



LÄRARPROGRAMMET

Mot målen på Barn- och fritidsprogrammet

En studie om hur lärare ser på och arbetar med förankring av mål och betygskriterier hos eleverna

Författare Susanne Unger

HÖGSKOLAN I KALMAR

Humanvetenskapliga institutionen

Arbetets art:	Examensarbete, 15 hp Yrkeslärarprogrammet
Titel:	Mot målen på Barn- och fritidsprogrammet En studie om hur lärare ser på och arbetar med förankring av mål och betygskriterier hos eleverna
Författare:	Susanne Unger
Handledare:	Heléne Ivarsson
Examinator:	Daniel Alvunger

ABSTRAKT

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet ger eleven rätt till information om kursmål och krav för varje betygsnivå, varför nationella mål och betygskriterier ska brytas ner lokalt och tydliggöras.

Syftet med undersökningen är att söka kunskap om hur karaktärsämneslärare på Barn- och fritidsprogrammet resonerar kring de faktorer som påverkar relationen mellan förankring av kursplanen och elevens lärande samt hur förutsättningar och metoder för förankringsarbetet ser ut.

I bakgrunden presenteras betygssystemet samt Barn- och fritidsprogrammet. Forskning på området redovisas utifrån Selghed, Tholin och Tsagalidis avhandlingar. Deweys och Newtons teorier om lärande respektive förståelse är teoretiska perspektiv i undersökningen.

Kvalitativa intervjuer av sex karaktärsämneslärare genomförs och bearbetas utifrån en hermeneutisk vetenskapsteoretisk ansats.

Undersökningen visar att förankringsarbete är en process som tar tid samt att det innefattar lärande av målrelaterat arbetssätt. Meningsfullhet inför lärandet är det som motiverar medan förståelse för vad som ska läras samt vad som krävs är förutsättningar i ett fungerande förankringsarbete.

Svårigheter i förankringsarbetet visade sig vara dels pedagogiska men även bero på att styrdokumentet och betygssystemet upplevs som förvirrande.

Förankringsarbetet bör anpassas till individernas förutsättningar och eleverna behöver tydlig vägledning genom kursplanen för att kunna förstå och hantera mål och betygskriterier i studierna. Förankringsarbete som motiverar eleverna innefattar verklighetsnära undervisning där eleverna deltar aktivt i planering och tolkning av centrala styrdokument. Återkoppling till kursplanen hjälper eleven att förstå hur betygssystemet fungerar samt ökar förståelse för bedömning.

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION	3
2	SYFTE	4
2.1	Frågeställningar	4
3	BAKGRUND	5
3.1	Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet	5
3.1.1	Systemskiftet	5
3.1.2	Kunskapssyn	5
3.1.3	Elevens rättigheter och skyldigheter	6
3.1.4	Lokala kursplaner	6
3.1.5	Bemötande, bedömning och betyg	7
3.1.6	Prov	7
3.1.7	Betygssystemets möjligheter	7
3.1.8	Betygssystemets svårigheter	8
3.1.9	Barn- och fritidsprogrammet	8
3.1.10	Utvärdering av Barn- och fritidsprogrammet	9
3.2	Forskning om att tolka och formulera lokala mål och betygskriterier	9
3.2.1	Sammanfattning av tidigare forskningsresultat	11
3.3	Teoretiska perspektiv	12
3.3.1	John Dewey	12
3.3.2	Teori om förståelse	14
4	METOD	15
4.1	Val av vetenskapsteoretisk ansats	15
4.2	Förförståelse	15
4.3	Val av kvalitativa intervjuer som undersökningsmetod	16
4.4	Genomförandet av undersökning	16
4.5	Respondenter	17
4.6	Etiska överväganden	18
4.7	Databearbetning	18
4.8	Tillförlitlighet och trovärdighet	19
5	RESULTAT	20
5.1	Synsätt på faktorer som påverkar relationen mellan elevförankring av mål och betygskriterier samt lärande	20
5.1.1	Meningsfullhet motiverar till lärande	20
5.1.2	Begriplighet – en förutsättning	20
5.1.3	Förankringsarbete är en process	21
5.2	Svårigheter med förankringsarbetet	21
5.2.1	Betygssystem och styrdokument försvårar förankringsarbetet	21
5.2.2	Pedagogiska svårigheter vid förankring	22
5.3	Arbetsätt att förankra mål och betygskriterier	24
5.3.1	Förankringsarbetet anpassas till individernas förutsättningar	24
5.3.2	Att skapa motivation	24
5.3.3	Att vägleda eleverna till förståelse	26

5.3.4	Tydliga betygskriterier vid skriftliga uppgifter och prov	28
5.3.5	Återkoppling till kursplanen	29
5.4	Resultatsammanfattning	29
5.5	Tolkande analys	30
5.5.1	Faktorer som påverkar relationen mellan hos eleven förankrade mål och betygskriterier samt elevens lärande	30
5.5.2	Svårigheter med att hos eleven förankra mål och betygskriterier	30
5.5.3	Arbetsmetoder för att hos eleven förankra kunskapsmål och betygskriterier	31
6	DISKUSSION	33
6.1	Resultatdiskussion	33
6.1.1	Kurs i betygssystemet och i målrelaterat arbetsätt	34
6.1.2	Tid för motivation och meningsfullhet genom infärgning	34
6.1.3	Tydlig vägledning mot elevens betygsmål	35
6.1.4	Nationella betygskriterier som exempel vid formulering av lokala betygskriterier	35
6.1.5	Barn- och fritidsprogrammets arbetsmetoder och betygssystemet	36
6.2	Kritiskt förhållningssätt	37
6.3	Slutord	37
7	REFERENSER	39
7.1	Föreläsningar	40
7.2	Litteratur som hjälpmedel för examensarbetet	40
8	BILAGA	42

1 INTRODUKTION

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes 1994 och innebär att lärare på gymnasieskolan ska betygsätta vad eleven kan utifrån kursens mål och betygskriterier. Eleven har rätt att få information om kursmål och vad som krävs för varje betygsnivå. Nationella mål och betygskriterier i kursplanen ska därför brytas ner lokalt och göras tydliga för eleven. Trots att det har gått 16 år sedan implementeringen av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet visar forskning att skolan än idag brister i kompetens kring hur betygssystemet är tänkt att fungera. En av dessa brister är lärarens arbete med att, hos eleverna, förankra mål och betygskriterier (Tholin, 2006).

Inom gymnasieskolans Barn- och fritidsprogram använder karaktärsämneslärare olika arbetsmetoder för detta arbete. Arbetsmetoderna kan förväntas få olika påverkan på hur väl eleverna lär och utvecklas. Fördjupad kunskap och ökad förståelse för hur lärarna resonerar kring vilka faktorer som påverkar relationen mellan förankring och elevers lärande samt hur arbetsmetoder i förankringsarbetet ser ut är värdefullt att studera som blivande lärare, eftersom kunskaper kring detta är till nytta när lärare skapar de förutsättningar eleven har rätt till i gymnasieskolans mål- och kunskapsrelaterade betygssystem.

Under mina två år som vikarierande karaktärsämneslärare på Barn- och fritidsprogrammet har jag upplevt svårigheter med att nå fram till elever med den information om mål och betygskriterier som eleven har rätt att få. Jag vill därför söka och utveckla elevaktiva arbetssätt för att förankra styrdokument.

Min erfarenhet är att karaktärsämneslärare på Barn- och fritidsprogrammet använder interaktiva arbetssätt där dialogen och samspelet med och mellan elever är av stor vikt i undervisningen. Jag utgår ifrån att dessa lärare har erfarenhet och kunskap om hur man kan gå till väga i arbetet med att förankra kunskapsmål och betygskriterier och väljer därför att genomföra en undersökning med kvalitativa lärarintervjuer.

Denna uppsats handlar därför om hur karaktärsämneslärare resonerar kring arbetet med att hos elever på Barn- och fritidsprogrammet förankra kunskapsmål och betygskriterier, ur ett lärarperspektiv.

2 SYFTE

Syftet är att söka kunskap om hur karaktärsämneslärare på Barn- och fritidsprogrammet resonerar kring de faktorer som påverkar relationen mellan förankring av kursmål och betygskriterier och elevens lärande samt hur förutsättningar och metoder för förankringsarbetet ser ut.

2.1 Frågeställningar

- Vilka faktorer ser karaktärsämneslärare påverka relationen mellan hos eleven förankrade mål och betygskriterier samt elevens lärande?
- Vilka svårigheter ser karaktärsämneslärare med att, hos eleven förankra mål och betygskriterier?
- Hur ser de arbetsmetoder ut som karaktärsämneslärare använder när de, hos eleven, förankrar kunskapsmål och betygskriterier?

3 BAKGRUND

3.1 Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet presenteras utifrån fakta ur Skolverkets skrifter, utvald relevant litteratur samt en föreläsning. Barn- och fritidsprogrammet beskrivs utifrån program mål och Skolverkets utvärdering av programmet. Tidigare forskningsresultat på undersökningsområdet presenteras från Selgheds, Tholins och Tsagalidis avhandlingar. Valt teoretiskt perspektiv är interaktionistiskt och utgår från Deweys teorier om samspelets och erfarenhetens betydelse för lärande. Newtons förståelseteorier ingår även i avsnittet.

3.1.1 Systemskiftet

1994 infördes det mål- och kunskapsrelaterade betygssystem som idag styr hur bedömning och betygsättning ska gå till inom grund- och gymnasieskolan. Det normrelaterade betygssystemet där elevers kunskaper mättes relativt mot andra elever ersattes då med ett betygssystem där gymnasieelevens kunskaper ska bedömas mot de på förhand givna, nationella kunskapsmål och betygskriterier en kurs har samt efter en fyragradig skala (Skolverket, 1994).

Enligt Skolverket bör detta förstås på följande sätt:

Betyget ska ange i vilket utsträckning en elev har tillägnat sig den kunskap som studierna i de enskilda kurserna syftar till (Prop.1992/93:250 s.54).

Ett väsentligt inslag i betygsreformen är öppenhet i systemet. Öppenhet innebär dels en synlighet dvs. att betygskriterier och andra grunder för bedömning och betygsättning ska vara tillgängliga inte bara för läraren utan också för elever och föräldrar (Skolverket 1996a, s 29).

