motverkande effekt och riskerar att resultera i låga ambitioner eller en ovilja att alls delta i grupparbete i skolan. (Race, 2001; Shah, 2013; Thompson, & McGregor, 2009).

Det är ingen nyhet att elever i svensk i skola idag antas vara mer strategiska med sina insatser och att de inte lägger ned någon större möda på arbeten som inte har tydlig betygsättning eller där intyg på den egna insatsen inte baseras på det specifika resultatet (Forslund, Frykedal, 2008; Brew, et. al. 2009). Kanske hänger detta samman med den individualisering som skett inom grundskolan fr.o.m. Lpo 94 till Lgr 11 enligt Vinterek, (2003). Att fokus förskjutits från gruppen till den enskilde eleven har haft stort genomslag i undervisningen och påverkar skolarbetets östorlekö, arbetsmaterialet och tempot som undervisningen håller. Metoderna hur eleverna anser att det egna skolarbete ska värderas och bedömas har också förskjutits mot individen och de mål eleven själv förväntas sätta enligt Vinterek (2003). Ett sätt att tolka detta kan vara att eleverna gör avvägningar över

vilka skolarbeten som är värda att satsa på eller inte. Sett på det sättet kan tilltron till den egna insatsen sägas motverka sitt eget syfte. Eleven lägger ner störst möda på sina studier där bedömningen är individualiserad och betygsättningen uppenbart enskild. Om eleven bedöms på gruppens gemensamma insats vill eleven inte delta eller gör det högst motvilligt. En ständig fråga som eleverna tycks ställa innan de går in i ett samarbete i skolan är; *What's in it for me?* (Frykedal, & Samuelsson, 2016). Ett betyg som delas av alla i gruppen oavsett insats upplevs som djupt orättvist oavsett hur väl läraren planerat arbetet (Race, 2001; Thompson, & McGregor, 2009).

TIDIGARE FORSKNING

Nedan följer en definition av villkoren för betygsättning i grupparbete i skolan. Målsättningen är att lyfta de olika samverkande mekanismerna kring betygsättningen av grupparbete i allmänhet och av den enskilde eleven i synnerhet. Med grupparbete avses i denna uppsats att två eller flera elever på uppdrag av sin lärare förväntas interagera och samarbeta mot ett eller flera av läraren uppsatta mål (Skolverket 2011; Forslund Frykedal, 2008). Lärares möjligheter att inhämta adekvat och bedömningsgrundande underlag villkoras bl.a. av ramfaktorer, gruppammansättning, uppgift, arbetsmetod etc. Endast faktorer som direkt kan knytas till lärares arbete med att samla in underlag problematiseras i denna uppsats. Det innebär att frågor kring ex. didaktik eller gruppdynamik i första hand är av intresse ifall dessa direkt eller indirekt påverkar värderingen av elevers insatser. Bl.a. begrepp som ösocial-loafingö och öfree-ridingö (Webb, 1997; Watkins, 2005; Svedberg, 2016) förklaras då de anses påverka arbetet i gruppen och därmed indirekt insamlandet av rättvisande underlag för bedömning.

Gruppammansättningen

En faktor som påverkar gruppens resultat är sammansättningen. Det är många viljor att ta hänsyn till, olika kunskapsambitioner och nivåer att anpassa gruppen till och mycket kan gå fel. Elever med högre ambition än andra känner att de måste bli ödrivandeö både i egen och i gruppens sak medan elever med lägre ämneskunskapsambition i stället anser samma situation bekväm. (Forslund Frykedal, 2010) Det är ändå läraren som ansvarar för att gruppen komposition blir så fruktbar som möjligt ur inlärnings- och bedömningshänseende (Näslund, 2013; Skolverket 2016c). De resurser gruppen ska förvalta gemensamt är många, bl.a. kunskap, begåvning, förförståelse, samarbetsförmåga/villighet enligt Hammar Chiriac, (2013), men även kön och etnisk härkomst bör räknas i de faktorer som kan ha inverkan på gruppens resultat (Webb, 1997). Genom att läraren inte betraktar gruppindelningen som en färdig ösamarbetsmaskinö utan någonting som måste bearbetas parallellt med övrigt arbete kan vissa kunskapsvinster göras enligt Nikoleris, et al. (2012). *Syftet* med grupparbetet samt

vilka förväntningar som finns på respektive elev är avgörande när sammansättningen görs (Webb, 1997; Hammar Chiriac, 2013).

Gruppstorleken

En heterogen grupp av två till fyra elever vars ambition inte öspretarö för mycket är receptet för ett lyckat resultat enligt Hammar Chiriac, E. 2013. Det är rimligt att anta att studiearbetets omfattning bör spegla antalet i gruppen. Vad läraren måste se till är att antalet deltagare i en grupp därför inte är fler än att det finns meningsfulla uppgifter och utvärderbara mål för samtliga deltagare i gruppen (Nikoleris et al. 2012). När gruppen är begränsad och anpassad efter storleken på arbetet blir den enklare att administrera för läraren och därmed svårare för elever som bara öglider medö utan att bidra till arbetet, så kallad öfree-ridingö eller ösocial-loafingö (Webb, 1997; Watkins, 2005).

Grupparbetet

Den enklaste definitionen av grupparbete är öelever som arbetar tillsammansö. Arbetsuppgifterna är sådana att de i princip skulle kunna gå att utföra individuellt men istället konstruerar elever dessa kunskaper i ett socialt sammanhang i grupp. Hammar, Chiriac, (2013) menar att det finns en skillnad mellan att arbeta *i grupp* jämfört med att arbeta *som grupp*. Studier *i grupp* handlar om att eleverna befinner sig i en grupp men utför arbetet var och en på egen hand. *Som grupp* arbetar de elever som utnyttjar den sammantagna kompetensen för att nå ett gemensamt mål. Denna typ av grupparbete benämns vanligtvis som överkligt grupparbeteö eller ömeningsfullt grupparbeteö och är vad som åsyftas i denna uppsats. Själva *entusiasmen* hos eleven att bidra till denna typ av arbete är en förutsättning för genomförandet av arbetet och det slutgiltiga resultatet. Enligt Forslund Frykedal, (2008) finns det alltid en strävan hos eleverna att dela upp grupparbetet i individuella bitar. Det har att göra med att eleverna försöker göra sig oberoende av varandra för att öka värdet det egna resultatet. Det är ofta de drivande eleverna i gruppen som styr denna process och föreställningen att läraren sätter ett individuellt betyg på den gemensamt presterade produkten är motivet. Det finns därmed också en risk att resultatet på grupparbetet kan ha hög kvalitet utan att alla i gruppen riktig kunnat överblicka eller förstå materialet eftersom gruppen ofta redovisar gemensamt. Ingen i elevgruppen har eller vill lägga tid på att se till att alla har förstått och är med på tåget (Webb, 1997; Forslund Frykedal, 2013). Transparens och tydlighet med vad läraren förväntar sig och vad som bedöms tillsammans med sammanhållna uppgifter stimulerar grupparbetet och leder fram till ett samarbete mellan eleverna (Race, 2001; Forslund Frykedal, 2013). Grupsammansättningen och gruppstorleken bildar tillsammans med elevens villighet till samarbete i grupparbetet de mest betydelsefulla delaspekterna för ett resultatriktat samarbete menar Hammar, Chiriac. (2013)

öSocial-loafingö och öFree-ridingö

Tätt sammanlänkade med dessa grupperprocesser uppträder fenomenen som free-riding eller social loafing. Dessa företeelser beskrevs av Otto Ringelman i början av 1900-talet (refererad i Svedberg, 2016 s. 103) när han med ett exempel baserat på dragkamp visade att kraftansträngningen hos varje individ minskade alltefter gruppens storlek ökade. Den stora gruppen är mer anonym än den mindre och samhörigheten och motivationen tenderar att minska med ökande gruppstorlek. Detta leder till att gruppens gemensamma resultat försämras. Fenomenet gavs namnet *social loafing* efter engelskans loaf, som med sin dubbla engelska betydelse även har betydelsen att ögå-och-draö. Vissa elever har alltså en tendens att anstränga sig mindre när de vet att andra håller på med samma uppgifter. Om detta beteende sätts i system talar man om en *free-rider effect* eller snålskjutsåkning menar Svedberg (2016). Något förenklat kan gradskillnaden mellan de bägge fenomenen beskrivas som att ögå-och-draö-elever gör så lite som möjligt medan ösnålskjutsåkning inte bidrar alls (Hammar, Chiriac. 2013; Watkins, 2005).

När det kommer till bedömning och utvärdering av arbeten utförda i grupp är rättvisaspekten mycket viktig för eleverna. Att någon tillåts smita undan har direkt inverkan på motivationen för varje elev i gruppen och påverkar indirekt den samsyn som behöver råda över hur insatserna i grupparbetet ska värderas. Det kan innebära att eleverna i en grupp sänker sin ambitionsnivå eller tvärtom, att vissa elever ökar sin insats för att kompensera för kamraternas tillkortakommanden. (Hammar, Chiriac. 2013; Watkins, 2005) Eleverna behöver stöd i att lösa dessa sociala dilemman för att grupparbeten ska kunna upprätthålla motivation och arbetsmoral menar Hammar Chiriac, E. & Einarsson, (2009). Det är viktigt att läraren bistår gruppen när det blir för svårt att säga till när kamraterna är inaktiva. Det är också lärarens roll att ge konsekvenser för den bristande delaktigheten (Hammar Chiriac, & Einarsson, 2009). William (1999) menar att problemet med free-riding beror på att lärare inte bedömer den individuella insatsen i grupparbetet. Även brister i bedömning av arbetsprocessen påverkar elevernas arbetsmoral. Genom att läraren tillför öriskmomentö i undervisningen, till exempel att låta eleverna skifta grupper, att ha flera öuppsamlade möten eller att pröva eleverna med individuella frågor i slutet på varje vecka/kontrollpunkt ökar motivationen och prestationen (William 1999). För att ett grupparbete ska fungera för eleverna är det därför av vikt att gruppmedlemmarna känner att de är beroende av varandra för att kunna genomföra arbetet. Genom att göra eleverna delaktiga skapas en ömsesidig känsla av alla ösitter i samma båtö och är i beroende av kamratens arbete och den sammantagna arbetsinsatsen. Att alla tar ett gemensamt ansvar för grupparbetet och ödrar sitt strå till stackenö är viktigt för *alla* elever som ingår i gruppkonstellationen. Om läraren lyckas upprätthålla denna samsyn och motivationsmoral i grupparbetet minimeras riskerna både för social loafing och free-riding (William, 1999; Frykedal, 2008). Det kan även finnas andra orsaker till att eleverna inte förmår arbeta i grupp och som resulterar i att elever ögår undanö. Elever med viss typ av NPF (neuropsykiatrisk funktionsnedsättning) behöver stöd

på lektionerna. De kan behöva individuella instruktioner, avgränsade och tydliga mål och hjälp med igångsättning. Det är i normala fall läraren som sköter detta. I grupparbetet ligger detta ansvar på gruppmedlemmarna.