Ingrid Carlgren ingick i Skolverkets Läroplanskommitté i samband med systemskiftet 1994. Carlgren (2002) beskriver hur det målrelaterade betygssystemet kräver att bedömningen kommuniceras till eleverna på sätt som de förstår.

3.1.2 Kunskapssyn

Skillnaderna mellan olika betygssystem handlar inte om huruvida betygsnivåerna betecknas med bokstäver eller siffror utan om kunskapssyn. Vilka typer av kunskaper det är som ska bedömas och hur det ska gå till (Selghed, 2006a).

Selghed (2004) beskriver hur det målrelaterade betygssystemet innefattar en kunskapssyn som skiljer sig från den som rådde innan systemet infördes. Han menar att denna kunskapssyn är förståelseinriktad och att elevens förmågor i att analysera, välja ut, reflektera och diskutera kring kursinnehållet är av stor vikt.

Tholin (2006) redogör för att det finns flera forskare som anser att läroplanen och betygssystemet utgår från olika kunskapssyn då läroplanen premierar förmågor och förståelse medan betygssystemet utgår från studier av främst faktakunskap.

Carlgren (2002) beskriver hur systemskiftet innebar att en kvantitativ kunskapssyn skulle övergå till en mer kvalitativ kunskapssyn.

Lundahl (2007) pekar på att bedömningsmetoderna behöver förnyas för att den typ av kunskap som läroplanen vill främja ska kunna lyftas fram. Det går inte att skilja undervisning från bedömning. Han betonar vikten av att lärare tillsammans med elever

planerar undervisningens innehåll, arbetsmetoder och hur bedömningen ska gå till. Denna typ av arbetssätt har visat sig utveckla och beskriva elevens kunskaper bättre.

Lärare bör se till att synen på omdöme visar eleven att förmåga är något som eleven kan utveckla. Omdömen ska vara formativa, alltså tala om vad eleven ska göra för att förbättras (Dylan, 2007).

Enligt en studie som Lindberg (2007) utförde på uppdrag av Skolverket ansåg de karaktärsämneslärare på gymnasieskolan som intervjuades att det målrelaterade betygssystemet var en ”utmaning av deras syn på kunskap eller som en legitimering av deras tidigare uppfattningar om kunskap och bedömning”.

Wikström (2007) menar att kunskap idag är en social konstruktion som eleven själv skapar i samspel mellan läraren och andra elever. Eleven är aktiv i sitt lärande och i sitt sökande efter kunskap.

3.1.3 Elevens rättigheter och skyldigheter

Eleverna har rätt att få begriplig information om vad de förväntas kunna och vad som krävs för respektive betygsnivå. Därför är det lärarens uppgift att lokalt bryta ner och förankra mål och betygs-kriterier för att göra dessa begripliga för eleven (Skolverket, 1994). Lanz är lärarfortbildare i det målrelaterade betygssystemet och Måhl är lärare och har suttit med i betygsberedningen som sakkunnig. De menar att eleven även ska få information om sina möjligheter att visa sina kunskaper på rättvisande sätt. Exempelvis genom att få möjlighet att påverka hur kunskaperna ska visas. Eleven, i sin tur, är skyldig att visa läraren vad hon/han kan vilket eleven också bör få klart för sig (Lanz, föreläsning, 2008, Måhl 1999).

Imsen (1999) betonar, liksom många andra, att kommunikationen om mål och betygs-kriterier ska kännetecknas av öppenhet och tydlighet. En förutsättning för att eleven ska kunna bestämma på vilken ambitionsnivå studierna ska läggas, är att eleven förstår skillnaderna mellan de olika betygs-kriterienivåerna.

Eleven har rätt att få veta när bedömning sker och vad som bedöms. Annars finns risken att eleven upplever att den ständigt bedöms, vilket kan göra att eleven inte vågar göra fel eller pröva sig fram i sitt lärande (Tholin, 2006).

Eleven har även rätt till inflytande över både formulering av lokala kriterier och planering av den konkreta undervisningen utifrån de förutsättningar eleven har. Carlgren (2002) betonar att läraren genom sin professionalitet alltid är den som ansvarar för planering och bedömning av vad eleven ska *kunna*. Eleven kan ha inflytande över vad som ska prioriteras samt hur lärande och kunskapskontroll ska ske.

3.1.4 Lokala kursplaner

Det är lärarens arbetsuppgift att tolka och formulera mål och kriterier så att innehållet blir klart och tydligt så att eleven förstår vilka kunskaper som krävs för att få ett visst betyg. I arbetslag ska lärare tillsammans diskutera och konkretisera vilket innehåll och vilka arbetsmetoder som ska ingå i olika kurser (Skolverket, 1994).

Enligt Skolverket bör detta förstås på följande sätt:

Betygs-kriterierna måste konkretiseras i den lokala undervisningsplaneringen
(*Betygsboken*, s.12, Skolverket, 1994).

Lokala kriterier ska vara förankrade i de nationella kursplanerna (a.a.)

Målen och kraven bör presenteras kontinuerligt, t ex inför varje arbetsområde. Skillnaden mellan centrala styrdokument och de lokalt utformade kursplanerna är att de

centrala är skrivna för läraren och de lokala för elever och vårdnadshavare (Lanz, 2008, Måhl, 1999).

Skolverket skriver följande:

En av de mest naturliga och hederliga sätten att få eleven att ändra sitt sätt att tänka är att tala om vad som är målet för ett arbete så klart och begripligt angivet att alla i gruppen förstår. Man ska i förväg tala om för eleven vad som krävs för respektive betygsnivå. Elever och föräldrar ska också förstå kriterierna (Skolverket, s.7, 1998).

Nationella kursmål och betygskriterier anklagas för att vara diffusa och svåra att använda. Motsatsen vore centralstyrning vilket skulle begränsa det lokala friutrymme som lärare har idag (Lanz, föreläsning, 2008, Måhl, 1999).

3.1.5 Bemötande, bedömning och betyg

Som lärare räcker det alltså inte med att vid bedömning kunna se elevens måluppfyllelse. Man måste också ha förmågan att kommunicera om det man ser med elever och föräldrar (Tholin, 2006).

I Vänersborgs kommun har Skolverket och kommunen genomfört ett projekt i syfte att förbättra den information gymnasieelever får om bedömning och betygsättning. Projektet heter ”tre B” som står för *bemötande*, *bedömning* och *betyg*. En informationsfolder har utformats och tydliga beskrivningar av hur lärare ska arbeta med att förankra mål och betygskriterier har formulerats. Ur informationsfoldern till eleverna:

Lärare ska tala om vad du ska kunna för att få ett visst betyg. Läraren ska också ge exempel på uppgifter och resultat som visar på vilket sätt en redovisning och bedömning går till.

En lärare ska erbjuda dig tillfällen att visa vad du kan. Vilka tillfällen och hur många det blir varierar med ämne, antal elever och hur många timmar man har. Lärare ska alltså tala om vad du ska kunna, erbjuda dig tillfällen och tala om för dig hur det gick.

Läraren har inget ansvar för din egen arbetsinsats. Den får du stå för själv. Betygen speglar vad du kan – inte vilken arbetsinsats du gjort (Vänersborgs kommun, 2009).

Denna typ av elevinriktad information borde, enligt min mening, vara en självklarhet på varje svensk gymnasieskola.

3.1.6 Prov

Lanz (2008) och Måhl (1999) anser att i skriftliga prov ska uppgifterna vara graderade i svårighetsgrad och de ska bedömas utifrån en kvalitetsgradering och inte med poäng. Innehållet i provet ska vara i förväg känt för eleverna.

Betygsgränserna ska ligga mellan kunskapsstandarderna eftersom man då ser kvalitativa och inte kvantitativa kunskaper. Det gör det enkelt att koppla samman måluppnåelse och kriterieanvändning med provresultatet. Det är inte antalet rätt som avgör provbetyget utan kvalitéerna i svaren (Lanz, föreläsning, 2008).

Jag anser att provkonstruktion och bedömning som sker enligt citatet har förutsättningar att bli rättvis. Det blir dessutom möjligt att avgöra om eleven har förstått den kunskap som redovisas.

3.1.7 Betygssystemets möjligheter

Måhl (1999) beskriver möjligheterna med det han kallar ”I förväg betyg”.

Eleverna vinner på väl förankrade kunskapsmål och betygskriterier eftersom de då vet vad som förväntas av dem och de blir mindre stressade och mer studiemotiverade. De kan koncentrera sig bättre när de vet vad de ska fokusera på. Han förordar mål- och

kunskapsrelaterade betyg av pedagogiska skäl eftersom hans erfarenheter är att elever med svårigheter lär sig bättre om de i förväg vet vad som krävs av dem. Han anser också att uppgifter som lärare formulerar blir mer verklighetsnära när målen synliggörs i förväg. Information till elev och föräldrar ska innehålla fakta om vad eleven kan, vad eleven inte kan och ge tydliga exempel på hur den kunskap ser ut, som eleven ska visa för att få ett visst betyg. Den öppenhet det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet har underlättar skapande av förtroende och ger trygghet. Dessutom ökar samspelet och dialogen mellan läraren och eleven.

Måhl (2007) beskriver också hur det blir mindre känsloladdat att ge eleven kritik när den är direkt kopplad till ett i förväg uppsatt mål. Elevens arbetsinsats och beteende får mindre fokus, vilket leder till bättre samtal.

För elever med svårigheter blir det ”svårare att hålla fast vid undvikande strategier”. Dessutom ber elever om hjälp mer och de ställer bättre frågor kring sitt lärande.

Att kunskapsrelaterade betyg påverkar studiestrategier är, som jag ser det, den grundläggande orsaken till att elever lär mer.

Läraren tvingas lära ut, inte bara vad man ska kunna utan också hur man gör för att lära sig (Måhl, 1999, s.82).

Systemet bidrar till fokus på studieteknik (Måhl, 1999).

3.1.8 Betygssystemets svårigheter

Enligt studier har flera av de farhågor som framfördes innan det målrelaterade betygssystemet infördes, blivit sådant man inom skolan idag har problem med. Ett exempel är svårigheten med att tolka och formulera betygskriterier på ett sätt som ger eleverna den information de har rätt till samt en rättvis och jämförbar betygssättning (Tholin, 2006).

Carlgren (2002) pekar på risken med att man i det målrelaterade betygssystemet fokuserar för mycket på de nationella betygskriterierna och låter dessa fungera som kursplaner, vilket inte var tanken. De nationella betygskriterierna ska ses som exempel på betygskriterier och de kräver lokalt utformade betygskriterier som konkretiserar varje innehållsdel i kursen. Problematiken med att säkerställa att bedömningar blir rättvisa och jämförbara måste lösas genom ständigt pågående diskussion mellan lärare och skolor.

Wikström (2007) menar att skillnader mellan skolors lokala betygskriterier är stora både vad gäller innehåll och kvalitet. Problemet leder till att lärarens arbete med betygssättning blir näst intill omöjligt att utföra och att det i sin tur leder till att lärare arbetar på sätt som de är vana att göra eller som de finner bäst. I klassrummet har det målrelaterade betygen en viktig roll att fylla som information för eleven men som kunskapsmätt betraktat är de varken reliabla eller valida. Hon pekar också på den betygsinflation som systemet har. Wikström liksom andra betygsforskare, efterfrågar tydliga målbeskrivningar och betygskriterier för att jämförbarhet ska kunna uppnås. Läraren tillämpar betygssystemet utifrån sin förståelse av betygssystemet. Många har inte fått tillräcklig utbildning på det målrelaterade betygssystemet. Därför är fortbildning i hur man ska arbeta med betygssystemet en förutsättning som måste till för lärare (a.a.).

3.1.9 Barn- och fritidsprogrammet

Barn- och fritidsprogrammet är ett studie- och yrkesförberedande program med ett tvärvetenskapligt innehåll. Eleven ska utveckla kunskaper om människor i alla åldrar och det pedagogiska förhållningssättet står i fokus. Eleven ska efter sin utbildning kunna

använda sina kunskaper inom flera olika verksamheter med inriktning mot barn, social verksamhet samt inom fritid. Förutom kärnämneskurser och individuellt valda kurser ingår nio karaktärsämneskurser (700 poäng) och nästan lika många valbara kurser (650 poäng). Eleven väljer mellan inriktningarna ”Fritid” och ”Pedagogisk och social verksamhet”. Inom varje inriktning ingår kurser om 300 poäng. Eleven har minst 15 veckor arbetsplatsförlagd utbildning (APU), vilka ingår i karaktärsämnet (Skolverket, 2008).

3.1.10 Utvärdering av Barn- och fritidsprogrammet

En utvärdering av Barn- och fritidsprogrammet genomfördes av Skolverket 1997 på åtta gymnasieskolor. Jag sammanfattar utvärderingen som komplement till presentationen av programmet.

På programmet har man ett arbetssätt som är undersökande och man använder elevaktiva metoder. Ett stort ansvar läggs på eleven när det handlar om att lösa uppgifter. Eleven utvecklar social kompetens och pedagogiska förmågor. Eleverna har ett inflytande på arbetssätten inom karaktärsämneskurserna. Inflytande, delaktighet och ansvar i planeringen av karaktärsämneskurser är en del i programmets socialisationsprocess.

Programmet kännetecknas av ett professionellt förhållningsätt. Programmet beskrivs ha en ”psykosocialt inriktad kultur” och att många av karaktärsämneslärarna bär med sig denna kultur från tidigare yrkesbakgrund. Utvärderingen tycker sig finna en särskild ideologi, vilken ligger som god grund för arbetet med exempelvis elever i behov av särskilt stöd. Karaktärsämneslärare beskrivs ofta som mycket samarbetsvilliga och vana vid arbetsmetoder som inte traditionellt hör hemma inom gymnasieskolan. Karaktärsämneslärare lyckas ofta fånga eleverna och utveckla deras förmåga till inflytande inom programmet. Enligt utvärderingen är det tydligt att programmet stöder elevens självkänsla och personliga utveckling. Man menar att detta kanske t o m har blivit den främsta funktionen på programmet. Skolledningen på några av de utvärderade skolorna menade att Barn- och fritidsprogrammet stod för skolans ”utvecklingsfront”.

Man konstaterar i utvärderingen att synliggörandet av mål och betygskriterier kan bidra till ett ökat engagemang och delaktighet hos eleven. Ofta är dock inte betygskriterierna formulerade eller översatta på sätt som eleven förstår.

Karaktärsämneslärare har en dialog med eleverna angående mål och kursinnehåll.

Därmed lyckas man nå centrala läroplansmål samt leva upp till intentioner med det målrelaterade betygssystemet (Skolverket, 1997).

3.2 Forskning om att tolka och formulera lokala mål och betygskriterier

Merparten av den forskning som finns om bedömning och betyg är genomförd på myndighetsuppdrag. Lindberg (2002) efterlyser därför en mer samlad bild av hur det målrelaterade betygssystemet fungerar idag. Hon menar att resultaten från de få studier som har gjorts endast kan ses som indikationer och att dessa studier inte presenterar någon helhetsbild utan endast vissa delar kring problematiken.

Det har varit svårt att hitta forskning om betygssystemet på gymnasieskolan men då grundskolan har samma målrelaterade betygssystem har jag nedan sammanställt resultaten från det jag har funnit på området. Forskning om arbetssätten med förankring i

klassrummet saknas. Selghed (2004) och Tholin (2006) har fokuserat på hur lärare ser på betygssystemet och om, samt hur, de bryter ner de nationella kursplanerna till lokala arbetsplaner. Tsagalidis (2008) har genomfört en undersökning om bedömning på gymnasieskolans Hotell och Restaurangprogram (HR-program). En sammanfattning avslutar kapitlet.

Selghed (2004) presenterar i sin doktorsavhandling *Ännu icke godkänt* grundskollärares olika uppfattningar om vad det målrelaterade betygssystemet innebär, hur de arbetar utifrån betygssystemet samt vad de tittar på när de betygsätter elever. Studien bygger på 30 kvalitativa intervjuer av lärare på grundskolan som undervisar i ämnena, svenska, matematik och engelska runt om i landet. 28 av 30 lärare upplever att stödet från betygssystemet är otillräckligt eftersom det inte ger de förutsättningar som behövs för att kunna sätta rättvisa, tillförlitliga betyg. Många efterfrågar en tydligare styrning nationellt. De nationella kursplanerna anses vara diffusa och alltför generella. Detta, menar Selghed är en anledning till att lärare än idag använder metoder som ingick i det normrelaterade betygssystemet vid bedömning och betygssättning.

Fyra lärare beskrev att betygssystemet innebär en förändrad kunskapssyn och de uppfattade att faktakunskap har fått lämna plats för andra kunskapsformer, exempelvis förmågor. De uttryckte att ett holistiskt synsätt på kunskap ersätter betoningen av fragmenterad faktakunskap. I bedömningen låg fokus på vad som ska bedömas. Att elevens sammanlagda kunskap, varifrån den än kommer, ska ingå vid en bedömning var något som dessa lärare såg kunde öka motivationen hos eleverna. Att elever utifrån sina förutsättningar ska ges olika möjligheter att visa sina kunskaper betonades också.

Sjutton lärare menade att mål och betygskriterier ska styra betygssättningen men de uttryckte inte att systemet innebär en förändrad syn på kunskap. Detta gjorde att lärarna tolkade de nationella styrdokumentet väldigt olika. Lärarna planerade undervisningen utifrån betygssystemet antingen själva eller tillsammans med kollegor och/eller elever. De använde de nationella kursplanerna som stöd i arbetet när de planerade innehåll och arbetsmetoder. Lokala kursplaner med förankring i de nationella hade ofta utarbetats och fungerade som styrdokument att arbeta utifrån. Lärarna var medvetna om sina skyldigheter mot eleverna som fick information om både de lokala och de nationella kursplanerna. Lärarna hade ambitionen att, redan vid kursstart eller inför ett nytt moment, informera eleverna om vad de ska lära sig samt hur bedömningen kommer att gå till. Det var dock inte alltid de hann arbeta så som de själva skulle vilja. Lärarna diskuterade mål och kursinnehåll med sina elever i syfte att göra dokumenten begripliga. Man bröt ner mål och kriterier i delar som presenterades som moment i direkt anknytning till undervisningen.

Sex lärare menade att eleven förväntas ta ett mycket stort ansvar för sina egna studier. Lärarna uttryckte hur olika studiemotiverade och mindre studiemotiverade elever klarar detta ansvarstagande i att sätta upp egna delmål att arbeta mot. Fokus lade lärarna på själva betygssättningen och de försökte definiera de kriterier som reglerar denna. Det normrelaterade betygssystemets betygsstege överfördes till de mål- och kunskapsrelaterade betygskriteriernas nivåer. Elever bedömdes i relation till varandra som i det normrelaterade betygssystemet.

Tre lärare uttryckte att de i det normrelaterade betygssystemet arbetade målrelaterat och att det därför inte fanns någon skillnad mellan systemen. Lärarna kände till de nationella mål och betygskriterier som finns till kurserna men använde dem inte eftersom de inte tyckte att de gav dem något stöd i arbetet (Selghed, 2004).

Tholin har doktorerat med avhandlingen *Att kunna klara sig i okänd natur – en studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system* (2006).

Tholin har undersökt de lokala styrdokument som lärare har formulerat för årskurs åtta inom ämnena engelska, kemi, idrott och hälsa genom att bl. a. intervjua lärare. I sin undersökning av det arbete lärare på grundskolan gör, när de tolkar och omformulerar de centrala styrdokument till lokala mål och betygskriterier, visade det sig att arbetsmetoderna stämde dåligt överens med några av de viktigaste intentioner som det målrelaterade betygssystemet har. Samverkan med elever vid planering av mål och innehåll för olika kursmoment var bristfällig. Lärarnas lokala kursplaner saknade konkretisering av kunskapsmålen, anknytning till kursmoment och språket var officiellt och monologiskt. Tholin ger en uppsjö exempel från sin undersökning kring hur bristfälligt grundskolan formulerar och använder, eller inte använder, lokalt formulerade styrdokument. Det kan handla om att de helt saknas, att de inte överensstämmer med de centrala styrdokument, att de är inaktuella, att de är bristfälligt formulerade, motsägelsefulla, inte verkar användas, betygskriterier som är orimliga att uppnå mm. Samordning mellan årskurser, moment och ämnen saknas ofta. Så här säger Tholin om resultatet av sin undersökning av sammanlagt 90 svenska grundskolor 1996 och 2005.