Process och Produkt

Arbete som utförs i grupp kan syfta på samarbetet (processen) eller resultatet (produkten) och kan delas upp i två aspekter som bägge genererar underlag för bedömning. Beroende på om läraren har ett produkt- eller processinriktat syfte med grupparbetet så påverkar detta utformningen och bedömningen. (Forslund Frykedal, 2013) En mycket enkel beskrivning av vad som skiljer dessa åt är att ett produktorienterat arbete sätter slutresultatet i fokus medan det processorienterade syftar till att stärka lärandet. Vidare är produktorienterat arbete vad som i viss mån genererar underlag för den summativa bedömningen medan det processorienterade kan sägas ligga närmare metoder för formativ bedömning. Senare forskning (Skolverket 2016a) har dock visat att denna uppdelning motverkar sitt eget syfte. Det finns ingen motsägelse i att det processinriktade arbetet *tillsammans* med det produktinriktade ligger till grund för *ett* betyg (Skolverket 2016a; Hammar Chiriac, 2013; Forslund Frykedal, 2008; 2013). I ett grupparbete förväntas underlagen sammansmälta till ett gemensamt betyg på det utförda arbetet

Bedömning

Kunskapssynen i svensk skola vilar på fyra kunskapsformer; fakta, förståelse, färdighet samt förtrogenhet. Dessa fyra nyckelbegrepp förutsätter och samspelar med varandra när det kommer till elevens kunskapsinhämtande (Skolverket 2011). Denna process styrs i princip av bedömning som kan sägas vara ett verktyg med stort inflytande över att både disciplinera men också att rikta eller forma lärandet mot ett visst syfte och mål. Skolverket (2016c) menar att bedömningen ska ha tydliga kopplingar till undervisningen och syfta till att synliggöra lärandet hos eleven för både eleven och läraren. Oavsett om studiearbetet har utförts i grupp eller i helklass ska alla elever bedömas efter gällande läroplaner och kursplaner.

Skolverket (2016a) beskriver bedömningsprocessen som någonting som innefattar observationer och tolkning av insamlat material som i sin tur ligger till grund för beslut, konsekvens och bedömning. En elev ska erbjudas en kunskapsutveckling i riktning mot bestämda mål, vidare under olika arbetsformer erbjudas möjligheter att förfina sin duglighet mot högre förmågor (Skolverket 2016a). De beslut läraren tar angående elevens prestation måste bedömas utifrån Lgr 11 och ämnets syfte, centrala innehåll och kunskapskrav som garanterar att alla elever får en rättssäker och likvärdig bedömning. När det kommer till grupparbete antas läraren i sin profession kunna särskilja de individuella kvaliteterna, trots att dessa förvärvats och utvecklats i samarbete tillsammans med andra elever i grupp (Hammar Chiriac, 2013). För att förmå eleverna att ta ett individuellt ansvar för det totala

arbetet i gruppen måste de bedömas både individuellt och gemensamt (Hammar Chiriac, 2013; Forslund Frykedal, 2008).

Bedömningsprocessen

Elevens kunskaper utgör basen varifrån elevens utveckling och arbetsprestation utgår. Enligt Skolverket (2016b) innefattar bedömningsprocessen observationer och tolkningar av materialet läraren kontinuerligt samlar in. Grupparbetet kan sägas ske i en rörelse, över en tidsperiod, och genom hela denna intervall processar läraren fram underlag för bedömning. Den formativa bedömningsprocessen utgörs av fler än en situation där läraren informellt bidrar till elevens tankeprocess genom att ställa frågor, problematisera eller på annat sätt utmana elevens kunskapsutveckling. Detta förfarande ger läraren inblick i elevens styrkor och svagheter och skapar en möjlighet att bedöma elevens kunskapsutveckling. En förutsättning för att detta ska fungera är att elevens kunskaper blir synliga och att både läraren och eleven görs delaktiga i lärandeprocessen (Hammar Chiriac, 2013; Forslund Frykedal, 2008).

Den summativa funktionen i bedömningsprocessen formaliserar elevens kunskaper vid bestämda bedömningssituationer där elevens kunskaper mäts efter en bestämd kunskapskala. I processen behöver inte de summativa bedömningsformerna skilja sig nämnvärt från de formativa så länge läraren ständigt återkopplar till lärandet med utgångspunkt från de summativa avstämningarna längs arbetsgången (Jönsson, 2013; Orsmond, et al 2005). En lärare kan således både främja lärandet samt stämma av mot kunskapskraven. Formella kontrollfrågor eller prov (som kan sägas användas i kontrollerande eller summativa utvärderingar av elevens kunskaper) kan syfta framåt med resultatet som utgångspunkt och återkopplingen som verktyg för att skapa insikt i den egna kunskapsnivån och därmed främja elevens lärande. Återigen är delaktighet ett nyckelbegrepp i dialogen mellan lärare och elev och syftar endast framåt om elevens egen roll synliggörs i bedömningsprocessen (Jönsson, 2013; Hammar Chiriac, 2013; Forslund Frykedal, 2008).

Formativ och summativ bedömning

Medan summativ bedömning är ett mätbart tvärsnitt av en elevs kunskaper vid en viss tidpunkt, i exempelvis ett betyg eller skriftligt omdöme, syftar i stället formativ bedömning till att utveckla studentens förmåga i en framåtsyftande kunskapsprocess (Skolverket 2016b). Centralt verktyg för den formativa bedömningen är återkopplingen medan den standardiserade betygsmallen är utgångspunkten för att summativt bedöma elevens kunskapsnivå. Forslund Frykedal, (2013) menar den summativa och avslutande bedömningen är betydligt vanligare än den formativa trots att den senare visat sig mer stödande för lärande. Möjligtvis beror detta på att formativ bedömning anses svårt och för att det krävs mycket kunskaper för att arbeta effektivt med formativ metod. Tekniken bygger

dessutom på att läraren har god kännedom om elevens förmågor och sätt att tänka (Palm, 2012).

Sedan något tiotal år tillbaka görs en analytisk åtskillnad mellan formativ och summativ bedömning när man pratar om betygsättning i skolan (Skolverket 2016a). Ursprunget till detta kan härledas Dylan Wiliam och Paul Black (1996) som föreslog att en uppdelning skulle minska den spänning som de menade uppstått mellan bedömningsmetoderna i de engelska läroplanerna vid tidpunkten. Fenomenet har också beskrivits som ett dilemma för lärare i så motto att lärare upplever sin roll vara som både öcoach och ödomare i arbetet med elever. (Skolverket 2011). Samtidigt har ytterligare forskning (Taras, 2010; Skolverket 2016b) resonerat annorlunda och visat att dessa två metoder inte med nödvändighet måste stå i motsatsförhållande. Även forskarna Dylan Wiliam och Paul Black har senare delvis reviderat sin inställning;

Some have argued that formative and summative assessments are so different in purpose that they have to be kept apart. However, our teachers found it unrealistic to practise such separation and so sought to achieve a more positive relationship between the two, at least for those tests where the teacher has control over when and how they are used (Black et al 2003 s. 31).

Istället för att dela upp dessa två bedömningsprocesser är det därför rimligare att tala om en symbios mellan begreppen som en *bedömning för lärande* (Skolverket 2016a; 2011). Det är alltså hur bedömningen används som avgör dess funktioner. Ett test med ett summativt betyg kan mycket väl användas för att formativt främja elevens framåtskridande kunskapsutveckling (Skolverket 2016b; Jönsson, 2013; Hammar Chiriatic, 2013; Forslund Frykedal, 2008).

Återkoppling

Återkoppling, eller feedback, är ett nyckelbegrepp som ligger tätt länkat till *bedömningen för lärande* (Skolverket 2016c). Med utgångspunkt ur den formella bedömningen (summativa) kan läraren ge berörda elever informell (formativ) återkoppling i syfte att medvetliggöra den egna kunskapsnivån för att därifrån främja elevens lärande (Jönsson, 2013; Skolverket 2011). Det är i dialogen mellan läraren och eleven som *bedömning för lärande* uppstår. Läraren och eleven enas över hur långt eleven kommit när de formaliserar elevens kunskaper vid en viss tidpunkt varefter läraren stöttar och utmanar eleven till att utveckla framåtsyftande kunskaper (Skolverket 2011). Oavsett om situationen där bedömningen sker uttrycks formativt (informellt) eller summativt (formellt) så åstadkoms bara en framåtsyftande kunskapsutveckling om eleven är delaktig i processen. Det är också viktigt att eleverna kan skilja på en formativ och summativ bedömning och på vilket sätt den kommer till användning (Skolverket 2011; Jönsson, 2013; Hammar Chiriatic, 2013)

Begreppet återkoppling innehar en särställning i lärandeprocessen och det finns ganska riklig forskning över hur den bäst bedrivs. Stor inverkan har John Hattie & Helen Timperley (2007) haft som med utgångspunkt från en stor mängd studier skapat en modell för återkoppling. Modellen innehåller fyra nivåer; tasklevel, processlevel, self-regulation-level och selflevel. En översättning lånad från Jönsson, (2013) är; uppgiftsnivå, processnivå, metakognitiv nivå samt personlig nivå.

Jönsson (2013) menar att återkoppling på processnivå och metakognitiv nivå är mest effektiva samtidigt som dessa metoder är tätt sammanlänkade. Återkoppling på uppgifter eleverna arbetat med är enbart konstruktiva om eleverna har möjlighet att ögöra omö prov eller tester. Återkoppling på personnivå menar Jönsson, (2013) är emellanåt till och med kontraproduktivt.

Ett hinder för återkoppling i den formativa bedömningen är att eleverna vill ha raka, enkla och örättaö svar i informationen från läraren. De flesta elever, kontsterar Jönsson, (2013) föredrar poäng eller betyg på sina arbeten men menar samtidigt att det inte finns någon anledning att ge dem det.