Den överväldigande majoriteten av skolor gör inga försök att förklara det övergripande betygssystemet på ett sätt som skulle vara begripligt för elever och föräldrar utan expertkunskaper på området.” (s. 126, 2006)

Dessutom saknade samtliga skolor hänvisning till var information om betygssystemet kan hittas. Anledningar till detta, menar Tholin, kan vara bristande kompetens eller en fråga om makt. Lärare kanske inte vill att elever och föräldrar ska ha full insyn i systemet (Tholin, 2006).

I Tsagalidis avhandling *Därför fick jag bara Godkänt, -: bedömning i karaktärsämnen på HR – programmet* (2008) redogör hon för en undersökning av vad karaktärsämneslärare på HR-programmet tittar på vid bedömning. Hon sammanställer resultatet genom att presentera åtta stycken nyckelkvalifikationer. Dessa är självständighet, kommunikation, samarbetsförmåga, problemlösningsförmåga, planeringsförmåga, analysförmåga, kundkontakt och utveckling. Lärarna vägde vid bedömning in elevernas förtrogenhetskunskap med yrkeskulturen. Utifrån sin undersökning har hon kommit fram till att alla dessa nyckelkvalifikationer inte har uppfattats av elever som grund för bedömning. Därför drog Tsagalidis slutsatsen att förankringen av betygskriterier för bedömning behöver bli fördjupad (Tsagalidis, 2008).

3.2.1 Sammanfattning av tidigare forskningsresultat

Enligt Selghed (2004) använder lärare på grundskolan metoder som hör hemma i det normrelaterade betygssystemet pga. att man uppfattar de centrala styrdokument som alltför diffusa och generella. Få lärare uttrycker att de uppfattar att det målrelaterade betygssystemet innebär en kunskapssyn som premierar olika kunskapsformer. Flertalet lärare har dock klart för sig att mål och betygskriterier ska förankras hos eleverna samt att ett elevinflytande vid planering är en del i förankringsarbetet. Det finns även lärare som anser att skillnaden mellan betygssystemen är obefintlig och därför arbetar på utifrån egna idéer om hur arbetet bör gå till.

Trots att Selgheds undersökning visar att huvuddelen av lärarna är medvetna om hur de förväntas arbeta visar Tholins undersökning att de lokala styrdokument som lärare på

grundskolan formulerar är bristfälliga och den samverkan som ska ske med elever gällande planering likaså.

Tsagalidis konstaterar att arbetet med att förankra betygskriterier behöver fördjupas på yrkesgymnasieskolans HR-program, då elever inte uppfattar de nyckelkvalifikationer som ligger som grund för bedömning.

3.3 Teoretiska perspektiv

Allt lärande involverar tre dimensioner som man måste ta hänsyn till för att uppnå en förståelse av en lärosituation. Drivkraften är en av dimensionerna och läroinnehållet samt samspelet med omgivningen, är de andra. Mellanmänskliga och samhällliga förhållandena har betydelse för samspeletsprocessen. Lärandet är tids- och kulturbundet. Lärandet är en inre psykologisk och kognitiv process som samtidigt, eller med en liten tidsförskjutning, sker i samspel med omgivningen (Illeris, 2007).

Eftersom Barn- och fritidsprogrammets program mål och de karaktärsämneskurser som eleverna läser förutsätter att elever arbetar i interaktion är ett interaktionistiskt teoretiskt perspektiv lämpligt att utgå ifrån vid undersökningen. Deweys teorier om hur samspelet mellan lärare och elever är avgörande för elevens lärande och utveckling är därför intressanta.

En problematik kring förankringen av mål och betygskriterier är hur man som lärare kan hjälpa eleven till förståelse av dessa och betygssystemet. Newtons teorier om förståelse kan ge infallsvinklar som kan gynna detta arbete.

3.3.1 John Dewey

John Dewey var amerikansk utbildningsfilosof och räknas som den progressiva pedagogikens fader. Han levde mellan 1859 och 1952. Samhällsvillkoren i USA under början av 1900-talet kännetecknades av invandring, stora klasskillnader och växande industristäder. Människor med olika kulturell bakgrund skulle socialiseras och utbildas. Den amerikanska skolan hade fått sitt inflytande från tysk pedagogik. Det är den formella tyska pedagogiken Dewey tar avstånd ifrån när han för det amerikanska samhället utvecklar sin filosofi om utbildning. Dewey betonade det sociala och det situerade samspelets betydelse för lärandet (Dewey, 2004).

Teoretiska studier menade Dewey skall knytas till erfarenheter. Teori kan aldrig bli det man i lärandet utgår ifrån utan ska vara ett sammanfattande komplement till erfarenhet. Eleven tränar därför förmågan att skapa sig föreställningar och begrepp genom erfarenhet (Dewey, 2004).

Dewey skiljde mellan erfarenhet som leder till möjlighet av vidare utveckling och erfarenhet som begränsar denna möjlighet. Erfarenhet i sig är inte automatiskt utvecklande utan kvalitén på erfarenheten avgör hur man senare upplever och utvecklas vid nästa erfarenhet. Detta kallade Dewey för "*erfarenhetens kontinuum*" (a.a.).

Dewey pekade på vikten av att skapa sammanhang mellan olika erfarenheter för att en varaktig utveckling ska bli möjlig. Annars blir erfarenheter till splittrade "tankevanor" vilket leder till oförmåga att senare använda erfarenheten. Han beskrev den traditionella utbildningens metodik, med lösrykta fakta som ska läras in utantill, som sådan typ av erfarenhet som senare inte kan användas. Han kritiserade den traditionella skolans klassrum och menade att det inte är en plats där elever kan göra kvalitativa erfarenheter utan snarare bristfälliga eller felaktiga sådana. Märk att Dewey skrev detta 1938. Inte

ens aktiv erfarenhet är automatiskt kvalitativ. Det kan handla om något som eleven finner intressant och underhållande för stunden men som inte leder till någon positiv utveckling. Han skiljde alltså mellan den kvalitet eleven för stunden kan uppleva och den kvalitet som leder till ett gott inflytande på nästa erfarenhet. Han medgav att det inte är lätt, men viktigt, att som lärare kunna se skillnaden mellan de båda erfarenhetstyperna. Pedagogerna har genom sin mognad en annan möjlighet att bedöma värdet av den erfarenhet eleven får genom undervisningen än vad eleven själv har. Därför, menade Dewey, är det lärarens uppgift att se till att eleverna sätts i situationer och miljöer som aktiverar och ger dem erfarenhet av god kvalitet. Detta ställer höga krav på lärarens förmåga att läsa av individ och grupp och att förse dem med material och uppgifter som utgår från elevernas tidigare erfarenheter och förmågor. Dessa förmågor hittar man i elevernas intressen, enligt Dewey. Lärarens uppmärksamhet på elevens intressen är av betydelse, men inte för att uppmuntra själva intresset i sig utan för att få syn på vilka förmågor eleven är redo att utveckla (a.a.).

Intresse är alltid ett tecken på en underliggande förmåga. Det är viktigt att upptäcka denna förmåga." Inte engagera sig i intresset utan i förmågan (a.a., s. 54).

En lärare bör dessutom ha förmåga till empatisk förståelse för eleven och elevens lärande. Det handlar bl. a om att vara uppmärksam på elevernas attityder och vanebeteenden och hur dessa främjar eller begränsar utveckling (a.a.).

Deweys andra princip för hur erfarenhet påverkar lärande är *interaktion*.

Han pekade på samspelet med omgivningen och dess betydelse för lärande. Det är det sociala och kulturella sammanhanget som avgör vad som sker inne i individen. Läraren är "en ledare för gruppaktiviteter" (Dewey, s181, 2004).

Läraren måste alltid anpassa pedagogiska metoder till de individer som ska lära.

Genom att se vilka förmågor och behov varje elev i gruppen har, parallellt med att praktiskt genomföra undervisning som till sitt innehåll och genom sin metod ger eleverna sådana erfarenheter som tar hänsyn till individuella behov, kan eleverna utveckla sina förmågor. Dewey beskrev den balansgång läraren bör behärska för att kunna genomföra undervisning med både elevinflytande och professionell styrning.

Planeringen måste vara tillräckligt flexibel för att tillåta fritt spelrum för individuella erfarenheter och ändå tillräckligt strikt för att ge riktning åt en fortlöpande utveckling av förmågorna (Dewey, s. 184, 2004).

Dewey var tydlig med att elevernas medverkan i undervisningens planering av innehåll och arbetssätt var viktig som förutsättning vid lärande. Samtidigt gav han den traditionella utbildningen stark kritik för sitt misslyckande med att involvera eleverna i planeringen av de aktiviteter som styr deras lärande.

Jag tror inte att det finns någon punkt i den progressiva utbildningsfilosofin som är mer förnuftigt än dess betoning av hur viktigt det är, att eleverna deltar i planeringen av det som styr deras aktiviteter i inlärningsprocessen (Dewey, s.201, 2004).

Elevens inflytande över planeringen ska vara en gemensam process med reflektioner kring och utveckling av kunskapsmålen.

Lärarens förslag är inte en gjutform för ett förutbestämt resultat utan en utgångspunkt för att man skall kunna utveckla en plan, där alla som är inblandade i inlärningsprocessen har bidragit med sin erfarenhet (a.a., s.205).

Dewey betonade vikten av att se på utbildning som en process i livet som pågår här och nu och inte som en förberedelse inför det som komma skall. Verkligheten med dess egenvärde präglar den skola Dewey ville se. Lärande sker genom erfarenhet. Därför

måste lärande stå i relation till livet just nu. Eleven ska förberedas inför kommande närliggande erfarenheter och inte inför ett möjligt behov av kunskap i framtiden (a.a.).

3.3.2 Teori om förståelse

Newton är professor inom pedagogikforskning på Universitetet i Newcastle. Han bedriver forskning om förståelsens natur.

Newton (2000) menar att förståelse i sig tillfredställer ett stort antal individuella behov hos människan. Vi är t ex naturligt nyfikna och vill veta varför saker förhåller sig som de gör. Förståelse hjälper oss att ställa oss i relation till omvärlden. Förståelse underlättar lärande och gör det lättare att minnas det man har lärt sig. Den förståelse som hjälper oss att se samband behöver inte alltid vara korrekt eller slutgiltig. Den är istället föränderlig och ser olika ut hos olika personer. Upplevelsen av att förstå är viktigare än att ha förstått helt rätt. Förståelsen skapar ordning och struktur och underlättar lärande på flera sätt. För eleven är det viktigt att själv få konstruera samband mellan t ex olika fakta för att skapa sin egen förståelse. Förmågan att tänka flexibelt och att vara kreativ ökar vid förståelse. Förståelsekunskap har fördelen att man kan använda sina kunskaper i nya situationer, under andra omständigheter än de man sedan tidigare känner igen. Det ger en förmåga att tänka självständigt, vilket är oerhört viktigt i dagens informationssamhälle. Förmåga att begripa, sortera, välja och kritiskt granska har sin grund i förståelsen (a.a.).

När man som pedagog vill förklara något är det viktigt att inte föra in för mycket ny information, utan att hjälpa eleverna att få ordning bland redan känd information. Att ge exempel som eleven känner igen och kan relatera till är effektivt. Eleven behöver en s.k. ”mental föreställning” av en situation innan förklaringen kommer för att ha möjlighet att förstå. Att känna till elevens förkunskaper är avgörande för att kunna hitta förståelsens startpunkt när man vill förklara något (a.a.).

4 METOD

En presentation av en för studien vald vetenskapsteoretisk ansats inleder metodkapitlet. Min förförståelse för problematiken kring undersökningens syfte redovisas sedan. Därefter kommer en beskrivning av kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod samt av hur undersökningen har genomförts. En presentation görs av respondenter och etiska överväganden beskrivs. Sedan följer en beskrivning av hur processen med databearbetningen har gått till. Hur tillförlitlighet och trovärdighet har eftersträvat beskrivs i en avslutande del.

4.1 Val av vetenskapsteoretisk ansats

För att öka och fördjupa förståelsen för problematiken kring syftet har det empiriska materialet bearbetats utifrån en strävan efter vetenskapligt, hermeneutiskt förhållningssätt.

Hermeneutik betyder på grekiska ”att tolka” vilket i sin tur kan betyda både att *uttrycka, förklara* samt att *översätta* (Ödman, 2007).

Inom Hermeneutisk vetenskapsteori tolkas det empiriska materialet ur olika dimensioner. En av dimensionerna är den s.k. *del/helhetsdimensionen*.

Genom del/helhetsdimensionen tolkas i processen växelvis delar och helhet i förhållande till varandra. Detta kan leda till att man i förståelsen når en ny förståelsehorisont, varifrån tolkningen sedan fortsätter (a.a.).

Vid tolkning, i syfte att uppnå en vetenskaplig nivå, är aspektmedvetenhet av stor vikt. För att få fram aspekten redovisar jag min förförståelse för det som tolkas i syfte att medvetandegöra för både mig själv och för den som tar del av resultatet, utifrån vilken förståelse materialet tolkats. På så sätt ökar validiteten (a.a.).

För att nå ny förståelsehorisont i sökande efter fördjupad förståelse förutsätts att man är öppen för förändringar av t ex åsikter eller synsätt som kanske varit etablerade under en lång tid. Man bör inför de frågor man har i sitt sökande, ha inställningen att man inte på förhand vet svaren (a.a.). Detta har varit en ambition under tolkningsarbetet.

Nya förståelsehorisonter kan fördjupa och utveckla tankar och förhållningssätt till arbetet med att förankra mål och betygskriterier.

När man nått målet med tolkningsprocessen och kan se helheten i det som har studerats och analyserats är det endast en tillfällig helhet. Vår förståelse för en viss företeelse avspeglar alltså endast ett moment i vår utveckling (a.a.).

4.2 Förförståelse

I syfte att tydliggöra utifrån vilken förförståelse undersökningen har genomförts, bearbetats och analyserats redogörs nedan för mina erfarenheter och tankar som kan vara av betydelse i sammanhanget.

Under mina 2,5 år som vikarierande karaktärsämneslärare på Barn- och fritidsprogrammet har jag mött elever som efterlyser lärarstyrning och som inte önskar ha något inflytande över varken tolkningsarbete av styrdokument eller planering av ämnesinnehåll och arbetssätt. Jag har uppfattat att många elever pga. stress och i brist på annan strategi, försöker få skoldagen att gå utan för mycket ansträngning samt att det sociala livet prioriteras högre än studierna.

Andra elever svarade positivt på möjligheten till elevinflytande och har verkat öka sin motivation i förhållande till det inflytande de fått och tagit. I arbetet med att förankra mål och betygskriterier har jag öppnat upp för en dialog och tillfrågat eleverna vad de tänker, tycker och vill i förhållande till kursmål, innehåll och arbetssätt. När det i gruppen då fanns elever som svarade på inbjudan kunde ett visst elevinflytande påverka undervisningen. Jag kände då som lärare att jag hade ”pliktat av” och kunde sedan planera kursen beroende på vilken respons gruppen gett. Detta arbetssätt kände jag mig inte tillfredställd med, särskilt inte då elevrespons uteblev.

Arbetet med att tydliggöra mål och betygskriterier för eleverna och vad dessa innebär för studier och bedömning har jag uppfattat som svårt. Det har lyckats bäst när jag har begränsat innehållet och lagt ner tid på att förenkla språket. Tankar kring att eleverna bör bli mer aktiva i förankringsarbetet samt tankar kring hur jag som lärare ska kunna överföra den information de har rätt till i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet har återkommit inför varje kursstart.

Elevers kunskap om betygssystemet och det regelverk detta innebär, är enligt min erfarenhet mycket begränsad. Jag ser det som oerhört viktigt att alla elever får dessa kunskaper och tycker att det på en skola borde finnas en gemensam handlingsplan för hur det ska gå till.

Genom undersökningen förväntar jag mig finna olika interaktiva arbetssätt med att förankra mål och betygskriterier. Jag tror att dialogen med läraren och mellan elever kommer att visa sig vara viktig i förankringsarbetet.

4.3 Val av kvalitativa intervjuer som undersökningsmetod

Inom kvalitativ forskning vill man söka svar på vad eller hur någonting är eller upplevs vara till skillnad från den kvantitativa forskningen där man är intresserad av att söka svar på hur vanligt förekommande något är (Widerberg, 2002).

Då undersökningens syfte är att söka kunskap om hur lärare resonerar och arbetar utan att göra några jämförelser eller ta reda på frekvenser kring arbetssätten blev det naturligt att välja en kvalitativ forskningsmetod i undersökningen.

Den intervjuform som har använts kan placeras mellan strukturerad och ostrukturerad intervju (Carlström m fl., 2006). Att välja kvalitativa intervjuer som undersökningsmetod möjliggjorde intervjuer med både planerade och spontana frågor för att få svar på hur karaktärsämneslärare på Barn- och fritidsprogrammet tänker och resonerar samt hur de arbetar med eleverna i klassrummet, vilket var syftet med undersökningen. Jämförelser mellan respondenternas svar blir därmed ointressanta.

4.4 Genomförandet av undersökning

Utifrån undersökningens syfte och frågeställningar har intervjufrågorna formulerats som huvudfrågor och följdfrågor och dessa har fungerat som stöd samt för att leda intervjun framåt (Andrén, Rosenqvist, 2006).

Sex kvalitativa, formella intervjuer i form av öppna samtal har genomförts som datainsamlingsmetod inom tre olika gymnasieskolor, i en större stad och i ett mindre samhälle. Varje intervju har tagit mellan fyrtio och sextio minuter.

Respondenterna var inför intervjutillfället informerade om att undersökningen rör arbetet med elevförankring av kursmål och betygskriterier.

En provintervju genomfördes för att se hur frågorna fungerade i förhållande till intervjuare, respondent och frågeställningar. Frågornas ordning och formuleringar justerades något efter provintervjun (Andrén, Rosenqvist, 2006).

För att kunna lyssna aktivt på respondenten och lägga fokus på de tankegångar som uppkommit under intervjun, har frågeguiden noga studerats inför intervjun. För att undvika störningar och tidspress under intervjun, har plats och tid noggrant inbokats (Andrén, Rosenqvist, 2006).

Dokumentationen av intervjuerna har skett genom ljudupptag med hjälp av diktafon. Därigenom blev det möjligt att både lyssna fokuserat och aktivt på respondenten under intervjun och senare i samband med skrivande av utskrifter samt under databearbetning. Diktafonen har gått igång innan intervjun startat för att båda skulle hinna slappna av i samtalet.

Intervjuerna inleddes med att respondenten kort berättade om sin yrkes- och studiebakgrund. Därefter ställdes frågor om *synsätt* kring vilka faktorer som påverkar relationen mellan förankring och lärande samt om *arbetsätt* inför och i mötet med eleverna. De avslutande frågorna handlade om hur lärare ser på *svårigheter* och *möjligheter* kring arbetet (se frågor bilaga 1.)

I syfte att uppmuntra berättande var frågorna öppet formulerade. Respondenterna har fått berätta och komma in på olika områden i den ordning som passar tankegången. (Andrén, Rosenqvist, 2006).

Under intervjuerna har jag varit mån om att skapa en förtroendefull stämning genom att lyssna aktivt samt genom att undvika att dela med mig av mina egna uppfattningar kring frågorna. Frågeformuleringar som är ledande eller provocerande har undvikits samt ett åsiktsneutralt förhållningssätt under intervjun har eftersträvat (a.a.).

Vid några intervjutillfällen har enstaka svar fallit bort p.g.a. tekniska problem. Dessa svar har kompletterats skriftligt i samband med att respondenten har kontrollerat utskriftens riktighet.

4.5 Respondenter

Valet av respondenter har skett enligt fruktbarhetsprincipen då jag har tillfrågat de lärare som jag har fått förtroende för under min verksamhetsförslagda utbildning och som jag antog har mycket att berätta om kring mina frågeställningar (Rosenqvist, Andrén, 2006). Då fördjupad kunskap eftersträvat och kvalitativa intervjuer bör få ta tid båda att genomföra och att bearbeta har antalet respondenter begränsats till sex.