Helst skulle eleverna alltså vilja ha återkoppling som är snabb, specifik, detaljerad, omfattande och individualiserad. Helst skulle de alltså vilja att läraren direkt talade om för var och en exakt hur de skulle göra, så att de snabbt och lätt kan följa lärarens instruktioner. Men detta skulle å andra sidan innebära att eleverna bara passivt tog emot och utför det som läraren säger och det är knappast en optimal lärandesituation. (Jönsson, 2013 s.92)

Säljö (2014) resonerar på liknande sätt och menar att pedagogen måste ha en känsla för hur elevens utvecklingszon ser ut för att därifrån leda eleven vidare mot att ta allt större ansvar för sin individuella kunskapsutveckling. Det går att påstå att det finns en konflikt mellan vad eleverna vill ha och den situation av produktivt lärande som lärarna förväntas skapa i sin yrkesövning. I den formativa metodik som Jönsson, (2013) förespråkar är betyg någonting som bör undvikas på arbeten utförda enskilt eller i grupp och inte utdelas annat än i slutet av varje termin eller årskurs.

Självbedömning och kamratbedömning

Ett sätt att komma tillrätta med arbetsmoral och lust till engagemang är att läraren skapar möjligheter till gemensam bedömning av resultatet. Det är viktigt att läraren är tydlig med var ansvaret vilar men för att skapa studiemotivation och lustfyllt lärande bör eleverna få möjlighet att bidra till bedömningen (Forslund Frykedal, 2013). Det finns en hel del beprövade metoder men i grundskolan verkar självbedömning eller kamratbedömning vara

den mest förekommande. Syftet med självbedömning är att formativt vidareutveckla den individuella kunskapen och detta har visat sig vara det lärande som leder mest framåt. (Hattie & Timperley 2007; Jönsson, 2013) Ur ett rättssäkert perspektiv är det samtidigt inte rimligt att elevens bedömning ensamt ska utgöra hela bedömningsunderlaget utan en summativ bedömning utförd av läraren kan kompletteras av elevens syn på underlaget (Forslund Frykedal, 2013).

SYFTE OCH PROBLEMFORMULERING

Syftet med studien är att undersöka vilka strategier lärare använder och på vilket sätt de går till väga när de i sin yrkesutövning avgör kvaliteten och bedömer enskilda elevers insatser i grupparbeten i skolan. För detta ändamål har tre kvalitativa frågeställningar formulerats.

É Hur kan ett grupparbete planeras för att uppnå ett mätbart resultat?

É Hur värderas en elevs resultat i relation till gruppens resultat?

É Hur bedömer lärare den enskilde elevens insats?

METOD

Teoretisk horisont

Vid tolkningen av intervjuerna och vid utförandet av uppsatsen har bl.a. symbolisk interaktion använts som teoretisk utgångspunkt och inspirationskälla (Charon, 2009). Ansatsen bottenar i den sociologiska förståelsen för bl.a. social interaktion mellan människor och människans aktiva gemensamma natur och dynamiken som uppstår när människor definierar den sociala verkligheten och världen de lever i. Genom interaktionen, som är en ständigt pågående process, förändras både människor och gruppen eftersom aktörerna hela tiden påverkar varandra och sin omgivning. Enligt symbolisk interaktionism definierar individen omvärlden och använder sig av skeenden i tillvaron snarare än att responderar passivt på den (Charon, 2009). Genom den symboliska interaktionen kan de sociala processer som försiggår när läraren (bedömare) och eleven (blir bedömd) interagerar tillsammans beskrivas. Den sociala interaktionen är ösymboliskö och innefattar även hur gruppdeltagare agerar gentemot varandra och eventuellt förändrar sitt beteende när de tar varandras ståndpunkter i beaktande. Det blir möjligt att synliggöra lärarens föreställningar kring krav och förväntningar på grupparbetet samt på vilket sätt lärare tolkar kunskaper bearbetade i grupparbetsituationer och hur de därefter bedömer dessa kunskaper och det

utförda arbetet. När lärare aktivt stöder och registrerar elevens kunskapsutveckling blir på samma gång förändringar i elevens sätt att agera och resonera gentemot lärarens föreställningar underlag för bedömning.

Vidare är grupparbetet ett sätt för elever att tillsammans med andra klasskamrater lära i ett socialt sammanhang där de aktiviteter som knyter dem samman även genererar ny kunskap. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv eller sociokulturell synvinkel sker detta lärande genom språklig interaktion i den sociala gemenskapen som gruppen utgör (Säljö, 2014). Kunskaper i skolan består i stor utsträckning av språklig verksamhet och i grupparbetet blir det tydligt genom att eleverna ställer frågor till varandra, diskuterar och drar slutsatser för att så småningom enas om en gemensam produkt av grupparbetet.

En viktig grundläggande idé bakom grupparbete i skolan får därför sägas vara det sociala samspelet. Utgångspunkten i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014) är just att lärandet och kunskapsutvecklingen sker i samspelet mellan individerna. Handlingar såsom grupparbeten i skolan sker inom ramen för praktiska och kulturella kontexter där lärare påverkar lärosituationen direkt eller indirekt (Säljö, 2014). I denna bemärkelse får även läraren ses som en deltagare i den sociala interaktionen som försiggår i grupparbetet där kunskapen som ska bedömas ackumuleras. Sett på detta sätt blir lärarens yrkesutövning av betydelse för läroprocessen men också för de resultat eleverna uppnår. Uppsatsen får därför även sägas hitta en riktningvisare i den sociokulturella synen på läroprocessen och bedömningen av denna. Enligt det socialkonstruktivistiska perspektivet kan lärarens roll ses som en uppgift att organisera gruppen, konstruera uppgifter samt att kontinuerligt stödja eller handleda eleverna i processen mot ett gemensamt mål (Säljö, 2014) som sedan skall betygsättas.

Metodologiska utgångspunkter

Forskning kring hur lärare i grundskolan insamlar bedömningsunderlag och därefter med utgångspunkt från det insamlade materialet betygsätter elevens arbete i saknas helt eller har bedrivits med fokus på högre studier (Forslund Frykedal, & Hammar Chiriak, 2010). I så motto är detta forskningsfält delvis utforskat och den eventuella nya kunskapen, genererad ur en räkka av slutsatser från undersökningens resultat, måste grundas i en adekvat metodologi. Att forskningsfrågan skall styra val av metod är därför en självklarhet (Bryman, 2015).

I den typ av dokumentation (intervjuer) som uppsatsen grundar sig i är det viktigt att hela tiden ha ett teoretiskt perspektiv som balanserar de beslut eller tolkningar som görs av/ur materialet. Detta är också grundläggande för valet av metod enligt Thomassen (2007) där valet av forskningsfråga och metod ofrånkomligt beskriver i viss mån hur jag som forskare

själv ser och tolkar min omvärld. Hur lärare bedömer enskilda insatser utförda i grupparbete är i viss mån okänt för mig men jag är ändå verksam i den pedagogiska kontext som grupparbeten utförs och utvärderas i. Det uppsatsen syftar till är att med utgångspunkt ur iakttagelser och data komma fram till en förklaring eller modell av något slag, d.v.s. en induktiv ansats (Bryman, 2015). För att i större utsträckning förstå innebörden i intervjuerna med lärarna och svårigheterna med betygsättning i grupp har därför viss inspiration från Grounded Theory eller grundad teori hämtats (Bryman, 2015). I grundad teori utgör intervjusituationen i sig själv en social situation där interaktionen mellan forskare och informanten tolkas efter vilken innebörd forskaren ger de handlingar som studeras (Guvå & Hylander 1998). Det råder viss oenighet kring vad grundad teori egentligen är enligt Bryman (2015) men i korthet innebär metoden ett sätt att systematiskt skapa nya teoribygggen av insamlad data och lita till att teorin växer fram parallellt med undersökningen. Genom att ställa jämförande data mot varandra och iaktta likheter och skillnader mellan dem blir det möjligt kontrollera om data är relevant för den framväxande teorin. Enligt Bryman (2015) kallas detta tillvägagångssätt iterativt. Vidare huvuddrag är att inläsningen av föregående forskning eller teori inte skall göras i förväg för att forskaren ska kunna förhålla sig opåverkad av tidigare forskning. Syftet eller resultatet av processen är en empiriskt grundad ny teori som inte tagit influenser från annan forskning (Bryman, 2015). I denna uppsats beskriver den grundade teorin vad som upplevs som viktigt, centralt och problematiskt av lärarna i undersökningen.

I linje med grundad teori har analysen av datan startat parallellt med att intervjuerna pågått. Denna växelverkan har för uppsatsen bland annat inneburit att delar av intervjufrågorna omformulerats och att informanterna på nytt kontaktats för att komplettera problemområden som därmed fått en annan belysning. Kodning av nyckelbegrepp har skapats och jämförts med varandra samt med det nya material som framkommit för att ge utredningen ytterligare relevans (Bryman, 2015).

Undersökningen följer grundad teori så tillvida att uppsatsen urvalsprincip skett utifrån ett medvetet urval av data och källor (Guvå, G. och Hylander, I. 1998). Forskningsfältet får också anses relativt utforskat då faktiska undersökningar över hur betygsättning i grupparbeten i grundskolan till stor del saknas. (Forsslund Frykedal, & Hammar Chiriac, 2010). Det är däremot inte troligt att denna uppsats kommer att generera ett teoribygge över hur betygsättning går till utan snarare kommer generella företeelser och tillvägagångssätt definieras (Bryman, 2015).

Guvå, & Hylander, (1998) menar att grundad teori emellanåt liknas vid pussläggning men samtidigt att detta inte är en lämplig analogi. I grundad teori finns inget rätt eller fel utan det är forskarens uppgift att sortera upp bitar som kan kopplas ihop på många olika sätt. Det är forskarens jobb att urskilja, definiera och bygga något av det material som forskats fram och därefter redovisa resultatet (Guvå, & Hylander, 1998).

Grounded Theory har som metod ifrågasatts främst för den subjektivitet som kan sägas genomsyra forskningsprocessen. Kritik riktas även mot att man förväntas välja bort existerande teorier, vilket leder till att det genereras teorier med sunt-förnuft karaktär. (Bryman, 2015). Guvå, & Hylander, (1998) menar att regleringen av forskningsprocessen i grundad teori emellanåt är alltför detaljerad och tidskrävande för sitt ändamål.

Funktioner som ändå gagnar denna uppsats är att mina erfarenheter som lärare tillåts vara en del av teoribygget, att den empiriska forskningen kan bedrivas fri från tidigare teori och därför lämpar sig för relativt outforskade områden samt att resultatet ligger nära den verksamhet forskningen undersöker.