Karaktärsämneslärarna i studien har olika lång erfarenhet som gymnasielärare. De som har varit med och startat programmet har sina rötter som barnavårdslärare och många års erfarenhet från både gymnasieskolan och även inom flera andra verksamheter. De lärare som har arbetat mellan fem och tio år har alla olika yrkeserfarenhet från t ex förskola, grundskola, fritidshem, särskola, gruppboende, folkhögskola, ungdomsvård och kriminalvård. Flera av de intervjuade lärarna har en yrkesutbildning utöver sin gymnasielärarytbildning samt ytterligare studieerfarenheter inom högskolan.

Samtliga är kvinnor då jag inte har haft kontakt med några manliga lärare.

4.6 Etiska överväganden

Jag har strävat efter att följa Svenska Vetenskapsrådets principer och regler för vetenskapsetik inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning på följande sätt:

- Information har getts till respondenterna om syftet med undersökningen och hur den kommer att gå till. Att intervju svaren kommer att användas som citat i resultatdelen har tydliggjorts. Att personnamn och arbetsplats inte kommer att anges har påpekats samt att de som kommer att ta del av arbetet kan känna till var jag har genomfört min verksamhetsförlagda utbildning och därmed även var jag har genomfört de flesta av mina intervjuer.
- Att deltagandet är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta deltagandet i undersökningen har delgetts.
- Information har getts om att respondenten kommer att få utskriften via e-post, för att kunna kontrollera dess riktighet. Respondenterna tillfrågades om de efter informationen ville delta i undersökningen genom att låta sig intervjuas.
- Förvaring och behandling av uppgifter från intervjuerna har hanterats på sätt i strävan att skydda respondenternas integritet. Uppgifterna från undersökningen har endast använts i detta examensarbete.

(Svenska Vetenskapsrådet, 2009, www.vr.se)

4.7 Databearbetning

Intervjumaterialet har ordagrant nedskrivits till utskrifter.

Liksom Kvale (1989) anser jag att utskrifterna bör redigeras eftersom talspråk och skriftspråk ser olika ut. Jag har varsamt redigerat utskrifterna genom att sätta ut tecken för att förtydliga pauser, frågor, förtydligt förmedlad dialog mellan t ex lärare och elev samt skrivit in övriga förtydliganden inom parantes. Jag har även tagit bort upprepningar och ord som t ex *och* och *eh* i början av en mening.

De redigerade utskrifterna har sedan skickats via e-post till respektive respondent som har läst och sedan bekräftat utskriftens riktighet. Två respondenter har kompletterat och korregerat utskriften något.

Vid en första tolkning av de kontrollerade utskrifterna läste jag texten och lyssnade samtidigt på inspelningen, dels för att kontrollera att citaten, efter redigering, inte har tappat något av sin ursprungliga mening samt för att få en helhetsbild av den problematik som jag har undersökt. Därefter sökte jag efter de olika teman som materialet kretsar kring.

Samtliga utsagor har sorterats i flera omgångar utifrån dessa teman. Under processen har teman ändrats och utsagorna sorterats om. Teman har jämförts med syfte, frågeställningar och i förhållande till varandra och helheten. De sorterade utsagorna har sedan ordnats under arbetsrubriker i nära relation till syfte och frågeställningar.

För att få en fördjupad helhetsförståelse har sedan delar och helhet ställts i relation till valda teoretiska perspektiv samt forskning på området.

Jag har inte haft för avsikt att göra några jämförelser mellan respondenternas svar utan ville få fram var och ens tankar, resonemang och beskrivningar som besvarar mina frågeställningar så detaljerat som möjligt. Jag har därför använt de svar som jag tycker bäst belyser mina frågeställningar vilket innebär att vissa respondenters svar kan vara mer representerade i resultatdelen än andras.

4.8 Tillförlitlighet och trovärdighet

Kvale (1989) betonar vikten av att forskaren är trovärdig i sina val och tolkningar när en undersökning genomförs. Min förståelse för det som har undersökts har påverkat mina val och tolkningar av materialet. I syfte att ge läsaren en möjlighet att förstå utifrån vilken förståelse undersökningen är genomförd har denna redovisats enligt hermeneutisk vetenskapsteori (Ödman, 2007).

Mina egna lärarefarenheter har troligen ökat tillförlitligheten i undersökningen genom att jag har haft förkunskaper som bidragit till att öka möjligheten att ställa fördjupade frågor samt att tolka utsagor trovärdigt. Risken för att tidigare lärarefarenheter lett till sökande efter de svar som stämmer med egna åsikter eller erfarenheter minskar trovärdigheten. Ett medvetet kritiskt förhållningssätt till förståelse och de förväntningar jag har haft på resultatet samt en strävan efter öppenhet inför frågor och svar i undersökningen har syftat till att minska denna risk. Eftersom man inom den hermeneutiska vetenskapsteorin menar att objektivitet vid en undersökning inte är möjlig får aspektmedvetenhet vara det som bidrar till att öka validiteten (Ödman, 2007).

Skevheter i resultaten från intervjuer har att göra med att människor påverkar varandra på olika omedvetna sätt (Bell, J., 2000). Min ovana av intervjusituationer i kombination med engagemang och god inblick i ämnet kan ha orsakat vissa svårigheter med att inte förmedla egna åsikter, vilket kan ha påverkat svaren.

Ett ”kommunikativt validitetskoncept” i kvalitativa undersökningar kan t ex innebära att man gör en avstämning av utskriften med respondenten för att öka trovärdigheten i resultatet (Kvale, 1989). För att öka validiteten i undersökningen har jag låtit respondenterna läsa utskrifterna och gett dem möjlighet att komplettera eller göra eventuella förtydliganden.

En deltagarkontroll har genomförts och innebär att en respondent har fått ta del av resultatet och bekräftat att det verkar vara rimligt och trovärdigt (Kvale, 1989). Trovärdigheten i resultatet hade ökat om möjligheten att göra observationer av lärarna i klassrummet funnits. Om det funnits ett större utbud av tidigare forskning om förankringsarbete på gymnasieskolan hade resultatet från denna undersökning eventuellt kunnat bekräftas och därmed hade trovärdigheten kunnat öka (Rosenqvist, André, 2006).

5 RESULTAT

I resultatdelen presenteras först synsätt på faktorer som påverkar relationen mellan förankrade mål och betygskriterier samt elevens lärande. Därefter redovisas svårigheter med att förankra mål och betygskriterier. Under rubriken ”Arbetsmetoder” behandlas betydelsen av individens och gruppens förutsättningar vid förankringsarbetet, samt olika sätt att arbeta för att skapa motivation och förståelse presenteras. Synliggörande av betygskriterier i skriftliga uppgifter samt hur återkoppling sker avslutar resultatdelen.

5.1 Synsätt på faktorer som påverkar relationen mellan elevförankring av mål och betygskriterier samt lärande

5.1.1 Meningsfullhet motiverar till lärande

Att i förankringsarbetet höja elevernas engagemang inför kursinnehållet gör eleverna motiverade att lära. Elevens inre motivation och vilja att lära är av större betydelse för den långsiktiga utvecklingen än den yttre motivation som har med betygen att göra. Elever drivs ofta av den yttre motivation som betygsättningen för med sig. Yttre och inre motivation bör samverka.

Jag vill ju hellre att det ska vara en inre motivation, det vill jag ju faktiskt. Jag vet att det håller bättre i längden. Många drivs ju faktiskt av det med betyg. Men det är klart att det ena inte behöver utesluta det andra.

Så det bästa är om de också har inre motivation. Medvetna förstås men att de också har inre driv och vilja och inte läsa bara för betygens skull. Det är mycket roligare då. Man känner att ”det här kan jag använda sen” (Lena).

Det ska finnas en medvetenhet kring betygskriterierna men framför allt en vilja att lära sig som hänger ihop med glädje och känslor av att kunskapen är användbar och meningsfull. De elever som känner och drivs av inre motivation är ofta desamma som uppnår de höga betygen.

Om man får upp motivationen så blir det en glädje och kul för dem. Då får de automatiskt högre betyg. På så sätt hänger ju det ihop då (Lena).

Saknar däremot eleverna känsla av meningsfullhet blir de omotiverade och kan inte tillgodose sig undervisningen fullt ut.

Ser de ingen mening med det de gör så bryr de sig inte så mycket. De tar inte till sig det på samma sätt (Anne).

Det som motiverar eleverna till lärande är meningsskapande med kunskapen.

5.1.2 Begriplighet – en förutsättning

När eleven förstår vad som krävs för att nå t ex godkänt i en kurs har eleven möjlighet att välja sitt handlande.

Då vet de på något sätt att det här krävs för att jag ska klara G i kursen. Gör de inte det som krävs då, vet de att då har de inte nått upp till målen heller och då blir det ett Ig. Då vet de att det är konsekvensen av sitt eget handlande kan man säga (Anne).

Bedömningen blir lättare för eleven att förstå.

Det finns ett samband mellan elevens förmåga att förstå de högre betygskriterierna och förmågan att nå dem.

Om man har förmågan att förstå kriterierna på Vg och Mvg-nivå så har man ju oftast förmågan att hänga med i övrigt. Kunna ta till sig information och lära sig snabbare och ja... jag tror att det hänger ihop hela biten (Lotta).

Utvecklas elevens förmåga att förstå mål och betygskriterier utvecklas även förmåga att nå högre betyg.

Eleven behöver förstå kunskapsmål och betygskriterier för att veta vad som krävs och vad som ska läras och utvecklas. Särskilt när eleven har de högre betygsnivåerna som mål med sina studier.

5.1.3 Förankringsarbete är en process

När eleverna kommer från grundskolans årskurs nio kan de vara ovana vid att ta ansvar för sina studier och vid de arbetssätt som används på gymnasiet och inom programmet.

Att ta till sig kursplaner kan vara nytt för eleverna.

De har gått nio år i grundskolan och så kommer de till gymnasiet. Och nu ska eleverna lära sig att ta eget ansvar. Då är det bl.a. det här med betygskriterierna och kurserna och allt detta (Elisabeth).

Arbetet med detta tar tid och är en viktig process.

Processen är ju viktig. Det tar sin tid helt enkelt att fatta vad vi menar (Elisabeth).

Det är viktigt att eleverna redan i årskurs ett får lära sig hur och varför de ska läsa kursplanen, eftersom de ska använda den kunskapen under hela gymnasietiden.