Undersökningen grundar sig på kvalitativa intervjuer med 6 högstadielärare. Det vore därför att sikta för högt att påstå att ambitionen med denna uppsats är att genererat teori över hur bedömning av enskilda elevers arbete i grupparbete bedöms, snarare kommer ny praktisknära och övergripande förklaringar till *vad som bedöms* och *hur bedömningen genomförs* av lärarna kunna göras.

Genomförande

Etiska aspekter.

Denna studie har genomförts enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska rekommendationer (Vetenskapsrådet, 2010). Alla i studien ingående informanter har försäkrats om att intervjumaterialet enbart kommer användas för uppsatsens forskningsändamål. De har givits möjlighet till samtycke och utlovats största möjliga konfidentialitet genom att anonyma data skapats av intervjumaterialet. Eventuella citat eller utdrag ur intervjuer har anonymiserats innan de återgivits i uppsatsen.

Urval

Samtliga 6 informanter i undersökningen arbetar som betygsättande lärare på grundskolans senare del och undervisar i ämnena Svenska och/eller Samhällskunskap. Urvalet av informanter var målinriktat (Bryman, 2015) då syftet var att intervjua personer som var relevanta för forskningsfrågorna. På samma gång utgår forskningen från ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2015) då informanterna arbetar på olika skolor i en mindre skärgårdskommun i mellersta Sverige..

Intervju & Datainsamling

Denna studie bygger på kvalitativa intervjuer (Kvale, & Brinkmann, 2009) av 6 lärare (Bilaga 1) som jobbar på olika grundskolor i samma kommun. Då jag själv arbetar som lärare på en av dessa skolor ingår inga lärare från min arbetsplats/skola i undersökningen.

Missivbrevet till informanterna (bilaga 2) skickades via mail. Eftersom det var lärare som intervjuades i frågor som rörde deras yrkesutövning skickades även ett informativt missivbrev till rektor (bilaga 3) på berörda skolor. Samtliga intervjuer ägde rum på lärarnas arbetsplatser i utrymmen lärarna ansåg bekanta och lämpliga. Vid intervjusituationen förklarades inledningsvis intervjuens upplägg och dess etiska förutsättningar. Uppsatsens syfte fördrogs därefter på nytt för att bekräfta för informanten att intervjun skulle beröra vad som överenskommit i missivbrev. Intervjuerna spelades in på ljudfiler på dator.

Intervjuerna är semistrukturerade (Kvale, & Brinkmann, 2009) vilket låter läraren resonera och utveckla motiv kring bedömning av grupparbete och hur betygsättningen går till. Lärarna har i förväg fått veta syftet med min uppsats och vad intervjufrågorna kommer cirkulera kring men har inte fått frågorna i förväg. Förförståelse hos informanterna kring ämnet uppsatsen behandlar skapar visst utrymme för en social gemenskap som leder till utforskningsvinster vid en kvalitativ intervju (Bryman, 2015). De semistrukturerade intervjuerna utgick från ett intervjuschema för att hålla riktning och tempo under intervjuerna samtidigt som att följdfrågor som uppstod var orienterade mot intervjuens syfte och frågeställning. (Bryman, 2015). Följdfrågorna riktades mot betygsättning och får ur ett visst hänseende anses ledande. Genom att på begäran utveckla och bearbeta tankegångar kring betygssättning kunde lärarna ge mer uttömmande svar. Enligt Kvale & Brinkmann (2009) är frågor i sig själva i viss mån ledande men fungerar också som en efterkontroll över tillförlitligheten i informanternas resonemang.

Analys, databearbetning och kodning

Intervjuerna har transkriberats ordagrant och analysen har påbörjats parallellt med bearbetningen av intervjuerna (Bryman, 2015). De sammanfattningar av intervjuerna som gjordes inför analys och bearbetning kommunicerades med respektive informant för att säkerställa uppsatsen giltighet och förutsättningen för vidare kodning. Intervjumaterialet har till en början ordnats i grupper och anpassats efter frågeställningen. Därefter har stoffet reducerats till övergripande nyckelord innan underlaget sorterats i mer konkreta kategorier (Bryman, 2015; Kvale, & Brinkmann, 2009). Eftersom syftet med uppsatsen var att undersöka hur lärare skapar underlag och betygsätter arbete enskilda elever utförda i grupp har de metoder och strategier som lärarna använder sig av utgjort underlag för struktur och kategorisering. Materialet har därefter återigen genomgått en övergripande analys för att hitta argument för rimligheten i tolkningar och av insamlad data. (Bryman, 2015)

Trovärdighet och Giltighet

Det finns ingen garanti för att mina respondenter inte svarat ärligt och eller varit tydliga när de formulerat sina tankar (Kvale, & Brinkmann, 2009). Vad som ändå talar för att undersökningen i viss mån haft en trovärdig riktning, eller att studien kan sägas mäta vad

den avser att mäta, är att intervjuerna följt samma struktur, miljöerna och tidpunkterna när intervjuerna ägt rum har varit snarlika samt att lärarna har arbetsvillkor, ämnen och utbildning gemensamt. Forskningen har utgått ifrån att lärarna i sina berättelser är sanna i hur de bedömer eleverna och vad säger sig uppleva när det kommer till relationen mellan dem. Intervjuerna har strävat efter att få deltagarna att ge så rika och beskrivande svar på frågorna som möjligt (Kvale, & Brinkmann, 2009) och oklarheter eller funderingar som uppstått under intervjuerna har hela tiden ifrågasatts och kontrollerats med följdfrågor och önskemål om förtydliganden. Transkriberingen har utförts ordagrant för att minska risken för feltolkningar och de få ohörbara ord som fallit bort kan inte sägas ha påverkat avskriften.

Datainsamlingsmetodens reproduktivitet innebär att denna undersökning skulle kunna göras om och i princip komma till samma resultat. Enligt Kvale & Brinkmann (2009) är detta att jämföra med en uppsats reliabilitet. Jag har i metodavsnittet försökt beskriva så ingående som möjligt hur jag har arbetat under de viktiga delarna av studien för att öka just reproducerbarheten. I tolkningen av resultatet och i analysarbetet är jag medveten om andra forskare skulle kunna ha tolkat undersökningen annorlunda. I takt med studiens framväxt och de tolkningar som gjorts av informanternas upplevelser av bedömningssituationen har tydliga tendenser framträtt. I efterhand är dessa kommunicerade med informanterna för att säkerställa dess giltighet. Jag har därför hela tiden haft dessa generaliserande antaganden för ögonen. För att ytterligare säkra överförbarheten har jag stämt av det empiriska materialet med hjälp av både tidigare forskning och teoretisk vägledning (Kvale, & Brinkmann, 2009).

METODDISKUSSION

Det hade behövts fler intervjuer för att med Grounded Theory i åtanke uppnå ömättnad i undersökningen men lärarnas berättelser sammantaget ger ändå en tillräckligt täckande bild. I väsentliga delar av intervjuerna och även i frågor som ställts i efterhand har samtalen noggrant fokuserat kring bedömning och resultatet får därför anses trovärdigt. Den geografiska spridningen på informanterna är inte särskilt stor men det är inte sannolikt att det påverkat undersökningen. De sex lärarna, tre kvinnor och tre män, befinner sig alla i åldersspannet 35 ó 45, är behöriga, och undervisar huvudsakligen i samhällsorienterade ämnen. Det är möjligt att undersökningen fått en annorlunda riktning om det i ingått både unga nyexaminerade lärare och pedagoger i högre ålder med en annan mer traditionell undervisningsteknisk lärandesyn. Det går ändå att påstå att med viss sannolikhet hade själva giltigheten i huvudresultatet blivit detsamma då det som avhandlats i undersökningen ingår i lärares arbetsuppgifter.

I undersökningen har mycket möda lagts ned på att skapa en trovärdig inramning av forskningsfrågan vilket i efterhand känns något överarbetat. Denna ambition har också i viss mån påverkat intervjuerna där en del frågor hamnat för långt från ämnet. Med utgångspunkt från detta skulle tydligare fokus lagts på betygsättning och formativ bedömning redan i inledningen av undersökningen.

Vad som påverkat min forskning mer än väntat kommer sig av längden på projektet. Att arbeta under en hel termin med en undersökning som denna har inneburit att begrepp, upptäckter och resonemang blivit så bekanta att det efter ett tag kan vara svårt att skilja vad som är egna åsikter eller vad som framkommit i undersökningen. Eller tvärtom; vad som framkommit i undersökningen upplevs emellanåt ha blivit mina egna ståndpunkter. Eftersom lärarnas praktik ligger så nära min egen har jag därför också under tiden uppsatsen skrivits varit vaksam och noggrann i behandlingen av materialet för att studien skulle vara trovärdig.

RESULTAT

Under den inledande delen av resultatredovisningen beskrivs två signifikativa upptäckter hos lärarna som framträtt i kodningen av materialet. Därefter fogas resultatet med utgångspunkt från intervjuguidens övergripande frågeställning. I redogörelsen för resultatet i uppsatsen har lärares egna ord använts för att skapa autenticitet och tydlig operationalisering. För att stärka sammanfattningen har illustrativa citat använts. Dessa citat har anonymiserats med versal och nummer i stället för lärares namn.

Oväntade signifikativa upptäckter

Ömtaktfullhet är en fallenhet som lärarna på olika sätt återkommer till under intervjuerna och som genomgående spelar en avgörande roll när det kommer till grupparbete i skolan. Egenskapen benämns ibland av lärarna som ödet pedagogiska ögatö när läraren ska se till elevens förutsättningar för att lyckas med en skoluppgift, men lika ofta som öfingertoppskänslanö, när lärarna ska få eleverna att uppleva sig utvalda i indelningen av grupperna eller sedda av läraren i undervisningen.

Förmågan att vara taktfull kan liknas vid att vara tolerant, tålmodig eller diplomatisk, viktiga karaktärsdrag för att framgångsrikt kunna möta människor, se sig själv som en del i ett större sammanhang eller som det visat sig i undersökningens berättelser, lärares fallenhet för att organisera och värdera grupparbete i skolan.

Den andra upptäckten beskriver hur lärares bedömning, vid en första anblick, styrs av någonting som kan liknas vid en intuitiv känsla. När lärarna reflekterar över hur de bedömer enskilda insatser i grupparbetet använder de uttrycket att ökänna elevenö. Insikten används med betydelsen att elevens förmågor och potential utgör grunden för lärarens förväntningar och senare bedömning av elevens arbete. Egenskapen framträder i tolkningen av lärarnas berättelser som någonting man inte pratar så högt om. Som om det i bedömningssammanhang riskerar att betraktas som suspekt och godtyckligt. Samtidigt handlar mycket av lärarnas bedömning just om att utgå från där eleven befinner sig kunskapsmässigt. En förförståelse för elevens förmågor måste anses viktigt för att kunna anpassa undervisningen efter eleven. Sett på det sättet är förmågan att ökänna elevenö i

stället ett viktigt verktyg för lärarnas bedömning och en förutsättning för en framgångsrik formativ återkoppling.