Lärare ”Det här ska ni kunna för att läsa och förstå kursplaner även i tvåan och trean”. Ettan är jätte viktig (Elisabeth).

Arbetsätt i att själv söka kunskap och läsa kursplaner tar en termin att komma in i.

Jag har förståelse för om de inte begriper det förrän efter jul.(i åk ett) Det tar en hel termin att komma in i allt detta. ”Tänket” att jobba själva och söka kunskap själva och allt detta. Men sen börjar det lätta (Elisabeth).

Processen kan uppfattas som arbetsam, men tid och arbete ger resultat. Innan eleverna har förstått kursplanens funktion kan det hända att de tror att de läser samma kurs hela tiden trots att en ny kurs har startat. Man får förklara och arbeta med processen och repetera för att de ska förstå.

Jag vet att de upplever att det är jättejobbigt ibland. Speciellt då första terminen. De frågar ”varför ska vi få den där kursplanen nu igen?”. ”Vadå nu igen”, säger jag. ”Det är ju inte samma kursplan. Vi läser en ny kurs.” *Elever* ”Jaha!” Alltså man måste, inom citationstecken, ”tjata” lite granna på eleverna. Annars tror de att det är samma kurs hela tiden (Elisabeth).

När eleverna väl har förstått syftet med att förstå styrdokumentet har de lättare att ta till sig mål och betygskriterier.

Men har man lärt sig detta. Varför man ska göra detta. Gå igenom bedömningskriterierna, så har man kommit jättelångt. För då är det inte svårt nästa gång när man kommer med en annan kurs (Elisabeth).

Kunskapen har de nytta av även i kommande kurser.

För att bli motiverade till att förstå och använda mål och betygskriterier behöver eleverna bli medvetna om varför de ska använda kursplanen samt lära sig arbetssättet vilket är en process som måste få ta tid.

5.2 Svårigheter med förankringsarbetet

5.2.1 Betygssystem och styrdokument försvårar förankringsarbetet

Centrala kursplaner kan vara både otydliga och svåra att tolka.

Först och främst ska jag tolka dem och det är inte alltid lätt att tolka målen. De kan vara ganska luddiga i sig (Lotta).

Arbetet med att bryta ner den abstrakta texten till en konkret text kan vara problematiskt då texten behöver knytas till sådant eleverna känner till och kan relatera till.

Så ska jag omsätta dem då och sen ska jag få ner det på en nivå så att eleverna förstår dem. ... det kan vara svårt att ta på målen och kriterierna. De går inte att omsätta till elevernas egen värld. De (mål och kriterier) befinner sig så högt upp. Egentligen, ibland ovanför min egen värld känns det som (Lotta).

Kursmål och betygskriterier i karaktärsämneskurserna överensstämmer inte alltid med varandra och det kan då vara svårt att veta vad man ska titta på och utgå ifrån.

... ja dels kan ibland kursmålet och kriterierna och *skall-satserna vara motsägelsefulla. Helt plötsligt på skall-satsen så kommer det någonting som inte står i målet ovanför. Då blir det ju snurrigt för eleverna. Och då kan de inte själva ta till sig det och förstå... *elev*: ”Vad är det jag egentligen ska sträva efter?” (Lotta).

*Skallsats kallar Lotta de formuleringar i kursplanen som beskriver vad eleven *skall* kunna efter genomgången kurs. T ex Eleven skall ge exempel på...

Om inte läraren vet vad olika begrepp står för i sammanhanget blir det rörigt och otydligt även för eleverna.

Vad är analysera? Slutsatser... det står ju också ofta, dra slutsatser. Man skulle vilja få lite exempel så man vet ungefär vad det handlar om. Vad är det för slutsatser man ska dra på Vg-nivå (Inger)?

Tydliga nationella beskrivningar av vad begrepp som t ex ”dra slutsats” eller ”analysera” betyder i sitt sammanhang och på de olika betygsnivåerna saknas ofta.

När centrala styrdokument är otydliga, motsägelsefulla och saknar vägledning kring vad begreppen innebär i sitt sammanhang blir arbetet med att konkretisera och verklighetsanknyta den abstrakta texten, så att elever förstår, ännu svårare.

5.2.2 Pedagogiska svårigheter vid förankring

Mål och betygskriterier kan vara svåra att förstå för eleverna.

Och det har jag ju märkt många gånger att eleverna har svårt att förstå målen och förstå vad man menar med betygskriterier och allt det här (Barbro).

Betygskriterierna på G-nivå är ofta enkla då eleven ska visa att de kan fakta. För de högre betygen krävs förmåga att se samband och kunna förena teori med praktik vilket kan vara svårt för eleverna att förstå.

Och de (eleverna) har ibland svårt att koppla ihop saker och ting. Se sambandet mellan teori och praktik. Det handlar väldigt mycket om förståelse (Barbro).

Arbetet med att förklara ord som eleven inte förstår kan vara svårt.

... om man inte lyckas förklara målen för eleverna. Vad de där orden står för. Man försöker göra om dem till enklare termer, men ibland är det så här: *Elev* ”Men jag fattar inte, hur menar du?”. De flesta eleverna kan man ändå försöka förklara och försöka vinkla på olika sätt, men ibland så kör det ju fast. Man själv som lärare kör ju fast ibland också (Anne).

Som lärare lyckas man inte alltid med att göra de abstrakta formuleringarna i kursplanen så konkret att det når fram till alla elever.

Ett annat problem karaktärsämneslärare har att tackla är när elever tycker att det är både tråkigt och jobbigt att försöka förstå mål och betygskriterier.

... när man ska gå igenom kursplanen suckar de ju ljudligt över att de överhuvudtaget behöver göra detta. Så försöker man förklara varför det är viktigt och att de ska spara pappret (Lotta).

Arbetet med kursplanen är inte alltid populärt.

Att elever varken diskuterar eller reflekterar över hur betygssystemet fungerar försvårar arbetet med att motivera eleverna till förståelse av och arbete med kursplanen.

I och med att det (betygssystemet) aldrig har kommit upp till diskussion så har de helt enkelt accepterat att så här är det. Jag tror inte... att de inte har reflekterat över det här (frågor kring betygssystemet) (Barbro).

Eleverna ifrågasätter heller inte hur bedömning och betygssättning går till.

Det är aldrig någon elev som har ifrågasatt något betyg heller. ”Ja, jag tycker att du ligger här” och så läser man upp. Och då säger de ”ja, jaha” eller så. Så egentligen... det här skulle man egentligen jobba mer med (Inger).

Att förankra betygssystemet är något man skulle behöva arbeta med.

Att uppmuntra eleverna till inre motivation som bygger på upplevelsen av att lärandet är meningsfullt och kunskapen användbar, kan vara svårt när betygskriterier ska förankras hos eleverna.

Samtidigt så har vi det (betyg) och då måste man ändå göra det rättvist och tala om att betygskriterierna finns då. Det kan ta bort glädjen lite att hela tiden prata betyg. ”Nu måste du göra detta för att du ska få...” ... och motivationen med faktiskt, kan det ju göra. Går man från inre motivation till för mycket yttre motivation så tappar man ju... det andra, den inre... faktiskt, så är det ju. Så det är en svår balansgång det här hur man ska få till det (Lena).

Det är viktigt att eleven får den information om och konkretisering av betygskriterier som eleven har rätt till, men detta arbete innebär en svår balansgång då betygssystemet uppmuntrar elevens yttre motivation.

Ett problem som uppstår vid terminsstart då många kurser går igång samtidigt är att eleverna blir överösta med information om kursplaner.

I början av en termin t ex när alla lärare går igenom mål i alla kurser. Då tycker de ju bara att det är pest och pina och tråkigt. För det blir ju ändå lite upprepningar och de tycker att vi jobbar på samma sätt i alla kurser (Anne).

Detta är en orsak till att de tappar intresse för arbetet med att ta till sig informationen.

Eleverna har dessutom många kurser och fullt upp med att hålla isär vilka kurser de läser. De verkar inte uppleva att kursplanen är till för dem.

Ibland får man ju påminna eleverna om vilken kurs de läser och då kan man ju förstå att det kan vara svårt att hålla reda på målen. Det är bortanför dem på något vis. Jag tror att de tänker att ”det här rör inte oss”, även om det rör dem jättemycket. Så tror jag att de känner att ”det där har du koll på” (Barbro).

Elever verkar anse att läraren ska ha kontroll över kursplanen.

Elever tar inte alltid möjligheten att påverka planeringen av en kurs.

Lärare ”Kom gärna... om ni vill gå en annan väg till måluppfyllelse. Kom och berätta för mig.” *Elever* ”Har du ingen planering?” *Lärare* ”Jo jag har en planering.”

Elever ”Ja... nä, men vi tar din planering” (Barbro).

Elever efterfrågar styrning från läraren.

När betygsnivåer står utsatta på prov eller i en uppgift kan elever som inte tror att de klarar att genomföra en uppgift med högre betygsnivå än godkänt bli osäkra av att betygsnivån står utsatt, vilket då blir ett problem som måste uppmärksammas.

Elisabeth: Det kan låsa dem väldigt mycket. För den frågan på Mvg-nivå, den kanske är lite annorlunda ställd (*Elisabeth*).

När elever inte är motiverade, upplever att det är för mycket och för svårt samt när de inte är insatta i hur betygssystemet fungerar blir konsekvensen att det är svårt att förankra mål och betygskriterier på de sätt som är avsett. Eleverna blir mindre engagerade i kursplanering och elevinflytandet blir lågt.

5.3 Arbetssätt att förankra mål och betygskriterier

5.3.1 Förankringsarbetet anpassas till individernas förutsättningar

Det är av stor betydelse att man utgår från den elevgrupp och de förkunskaper och förutsättningar individerna i gruppen har när man ska förankra mål och betygskriterier.

Det har ju jättestor betydelse. De har ju väldigt olika förkunskaper. Och då får man ju bryta ner. Jag får ju lägga mig på den nivån så att alla förstår vad det handlar om. Och sen så får man ju fråga lite grand. Ofta... de här som inte förstår visar ju inte de i gruppen. Det ser man ju även när de börjar jobba att man... ser det i blicken. Att de är ju inte riktig med och då går jag tillbaka till dem där de är. *Lärare* "Förstod du det här?" *Elev* "Nä!" Och då får man förklara (Barbro).