Organisation av grupparbete.

Samtliga lärare i undersökningen menade att ramfaktorer, som tillgång till grupprum eller teknisk utrustning, var av ringa betydelse för gruppens arbete eller dess resultat. Den allmänna inställningen var att undervisningen och grupparbetets mål och syfte anpassades efter de premisser som gäller på skolan och att det inte inverkar på bedömningen.

L.1 ..ja det är självklart att om det finns en smartboard i klassrummet så kan ju det..ja..påverka presentationen, men det ska väl inte påverka hur jag bedömer presentationen.

Lärarna menade att bäst resultat uppnåddes med grupper om två till fyra deltagare. Enligt lärarna styrdes detta av möjligheten till framåtsyftande diskussioner och senare avslutande bedömning av grupparbetet. I de mindre konstellationerna kom varje elev bättre till tals och den enskilda insatsen blev tydligare. I större grupper riskerade elever att öförsvinna, öinte komma till sin rättö eller helt enkelt öglida undan ansvaret att bidra till gruppens arbeteö. Stor samsyn rådde över att gruppindelningen bäst sköttes av läraren. Argumenten varierade från att öalla svaga inte skulle hamna i en grupp och alla starka i en annanö till öelever som funkar för bra tillsammans och därför inte får någonting gjortö. Målet för lärarna var att skapa en så heterogen och funktionell grupp som möjligt. Sammansättningen hade ett nyttobetonat perspektiv då lärarnas planering eller det förväntade resultatet funnits åtanke redan när grupperna delades in.

L. 5. Ja för man kan lättare höra elever..om man sätter sig med gruppen till exempel eller jag brukar till exempel, när jag gör grupparbeten så brukar jag..olika lektioner brukar jag inrikta mig på olika grupper och så till exempel idag så tittar jag på BEA och MAJAS arbete lite extra och liksom sitter med dem och lyssnar på vad just de gör..och ser hur långt de har kommit..och nästa gång tar jag en annan grupp..

L. 2..men det är ju såklart alltid måluppfyllelsen i bakhuvudet, det går det ju inte att säga någonting om, men samtidigt är det ju ändå så här att funkar dynamiken i gruppen så kommer också måluppfyllelsen att komma lite av sig själv...på något sätt..

L. 3. ...det är svårare att bedöma på individnivå när grupperna blir stora tycker jag. Det är enklare att se, alltså någonstans, om 2 kan, där kan man nog, blir en grupp 2, så blir det lätt att kanske dynamiken inte blir den man vill ha alltid, beroende på vad syftet är, om det ska vara diskussioner och sådär, så att 3..4 kanske tycker jag, sedan är det risken att det blir för stort någonstansí

Att ha öfingertoppskänslaö var nödvändigt berättade lärarna för att kunna ha förståelse för personkemin och hur dynamiken i gruppen skulle förvaltas. Ingen djupare förklaring till vad att fingertoppskänsla innebar gavs, annat än att det var någonting som växte fram över tid. Lärarna menade att detta ösamförståndö var en förutsättning för fortlöpande diskussioner mellan dem och eleverna kring uppnådda mål, men också av orsaker som att grupparbetet skulle både genomföras och avslutas utan problem.

L.5. ..i par eller 3-4. Viktigt att läraren ser till att alla får en grupp så att alla känner sig utvalda. För det kan hjälpa eller stjäla ett grupparbete.

L.6. ..ja fast det, man lär sig sinaí på gott, så att man kan oftast sina klasser tycker jag...man ser vilka som är aktiva och vilka som är passiva och så där...Det pedagogiska ögat har man efter några år.

L. 4. Ja, de är ju individualister, eleverna idag, de har svårt att samarbeta och då måste man ju hjälpa dem, och coacha dem. De är ju så ego idag att det är svårt med grupparbete.

Lärarna hade i vida cirklar gemensamma sätt att introducera grupparbetet för eleverna. Arbetsgången var inledningsvis att beskriva vad grupparbetet skulle handla om och på vilket sätt läraren ville att arbetet skulle utföras. Därefter redogjorde läraren för syftet med grupparbetet och vilka förmågor som skulle prövas. Några av lärarna hade en öintresseväckandeö uppstart som de menade skulle locka elevernas nyfikenhet och engagemang medan andra hade grupparbetet som en del av ett större studieområde. Ingen av lärarna hade generellt skrivna eller tydligt uttryckta mål för den enskilde elevens arbete. De uppnåendemål som skrivits in i planeringen gällde grupparbetet som helhet. Några av lärarna utformade ramarna kring grupparbetet tillsammans med eleverna, både hur arbetsgången skulle se ut samt på vilket sätt de helst redovisade resultatet. Dessa lärare menade att de vid dessa inledande momenten även lät eleverna sätta vissa individuella mål.

L. 2. Ok..för det första då så har ju eleverna själva, som jag sa då´ra, varit med om att forma nån form av ögrundreceptö för den där lyckade pepparkakan som de ska göra. De har ju själva fått bestämma vad som ska finnas i receptet för att det ska bli bra. Sen så är det ju så att givetvis finns det en pedagogisk planering där kunskapskraven finns och förmågorna är ehh...är nämnda...alltså ur ett målperspektiv.

Alla sex lärare menade att en tydlig del av förberedelserna för grupparbetet innebar en genomgång av kunskapskrav, förmågor och betygskriterier. Eleverna hade även tillgång till planering med betygsmatriser, digitalt eller i pappersform, under hela grupparbetet. Samtliga lärare berättade att de om de ansåg det motiverat använde betygsmatriser som underlag för de diskussioner de förde med eleverna medan de gick runt i grupperna.

L. 1. Ja, matrisen blir ett ganska centralt verktyg i sättet att jobba för mig./../ Det blir inte så mycket...allmän bedömning jag gör utan det blir fastställda ramar, det här och det här ger det här, det blir nästan en ekvation av det..ehh..jag upplever det som mer transparent och jag vet, jag tror att många elever tycker att det är skönt att ha en transparens just när det gäller det här. Istället för att man går och funderar på vad det är som öjagö har gjort och vad är det som är bra..,

L. 5. Jag brukar använda matriser..för att visa vad som är gruppnivå och vad som är individnivå.ehh alltså att det är vissa förmågor som man är ute efter..när man sätter dem i grupper och anledningen till att man gör grupparbete är för att uppgiften ska utveckla den enskilde elevens förmåga men också förmågan att jobba i grupp..ehh (skratt) eleverna vet innan vilka förmågor som läraren tittar på och att det är deras ansvar att nå de här förmågorna både enskilt och i grupp..

Värderingen elevens prestation.

I arbetet tillsammans med eleverna menade lärarna att de gav kontinuerligt formativt stöd under tiden grupparbetet pågick. Förutom att iaktta hur långt eleverna kommit i sitt arbete menade lärarna att det framåtskridande arbetet skedde i de diskussioner som fördes när de gick runt bland grupperna. Hälften av lärarna använde uttrycket att öcoachaö eleverna som benämning för dessa samtal. Denna örundgångö bland eleverna fungerade både som avstämning kring hur eleven utvecklat sitt arbete samt att lotsa eleven i önskad riktning mot grupparbetets syfte och de uppsatta målen.

L. 6. Jaa...för att..jaa att det ska vara klart då, och det här bör ni ha gjort tills idag..alltså att de ganska tydligt så här, för annars börjar det spreta ganska fort..

L. 1. Ja, jag försöker jobba mycket formativt, går runt väldigt mycket i grupperna. Jag tror inte så mycket på det här att bara släppa det fritt, och..och sitta och invänta resultatet, utan jag för, jag försöker föra en dialog med alla elever, var och en, för att se så att de har uppfattat allting rätt, för att se så att de verkligen lär sig någonting under processens gång,

L. 3. .. ja att man går runt och både bedömer och men även är med i diskussionen och ser, ser, försöker vara med i deras process, hur de jobbar fram..ehh där blir det ju en liten, fast så är det alltid även på individnivå, att man ser ju, man ser ju bara ett fragment under varje lektion..så, så att, ja ungefär så..

Två av lärarna arbetade med öen-till enö och skötte den återkopplande kommunikationen via digitala verktyg. Elevernas skriftliga arbeten var här ödeladeö med berörda lärare och all öfeedbackö skedde skriftligen via denna funktion. Detta arbetssätt fungerade som formativ metod menade lärarna. Här samlades också den dokumentation som senare skulle ligga till underlag för slutgiltig bedömning..

L. 2. jag måste också i så fall kunna peka in i texten och HÄR hade det varit bra..och här hade det varit braö.. Och då kan man ju välja. Eftersom arbetena ligger digitalt, då kan ju eleven välja sen att gå in och faktiskt, och se det första inlämnade som en ödraftö sen att man liksom, man lämnar in en till, där man har, faktiskt, jobbat med de bitarna.

I intervjuerna berättade några av lärarna att det även låg i yrkesrollen att förmå eleverna till att ha realistiska förväntningar på sina arbeten och på resultaten. Som en naturlig del i det formativa arbetet som lärarna menade att de bedrev när de gick runt i grupperna följde att de också förde diskussioner kring det önskade läget och elevens förväntningar på hur arbetet skulle bedömas.

L. 5. Då..det har hänt..att man eller det händer ganska ofta att man har diskussioner..inte bara det att de frågar varför de har fått ett visst betyg men också att de jämför sig med andra har..ehh att de ligger på samma nivå och då får man ta det därifrån ..

L. 2. De bruka sucka...och problemet är kan jag känna, det finns ett problem här..och det är det att..ehh. de eleverna i klassen som är absolut vassast på den här typen av arbetsformer kommer även de givetvis få utvecklingsmål, allt annat vore ju dumt. Men samtidigt hamnar ju eleverna i en situation där de känner att de liksom kanske aldrig får vara nöjda..

L. 6. ..med hjälp av matrisen, och diskussioner med eleverna så får de en bild av hur de förhåller sig (till målen) du utmanar dem genom att lägga till källor, fler konsekvenser och då utmanas dem och så fortsätter arbetet på det sättet..

På olika sätt gav lärarna uttryck för att skilja på elevens enskilda mål från gruppens gemensamma mål i grupparbetet var vad som upplevdes svårast. Fyra av sex lärare menade att den gemensamma processen var överordnad den enskildes insats och i diskussionerna uppstod tvivel kring rimligheten i att alla ha mål för var och en eleverna i ett grupparbete. Övriga två lärare hävdade att bedömning av den enskilde eleven inte alla var möjlig och inte heller syftet med grupparbete i skolan.

L. 4. Det är en svår fråga, hur skiljer man, nej men man kan ju inte skilja på någonting, man ska ju inte skilja på....Enskild, då är det ju själva individen..Det ska inte finnas någon skillnad, jamen, inte om jag ser att eleverna är lika delaktiga i grupparbetet som man är på lektionerna så ska det vara samma bedömning..

*L. 5. ..men det är svårt i grupparbeten att se alltså ehh ..det är svårt att se den enskilda delen i grupparbeten **jag** tycker nog att jag använder mera grupparbeten som att komma framåt att lära sig av varandra ehh och att man gemensamt strävar mot ett mål..så att det blir ju ett gruppibetyg..(tvekar) det är svårt..mkt svårare nu när jag pratar om det så här att prata om vad man faktiskt..för det blir blir ju faktiskt ett gruppibetyg...*

L. 2. Men samtidigt är det så att vi har ju, vi har ju krav på oss att anpassa individuellt, vilket gör att jag får gå in och peta i vissa elever, och jag menar, jag fattar att, jag förstår ju att alla elever ehh..inte är, inte har samma kvaliteter, eller samma förmågor att göra samma typ av grupparbete som andra elever i samma grupparbete har, och då får man koka ned det..../ Personligen gillar jag inte riktigt det, jag strävar nog hellre mot att eleverna ska komma så långt som möjligt oavsett bokstav och då måste vi ju faktiskt sätta lite olika..ehh, olika nivåer eller olika krav på eleverna allteftersom..

Bedömningen av eleven.

Förmågan att ökänna eleverna användes när det kom till praktiken att avgöra vilka enskilda mål som uppnåtts av eleven i processen. Större delen av lärarna berättade att vad de förväntade sig av elevens prestation i grupparbetet ofta baserades på elevens tidigare uppvisade eller kända förmågor. De individuella kvaliteterna bestod här i hur dessa sedan vidareutvecklades under grupparbetet och så att säga öbekräftade det läraren redan visste. Detta innebar att det gemensamma arbetet dessa elever utförde i grupparbetet i praktiken bedömdes individuellt och därför kunde resultera i individuella markeringar i en personlig betygsmatrix. Några av lärarna menade att elevens individuella mål i grupparbetet även hängde samman med elevens enskilda ambitioner och att det var lärarens uppgift att utmana och stimulera denna målmedvetenhet. I samtalen med lärarna och i den eftertänksamhet som intervjufrågorna manade till uppstod emellanåt en viss tveksamhet kring tydligheten i de egna metoderna.

L. 6. Ja, men det där är ju svårt, alltså, vissa är ju klockrena, de vet man ju lite hur de jobbar liksom..men en del är ju svåra..att man inte ser riktigt..vad exakt gör du i det här arbetet..

L. 1. ..ehhm..ja jag tror alltid att..men jag hoppas ju alltid att eleven har egna enskilda mål och jag brukar försöka ta dem på pulsen..../..och då vet jag vilka som strävar efter de här betygen och vilka som strävar efter att egentligen bara klara kursen..

L. 5: Jag tänker att man omedvetet bedömer eleven enskilt på tidigare kunskaper om elevens kunskaper..eller, vad man vet om eleven tidigare, att man liksom tänker sig ett visst underlag och sen så dubbelkollar man det mot en matrix..../..aa..det är jättebra frågor, man kommer att tänka på en massa saker som man inte... som man inte alls tänker.

Lärarna menade att var eleven befann sig i förhållande till målen synliggjordes i och med att de kontinuerligt kommunicerade de förmågor som för tillfället prövades samtidigt med kvaliteten på grupparbetet. Detta skedde i samband med de framåtsyftande diskussionerna lärarna hade med eleverna när de gick runt bland grupperna. Två av lärarna avvek från denna ståndpunkt och menade att förmågorna och förväntningarna presenterats under introduktionen av grupparbetet och att det bara blev stressande för eleverna öatt prata mål och syfte hela tiden. Dessa diskussioner hade istället mer inslag av öidéstimulerande ö

arbete och vad som kanske behövde genomföras för att nå elevernas eget önskade läge. Under denna del av intervjuerna nämnde lärarna att de använde betygsmatriser både för att visualisera var eleverna befann sig och på vilka grunder de skulle bli bedömda för sin insats i relation till uppgiftens mål.

L. 1 ...ehhh, men jag jobbar väldigt mycket formativt i gruppen, jag för dialoger, jag diskuterar, jag ställer frågor, känner ifall de är på rätt väg, ber dem redovisa vad de har gjort, ehh fråga ställer frågor ber dem utveckla om det är någonting som behöver utvecklas osv..för att kunna se lite grann..så att de känna att de jobbar mot det målet de vill jobba mot inte sätta ribban för lågt..

L. 6. Det är väl genom..genom matrisen som man har..jag tycker den ändå är ganska tydlig sådär när vi har gått igenom den tillsammans ehh..att man ehh..tänker..eller har ni med olika orsaker, har ni med olika konsekvenser, har ni med olika källor..och där ser de väl ganska snabbt ändå..neeej, jag har bara med en orsak då måste jag ha flera...eller..vi har bara tittat på en sida på nätet..då måste jag (eleven, min anm) gå vidare..

Gemensamt för lärarnas berättelser var att de utgått från det centrala innehållet och förmågorna i ämnet när grupparbetet konstruerades och att de lutade sig mot skolverkets kunskapskrav i Lgr 11 när de värderade kvaliteten på elevernas individuella insats. Samtliga lärare använde skolverkets generella betygsmatriser som underlag när det kom till bedömning av uppnådda mål och kvaliteter på utförda arbeten. Betygsmatrisernas omfattning skalades ned eller anpassades till storleken på grupparbetet och efter vilken kvalitet på arbetet som skulle uppnås. En av lärarna skrev förenklingar av betygsmatriserna eftersom språket ansågs för akademiskt och ötrögtö att samtala kring och att läraren inte ville behöva lägga ned tid på att förklara nivåerna (E, C och A min anm.). Genom att arbeta på detta sätt med matriserna menade lärarna att eleverna visste hur de bedömts och att de lättare kunde förstå eller acceptera eventuella skillnader i bedömningen mellan eleverna.

L. 2.. ..jaa, till exempel när de individuella avstämningarna gjorts som, som..det blir ju en trygghet både alltså, både för mig och en liten tydlighet mot eleven att ehh..ömen varför fick inte jag, varför fick jag ett lägre betyg än de andra i gruppenö, jamen, såhär, här visade du på de här, till exempel, så det är väl, det är väl en faktor också, att ha en individuell del i det liksom..

L. 1..jaa, alltså jag lyfter ju ut, man kan ju inte ta allt, allt ur betygsriterierna för då får man ju sitta en timme med varje elev och fundera men..jag lyfter ut tre punkter i betygsriterierna som jag tycker är applicerbart på nämnda moment..ehh sen bedömer jag efter det, eh och i nästa moment lyfter jag ut tre andra saker så att jag ändå känner att jag får med allting under en termin.

L. 6. Nej..Ja..(Läraren håller fram två matriser med gruppuppgift och betygsmatriser) På den här så markerade jag under redovisningen..så..vad de hade med och..liksom försökte ge exempel på vad jag menade..ehh..och sen så pratade vi efter

redovisningen..pratade med varje grupp..hur jag hade sett deras resultat och vad jag kunde bedöma./../Ja..och sen så spar vi det.

Hälften av lärarna menade att det ändå riskerade att bli diskussioner kring hur bedömningen gått till. Dessa lärare gav eleven möjlighet till individuell prövning för att kontrollera elevens kunskaper gentemot den betygsnivå som genererats i gruppen. De andra lärarna förekom dessa tvivel genom att ha kontrollerande prov eller individuella avstämningar efter genomfört grupparbete.

L. 4. så det är ju därför det är så viktigt att sitta ned med grupperna och prata med elever under../../ehh och att du skriver ned anteckningar för dig själv som eleven ser att du skrivit ned..För det är viktigt att hela tiden vara ärlig mot eleven och om du inte har..om du..om du inte kan förklara för eleven..och för att du liksom komma överens med eleven..tänker jag..så måste du låta eleven visa på nytt i sådana fallí

L. 6. ../../till de flesta..jag vet inte om jag kan till alla..men det är därför sen vi hade den där extra... Vi lever ju i den här världen där allt ska dokumenteras.. liksom att du ska ha på fötter kring allt.. så då gjorde vi ju det hära venn-diagrammet också.. för att se att... jaaa? kan du likheter och skillnader?.. för att få jaaa, man överarbetar också verkligen för att få allt på papper.. för det är ju inte riktigt på papper när de sitter i sina grupparbeten och det blir vad jag ser..

DISKUSSION

Syftet med studien var att undersöka hur lärare går till väga när de i sin yrkesutövning avgör kvaliteten och bedömer enskilda elevers insatser i grupparbeten i skolan. Resultaten visar att lärarna är taktfulla när de organiserar och värderar elevernas arbeten i grupp och att de använder sig av en förmåga att öka eleven när de bedömer elevernas insatser, båda är expressiva uttryck som bör förstås som överbyggnader på lärares mer jordnära vardagliga yrkesutövning.

Ur ett mer konkret perspektiv har undersökningen synliggjort på vilket sätt lärarna, med små variationer, hanterar sitt värv i både teori och praktik. Eftersom lärarna behåller initiativet över grupsammansättningen och vid behov ändrar den kan kunskapsvinster göras på sätt som Nikoleris et al. (2012) påpekat. Lärarna styr förberedelser, uppstart och genomförande på relativt liknande sätt vilket pekar på att de orienterar efter samma pedagogiska karta. Genom att hålla antalet nere på 2-4 elever i grupperna ges utrymme för fler och tätare samtal. Det innebär att inga elever öglider undan sitt ansvar och ägnar tiden till ösocial-loafing (Webb, 1997) eller att grupparbetet rinner ut i sanden (Race, 2001; Forslund Frykedal, 2013). Det bör påpekas att ett annorlunda resultat på denna del *istället* varit förvånande då samtliga lärare i undersökningen undervisar i samma ämnen, är behöriga och att det ingår i lärarutbildningen och senare i yrkesrollen att behärska olika didaktiska områden, däribland grupparbete. I uppsatsen blir dessa förmågor synliga inte minst genom lärares fingertoppskänsla för den kreativa studiemiljön som gör att eleverna känner delaktighet och därför tar ett gemensamt ansvar för processen och grupparbetets produkt (Hammar Chiriak, 2013)

I uppsatsen har begreppet *taktfullhet* fått åskådliggöra väsentliga egenskaper hos lärarna. De är betydelsefulla för kontakten mellan lärare och elev och för att diskussionen, som är central i bedömningsprocessen, ska lyckas. Det är i detta meningsutbyte observationer och tolkningar av insamlat material utförs som Skolverket (2016b) anser ska ligga till grund för beslut, konsekvens och bedömning. *Taktfullheten* kan därmed ses som ett pedagogiskt ömultiverktyg som lärarna använder, bl.a. för att förmå eleven att ha realistiska förväntningar på sitt arbete. Det är också synonymt med fallenheten för det motiverande samtalet som öppnar upp och peppar eleven att sträva mot nya mål. I dialogen får både läraren och den enskilde eleven gemensam inblick i elevens starka sidor och vad som

behöver utvecklas vilket borgar för den samsyn mellan lärare och elev som är nödvändig för att den framåtsyftande och studiemotiverade formativa bedömningen ska fungera (Hammar Chiriac, 2013; Forslund Frykedal, 2008). Det är när lärarna ska administrera *hela* grupparbetets teoretiska konstruktion i praktiken som taktfullheten får sin avgörande betydelse.

När det kommer till uppsatsens centrala frågeställning och syfte kring bedömning av grupparbete blir det mer komplext. I viss utsträckning har uppsatsen besvarat forskningsfrågan. Lärarna utgår från förmågorna i Lgr 11 när de konstruerar grupparbeten, därefter använder de kunskapskraven vid värdering och för att förevisa eleverna hur de blir bedömda (Skolverket 2011). Lärarna använder formativ metod och i samtalen med eleven ger de återkoppling på det arbete eleven hittills utfört. För att formativt sporra elevernas kunskapsutveckling och samtidigt kommunicera var eleverna befinner sig i förhållande till målen använder de betygsmatriser (Skolverket 2016a). Så långt kan förklaringar till *vad som bedöms* och *hur bedömningen genomförs* av lärarna förstås, och kan, i vad som genererats i uppsatsen enligt grundad teori, i viss mån, ses som ett mycket enkelt teoribygge.

Men trots empiriskt förankrad praktik ger lärarna i undersökningen ändå uttryck för att de upplever det problematiskt att bedöma elever individuellt när de arbetar i grupp. Lärare är vana öbedömare, också det ingår i yrkesrollen, men ändå orsakar bedömning av elever i grupparbete osäkerhet och reservation. Tolkningen av resultatet lämnar två förklaringar till detta.

Den ena handlar om syftet med grupparbetet.

Det framgår med viss tydlighet att lärarna anser att grupparbete tränar andra förmågor än rent ämnesteoretiska. Med olika gradering resonerar lärarna likadant kring högre värden som samarbetsförmågor, demokratiska värderingar eller tolerans mot olikheter. Lärarna verkar överens om att ett grupparbete, där exempelvis det uttalade syftet är att lära sig demokratiska beslutsformer och att denna kunskap är *målet i sig*, knappast har förutsättningar att lyckas. Varför lärare ändå väljer grupparbetet som arbetsform måste härledas till lärarnas tolkning av styrdokumentet men också till en undervisningskultur i skolan där grupparbete har en inarbetad roll. Ett annat klarläggande kan vara att lärarna tar det onda med det goda. Lärare väljer att arbeta med grupparbete för att de fostrande fördelarna är övervägande. Ingenstans i undersökningen framträder tendenser på att lärarna är oförmögna att organisera fungerande grupparbeten eller att de skulle värja för oönskade grupprocesser, farhågor som grundats i tidigare forskning (Forslund Frykedal, & Hammar Chiriac, 2010). Det går därför att tolka lärarnas ståndpunkt som ett motargument mot att alls bedöma grupparbete individuellt. Det går också att tolka lärares perspektiv som att de gemensamt utgör en latent motkraft mot elevernas något egoistiska betygsfokuserande studiesätt och därmed ovilja till att delta i grupparbete i skolan.

Den andra handlar om bedömning.

Av undersökningen framgår att lärarnas värdering av de kunskaper eleven inhämtat i grupparbetet delvis grundar sig på kännedom om elevens tidigare lärdomar eller förmågor. Det innebär även att de formativa samtalen färgas av lärarnas förutfattade mening om elevens kvaliteter. Hur läraren ökaner elevenö blir då direkt avgörande när betyg på uppgiften ska sättas. Sett utifrån kan detta upplevas problematiskt och skulle kunna tolkas som att lärarna underkänner den egna bedömningsprocessen eller som om den enskilda elevens ackumulerade kunskapsvärde i grupparbetet inte räcker till för en adekvat bedömning av elevens förmågor och kunskaper. Lärarnas tvehågsenhet talar för att det också är så lärarna ser på sitt formativa arbetssätt. Ett annat sätt att se på saken skulle kunna vara att lärarna inte upplever den formativa bedömningen transparent nog. Tvivlen kommer av svårigheter med att konkretisera vad som bedöms, en upplevd rädsla för att inte kunna påvisa att bedömningen genomförs rättssäkert samt en brist på begrepp kring bedömning som gör det svårt att få eleverna att förstå hur det går till. Lärarna upplever att de måste öha på fötterö i alla situationer för att inte riskera att deras betygsättning beskylls för att ha skett på intuition eller godtycke. Mycket tyder också på att det är därför lärarna har summativa avstämningar eller individuell prövning för eleven efter avslutat grupparbete.

Formativt arbete är svårt, säkerligen svårare i den situationen när lärare går runt i smågrupper för att problematisera. De förväntas utmana, bedöma och i diskussionerna syfta mot högre kunskapsnivåer, men med mindre tidsutrymme. Att arbeta formativt på ett resultatnriktat sätt kräver mycket kunskaper och erfarenhet av lärarna enligt Palm (2012). Samtidigt visar forskning på att ju mer förtrogen en lärare är med sina elevers kunskaper desto bättre kan utmaningarna göras angelägna och intressanta för eleven att anta. Framgångsrik feedback kräver att läraren ökaner elevenö och vet vad eleven kan eller inte (Palm, 2012). I undersökningen berättar lärare hur deras sedan tidigare samlade kunskaper om elevens förmågor vägs samman med vad eleven presterar i den aktuella lärosituationen samtidigt som läraren tillsammans med eleven bestämmer nya utvecklingsmål. Min tolkning är att detta arbetssätt är allt annat än godtyckligt. Vad lärarna beskriver kan i stället ses som ett skolexempel på hur formativ bedömning ska bedrivas. Jag menar därför att denna osäkerhet hos lärarna är en paradox som mer kan härledas till en diskrepans mellan lärarnas något tillkrånglade illusion av vad formativ bedömning är och hur lärarna bedriver den i sin yrkesutövning. Denna hållning kan i viss mån anses ösmitta av sigö till eleverna och underminerar därmed metodens viktiga legitimitet.

SLUTSATSER

Hur ett grupparbete i skolan bedöms av läraren beror på flera pedagogiska villkor. I uppsatsen blir det synligt att lärarna på olika vägar behärskar dessa. Lärarna använder ett teoretiskt rambygge som tillsammans med lärarnas fallenhet för att undervisa i grupparbeten leder fram till ett omdöme eller betyg. Samtidigt framgår att faktorer som påverkar lärarnas yrkesutövning och betygsättning i viss mån upplevs ligga utanför deras kontroll.

De pedagogiska mervärde som i grunden tycks göra grupparbete angeläget för lärare gör samtidigt eleverna mindre benägna att arbeta effektivt om det inte finns tydliga vinster och betyg att hämta. Lärarnas utsagor tolkas som att elevens strävan efter betyg utgör en hämsko och att adekvata och viktiga förmågor åtsidosätts på grund av ökad individualisering. I den mån det finns en ambition att arbeta med grupparbete i skolan kan det finnas anledning att uppgradera statusen för dessa förmågor. Ett sätt kan vara att uppmärksamma och premiera dessa egenskaper i skolan på annat sätt än genom komplicerad betygsättning.

Lärarna har också ett ansvar för sin syn på formativ bedömning och hur den tillämpas. I uppsatsen ges känslan att lärarna utvecklat egna metoder som vuxit fram parallellt med det pedagogiska ögat lärarna säger sig ha. Formativ bedömning är en arbetsmetod som kräver träning och inblick i verktyg som återkoppling och betygsmatriser. Metoden bygger också på att eleven förstår hur bedömningen och värderingen av kvaliteterna avgörs. När både lärare och elev är införstådda med bedömningens villkor och de delar synen på uppgiftens syfte, centrala innehåll och kunskapskrav kommer troligtvis både lärare och elever känna en trygghet i betygsättningen och uppleva att all formativ bedömning sker rättsäkert och likvärdigt.

YTTERLIGARE FORSKNING

Vad som framkommit i studien är att formativ bedömning är en viktig men i viss mån underskattad arbetsform i skolan. Alla säger sig arbeta formativt men få har full kännedom över hur det egentligen går till. Det kan upplevas som att forskning kring detta kan behövas för att fortsätta den pedagogiska utvecklingen kring bedömning i skolan.

REFERENSER

- Bryman, A. (2015) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Williams, D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Maidenhead, Open University Press.
- Brew, C., Riley, P., & Walta, C. (2009). Education Students and Their Teachers: Comparing Views on Participative Assessment Practices. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 34(6), 641-657.
- Jern, S. (2005) *öI grupparbete spelar rollerna rollö*. I: Hammar Chiriac, E. & Hempel, A. (red.) *Handbok för grupparbete ö att skapa fungerande grupparbeten i undervisningen*. Lund. Studentlitteratur, S. 93-120
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2010). *Statistisk verktygslåda ösamhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur AB
- Forslund Frykedal, K. & Samuelsson, M. (2016) *öWhat's in it for me?ö A Study on Students' Ackommodation or Resistance during Group Work*. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol 60, No. 5, S500-514 DOI:10.1080/00313831.2015.1024735
- Forslund Frykedal, K. (2008) *Elevs tillvägagångssätt vid grupparbete ö om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetssituationer*. Linköping Studies in Behavioural Science No. 128. Linköpings Universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Gammie, E. & Matson, M. (2007). *Group Assessment at Final Degree Level: An Evaluation*. *Accounting Education*, 16(2), 185-206. doi:10.1080/09639280701234609
- Granström, K. & Hammar Chiriac, E. (2011). *öGrupparbete- arbetsform med dåligt rykteö*. I: Pedagogiska magasinet 2011-11-10. Hämtad 2017.03.08. Kl.15.00 <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/10/grupparbete-arbetsformdligt-rykte>
- Grönlund, Å., Andersson, A. & Wiklund, M. (2013) *Unos Uno Årsrapport*: Hämtad 2017.05.18. Kl.15.00 <https://skl.se/download/18.46f27fe14750636057118c8/1405946741934/skl-unosuno-arsrapport-2013.pdf>
- Guvå, G. & Hylander, I. (1998). *Att tillägna sig grounded theory*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap. FOG Rapport nummer 43.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, (1), 81ö112. DOI: 10.3102/003465430298487

Hammar Chiriac, E. & Hempel, A. (2013)(red.) *Handbok för grupparbete - Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Upplaga3:1 Lund: Studentlitteratur AB

Hammar, Chiriac E. (2007) *A scheme for understanding group processes in problem-based learning*. Hämtad 2017.02.05. Kl.18.00 Higher Education (2008) Vol. 55: s. 505-518. doi:10.1007/s10734-007-9071-7

Hammar Chiriac, E. & Einarsson, C. (2009) *Is the Grass Greener in the Other Group? Students' Experiences of Group-Work*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-21287> OAI: oai:DiVA.org:liu-21287

Jarl, M., Kjellgren, H. & Quennerstedt, A. 2008 *Förändringar i skolans organisation och styrning*. s. 23 - 29 I: Jon Pierre *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups utbildning AB

Jern, S. (2005) *öI grupparbete spelar rollerna rollö*. I: Hammar Chiriac, E & Hempel, A. (red.) *Handbok för grupparbete ö att skapa fungerande grupparbeten i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.S. 93-120

Joyce, W. B. (1999). On the Free-Rider Problem in Cooperative Learning. *Journal Of Education For Business*, 74(5), 271.

Jönsson, A. (2013) *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups AB

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur AB

Lejk, M. (1996). *A survey of methods of deriving individual grades from group assessments*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(3), 267-280. Hämtad 2017.02.06.Kl.18.00 <http://proxy.lnu.se/login?url=http://search.proquest.com.proxy.lnu.se/docview/62571657?accountid=14827>

Lindström, L. & Lindberg, V. & Petterson, A.(Red), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* Stockholm: Suf-Förlag 2011

McComb, C., & Lyons, L. (2004). Most Teens Say They're Confident in the Classroom. Gallup Poll Tuesday Briefing, 0.

Nikoleris, A., Nordin, A., Lindbom, H., & Sjöstrand, M. 2012) *Vem ska göra gruppindelningen och hur? 7:e Pedagogiska inspirationskonferensen*. Hämtad 2017.02.01. Kl.18.00 <http://lup.lub.lu.se/record/2966072>

Palm, T. (2012) citerad av: Björkman, K. (2012 15 mars) *Formativ bedömning gör lärandet synligt*. Lärarnas Nyheter. Hämtad 2017.05.06.Kl.15.00 <http://www.lararnasnyheter.se>

Plastow, N., Spiliotopoulou, G., & Prior, S. (2010) Group assessment at first year and final degree level: a comparative evaluation. *Innovations in Education and Teaching International*, 3936403. Hämtad 2017.02.02. Kl.18.00 <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2010.518427>

Race, P. (2001) *A Briefing on Self, Peer and Group Assessment*, Assessment Series No. 9 York: LTSN Generic Centre.

Shah, S. A. (2013). *The use of group activities in developing personal transferable skills*. Innovations In Education & Teaching International, 50(3), 297. doi:10.1080/14703297.2012.760778

Skolverket (2011) *Kunskapsbedömning i skolan ó praxis, begrepp, problem och möjligheter* Elanders Sverige AB 2011 Hämtad 2017.03.08. Kl.18.30
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>

Skolverket (2016a) *Vad är bedömning?* Hämtad 2017.02.08. Kl.18.00
<https://www.Skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/vad-ar-bedomning-1.157698>

Skolverket (2016b.) *Vilka typer av bedömningsformer finns?* Hämtad 2017.02.08. Kl.18.00
<https://www.Skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/vilka-typer-av-bedomningsformer-finns-1.157725>

Skolverket (2016c.) *Vilka är syftena med bedömning och betyg?* Hämtad 2017.02.08. Kl.18.00
<https://www.Skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/vilka-ar-syftena-med-bedomning-och-betyg-1.157699>

Svedberg, L. (2016) *Gruppsykologi ó om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2014) kap 6 Den lärande människan. Lundgren, U. P., Säljö R., Liberg C. (Red) *Lärande, Skola, Bildning. Grundbok för lärande*. Lund: Natur & Kultur

Taras, M. (2010) *Assessment for learning: assessing the theory and evidence*. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 2, Issue 2 Pages 3015-3022 Elsevier
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.457>

Thompson, D. & McGregor, I. (2009). Online Self- and Peer Assessment for Groupwork. *Education & Training*, 51(5-6), 434-447.

Thomassen, M. (2007) *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. 1:a uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer i humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2016.12.01. Kl.18.00 <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vinterek, M. (2008) *Individualisering i ett skolsammanhang*. Forskning i Fokus, nr 31 Myndigheten för Skolutveckling. Malmö: Liber

Watkins, R. (2005) *The Handbook for economics Lectures. Groupwork and Assessment*. Kingston University. Hämtad 2017.02.02. Kl.18.00 <https://www.economicsnetwork.ac.uk/profiles/164#>

Webb, N. M. (1997). *Assessing students in small collaborative groups*. Theory into practice, 36(4), 205-213. Hämtad 2017.02.05. Kl.18.00 <http://dx.doi.org/10.1080/00405849709543770>

Wiliam, D. & Black, P. (1996) *Meanings and Consequences: A Basis for Distinguishing Formative and Summative Functions of Assessment?* British Educational Research Journal Vol. 22, No. 5 pages. 537-548 Hämtad 2017.03.03. Kl.14.00 Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1501668>

Zhang, B., Johnston, L., & Kilic, G. B. (2008). *Assessing the Reliability of Self- and Peer Rating in Student Group Work*. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 33(3), s. 329-340.
doi.org/10.1080/02602930701293181

Missiv Lärare

Hej!

Jag heter Petter Alge. Jag bor i NN--kommunen och arbetar på NN-skolan i kommunen. Jag läser Pedagogik C på Linnéuniversitetet i Växjö och skriver denna termin mitt examensarbete. Syftet med min studie är att undersöka vilka strategier lärare använder och på vilket sätt de går till väga när de i sin yrkesutövning avgör kvaliteten och bedömer elevers enskilda insatser i grupparbeten i skolan.

Jag vänder mig därför till dig som arbetar som SO-lärare på NN-skolan och som har kunskap, utbildning och erfarenheter som är värdefulla för mig i mitt examensarbete. Jag skulle vara väldigt tacksam om du skulle kunna delta i denna studie och ställa upp på en intervju.

Intervjuerna kommer att bestå av ca 15 frågor och jag beräknar att varje intervju tar ca 30 till 45 minuter. Jag kommer spela in samtalet på min Ipad och jag kommer även anteckna vid behov. Du kommer såklart ha möjlighet att läsa igenom, reflektera och eventuellt förtydliga dina ståndpunkter i efterhand.

Jag kommer ta hänsyn till Vetenskapsrådet forskningsetiska regler vid intervjuerna. Det betyder att ditt deltagande är frivilligt och att du kan avbryta intervjun och ditt deltagande när som helst. Materialet från intervjuerna kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas till denna uppsats i forskningsändamål.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta mig eller min handledare för mer information.

Med Vänliga Hälsningar

Petter Alge +46 736 xxxxxx

E-post pa222hn@student.lnu.se

Handledare. Jan Perselli jan.perselli@lnu.se

Missiv Rektor

Hej NN!

Jag heter Petter Alge. Jag bor i kommunen och arbetar på NN-skolan i kommunen.

Jag läser Pedagogik C på Linnéuniversitetet i Växjö och skriver denna termin min uppsats tillika examensarbete. Syftet med min studie är att undersöka vilka strategier lärare använder när de i sin yrkesutövning bedömer elevers enskilda insatser i grupparbeten i skolan.

Jag skriver till dig som rektor på NN-skolan för att informera dig om att jag under Vt-17 ämnar kontakta SO-lärare på din skola för att ställa frågan om de har viljan att delta i min undersökning. Jag hoppas att du inte har några invändningar.

Hela undersökningen kommer att behandlas anonymt vilket innebär att det inte går att upptäcka källans ursprung i slutresultatet. Jag beräknar att varje enskild lärarintervju tar ca 30 till 45 minuter. Inspelningar (ipad) och anteckningar kommer att göras vid intervjuerna. En självklar förutsättning för att genomföra intervjun är att det inte påverkar lärarens arbete på skolan på något sätt.

Om Du har några frågor eller funderingar är Du välkommen att kontakta mig eller min handledare för mer information.

Hoppas på gott samarbete!

Med Vänliga Hälsningar

Petter Alge +46 736 xxxxxxxx

E-post pa222hn@student.lnu.se

Handledare. Jan Perselli jan.perselli@lnu.se

Intervjuguide

1. Hur ska ett grupparbete planeras för att få ett rättvisande mätbart resultat? (organisation)

- Vilka pedagogiska faktorer styr vid indelning av elevgrupper?
- Hur påverkar gruppstorleken din bedömning av elevens insats?
- Hur arbetar du tillsammans med eleverna och grupperna under processen med grupparbetet?
- På vilket sätt påverkar dynamiken i gruppen det slutliga resultatet?

2. Hur värderas en elevs insats i relation till gruppens resultat? (prestation)

- Hur skiljer sig elevens enskilda mål från gruppens mål?
- Hur särskiljer du elevens enskilda insats från gruppens insats?
- På vilket sätt synliggör du för eleven var hen befinner sig i förhållande till uppsatta mål?

3. Hur avgör lärare vem som gör vad i ett grupparbete? (bedömning)

- Hur vet eleverna på vilket sätt deras insats kommer bedömas?
- Hur avgör du kvaliteten på elevens insats?
- Hur bedömer du elevens insats i relation till kunskapskraven?