Genom att vara lyhörd inför vilka som inte har förstått kan man hitta möjligheter att förklara för dessa elever. Förutsättningarna hos eleverna kan vara olika inte bara språkligt utan även genom att vissa elever har mer erfarenhet av att t ex leda barngrupp. De kanske har föräldrar som är pedagoger. Dessa elever kan tycka att det går för långsamt då begrepp som de kan sedan tidigare, ska förklaras.

Kanske de här eleverna som har varit med mycket, som har lett egna barngrupper och har föräldrar som jobbar i förskolan eller som är lärare. Ibland kan jag känna att de kan tycka att det ibland går lite sakta. Trögt. Men alla måste ju få chansen att få veta vad det betyder för att kunna nå målen (Barbro).

Förmågan att förstå det målrelaterade arbetssättet beror också på vilka erfarenheter eleverna har med sig från grundskolan vilket man får ta hänsyn till.

Man lägger grunden i grundskolan. Sättet att tänka, att ha ett tydligt mål med sina studier och mål med det man gör överhuvudtaget (Inger).

För att möta eleverna utifrån deras individuella behov och förutsättningar kan man arbeta med mindre grupper i elevgruppen. Det ger möjlighet att kunna förklara mål och betygskriterier för elever på den nivå de har behov av.

Ibland får man jobba med olika grupper i elevgruppen, på olika sätt. Nu får jag nog sätta mig ner med de här och förklara lite tydligare så att de förstår (Lotta).

Eleverna har olika förkunskaper och förutsättningar att förstå mål och betygskriterier. Lyhördhet och arbete som utgår från individuella behov är förutsättningar för att samtliga elever ska ges möjlighet att förstå mål och betygskriterier.

5.3.2 Att skapa motivation

I början av en kurs bör kraft läggas på att väcka genuint intresse och engagemang för kursens innehåll.

Jag vill ju helst få upp deras inre drivkraft och motivation och det är det jag försöker locka med i början när jag startar upp. När jag startar kursen går det åt mycket energi och ett antal lektioner för att få upp motivationen för kursen. Så försöker jag beröra vad det handlar om men jag försöker också få impulser från dem (Lena).

Lyssnar man på elevernas tankar och åsikter kring kursmålen och vad man skulle kunna göra i kursen höjs motivationen för kursen avsevärt.

Lyssnar man på dem då, då får man också upp motivationen jättemycket. *Elev* "Det skulle vara jättekul att göra. Kan man göra det?" *Lärare* "Ja, det kan vi göra." Så spinner man vidare på det sen. *Lärare* "Några tycker det, så då kommer vi jobba vidare på det då". Då får man med eleverna så mycket, mycket mer än om man liksom... om man bara tar sitt och kör det. Det vinner man verklighet på (Lena).

Att låta eleverna själva tänka och diskutera kring nytta och mening med kursinnehållet är ett sätt att få upp motivation.

... fråga eleverna "vad tror ni själva att ni har för nytta utav detta?". Och just att de får tänka till själva, tror jag att man vinner mycket på (Elisabeth).

Det handlar även om att ge exempel på nyttan med kunskapen i förhållande till olika yrken eller till vardagslivet.

Det gör man ju mycket genom att konkretisera och hålla sig till verkligheten. Det är då ungdomarna får motivation och förståelsen att "jaha det här kommer jag kunna använda mig av. Det här känner jag igen". Spinna på det som är.

Att försöka få upp det på en verklig nivå så att de förstår. På så sätt motivera dem.

Så ger jag konkreta exempel: "Om du ska jobba som lärare, socionom eller fritidspedagog." ... utifrån vilka elever jag har framför mig också förstås (Lena).

Att hitta exempel från elevernas egna erfarenheter och vardag är ett sätt att hjälpa dem förstå mål och betygskriterier samt att skapa mening.

Ta exempel från elevernas vardag eller från tidigare praktik som de har haft eller någonting annat som de har haft tidigare, i någon annan kurs... för att de ska få erfarenhetsmässigt... *Elev* "Ja det var då det var ja". "Ja det hände på min praktik", får man ju ofta höra (Lotta).

Att motivera elever inför kursmål och betygskriterier genom att hänvisa till argument om att de kan behöva kunskapen någon gång i framtiden skapar inte meningsfullhet.

Det är inte alltid bra att tänka att, jamen det kan vara bra att ha i framtiden. Alltså, man kan ju lägga fram det så, men det kanske inte alltid skapar meningsfullhet, så.

Det gör det väl inte, utan det är mer att hänvisa till tidigare erfarenheter (Lotta).

Det fungerar bättre att koppla kunskapen till elevens tidigare erfarenheter.

Att använda sig själv som verktyg och förebild vid undervisning i t ex ledarskap är ett sätt att visa elever ett verklighetsnära förhållningssätt till kursinnehållet.

Hela min syn är att jag själv ska vara en ledare som de kan ha som förebild. Jag använder ju mig själv. *Läraren* "Hur skulle det se ut om jag gjorde så här istället?

Hur skulle ni uppfatta det?" Mycket så som en förebild (Lena).

Det egna förhållningssättet är då en utgångspunkt för diskussioner i klassrummet.

Ett annat arbets sätt som skapar mening är när elever får erfarenheter genom verkliga situationer där de upptäcker vad de kan och vad de behöver lära. En sådan verklig situation kan vara att tillsammans ta emot 2000 barn på Barnens dag. Då gäller det att alla har förberett sig.

... då vet de att det är ingenting som vi bara hittar på för att vi ska ha roligt ungefär, utan det här är på riktigt. Då kan man inte ha gjort något halvdant arbete och stå där och möta alla barn och inte veta "oj då, vad ska jag göra nu", utan då måste man vara förberedd. Är man inte det så märker man det ganska snabbt, att det här inte fungerar så bra (Anne).

Eleverna får ta mycket ansvar och uppleva vad som fungerar bra respektive mindre bra.

Istället för att starta en kurs med att arbeta med kursplanen kan man introducera kursen genom att t ex visa en film som sätter igång elevernas tankeverksamhet.

Ibland kan man ju vända på det också och visa någon film som introduktion till själva ämnet eller så. För att få igång tankarna på dem så (Anne).

Det kan sätta igång elevernas tankar kring kursinnehållet.

Motivation för kursinnehållet väcks hos eleverna när läraren lyckas få eleverna att känna meningsfullhet inför det de ska lära. Det görs genom lyhörddhet för elevernas intressen och önskemål, genom verklighetsnära upplevelser och genom att knyta innehållet till erfarenheter som eleverna har sedan tidigare samt till de yrkesområden kunskapen kan användas inom. Att introducera kursen med någonting inspirerande höjer motivationen.

5.3.3 Att vägleda eleverna till förståelse

Eleverna behöver tydlig vägledning för att förstå mål och vilka krav betygskriterierna uttrycker. Det gäller även de elever som arbetar mot de högre betygsnivåerna.

Men jag får ju vägleda dem in i de här kriterierna. Det är inte så att de tar fram dem själva och tittar på. Det har jag aldrig sett. Även bland de här duktiga (Barbro).

Metoder för att få eleverna att förstå mål och betygskriterier behöver innefatta omformuleringar som når fram till eleverna. Det handlar om att tydliggöra och omformulera text samt förklara med ett vardagligt språkbruk som är anpassat till elevernas förmåga att förstå. Arbetet med detta kan se olika ut. Ett sätt är att läraren själv omformulerar kursmål och betygskriterier skriftligt.

Då gjorde jag väldigt tydligt och satt och formulerade om kurskriterierna. För godkänt, vad som krävs, det här ungefär (Lotta).

För att eleverna ska förstå vad som krävs av dem för varje betygsnivå behöver de förstå vad begrepp som ”reflektera” innebär. Läraren behöver kunna förklara på sätt som eleven förstår.

Jag brukar ju säga att jag vill att de ska tänka till lite mer alltså reflektera, de är så trötta på detta ord *reflektera*. Elev ”Vad är reflektera?” Lärare ”Jamen tänkt till lite, fundera lite själv kring dina egna tankar kring detta”, får man ju förklara då (Lotta).

Genom att ge exempel på *hur* kursmålen kan nås för varje betygsnivå tydliggörs skillnaden mellan de olika betygskriterierna.

Och så gav jag exempel på hur man skulle kunna nå kursmålen. De ska kunna se vad skillnaden är mellan de olika betygskriterierna (Lotta).

Skillnaderna mellan betygskriterierna ska synliggöras för eleverna.

För att underlätta förståelsen av kursinnehållet kan läraren ge eleverna verkliga exempel som anknyter till formuleringar i kursplanen.

Man kan berätta saker och ting. Man kan visa bilder. Jag brukar ofta, i och med att jag har arbetat så länge som förskollärare har jag hur mycket exempel som helst att berätta om. Så försöker jag gå tillbaka igen och försöka förmedla det här (mål och betygskriterier). Att använda allt, armar och ben, hörsel och syn (Barbro).

Genom berättande och bildvisning blir innehållet konkret och lättare att förstå.

För att elever ska kunna både förstå och ta till sig mål och betygskriterier kan man låta dem arbeta med formuleringarna aktivt. Det är ett naturligt sätt att arbeta på då man vill förankra en text.

Egentligen kan man säga att det är ganska givet, för om vi säger att vi (lärare) jobbar med en text och den är helt ny för oss så räcker det inte med att någon bara berättar precis vad som står där, utan vi måste själva få läsa och greja och skriva och bolla och så (Lotta).

I valet av hur det elevaktiva arbetssättet ska se ut får man utgå ifrån svårighetsgrad på texten i kursplanen samt ta hänsyn till gruppens förutsättningar.

Det är lite olika, det beror lite grand på vilken grupp jag har och på hur pass svåra kursmålen är och hur mycket jag har fått jobba med dem själv för att förstå dem (Lotta).

Ett arbetssätt som gör elever aktiva är att utgå från de formuleringar som finns i den centrala kursplanen och tillsammans med eleverna stegvis arbeta med att översätta de ord eleverna tycker är svåra.

Jag visar faktiskt... från början visar jag det så som det är. Och vi försöker översätta de där svåra orden. Man försöker tillsammans. ”Vad tror ni att det här kan vara? Vad skulle det kunna innebära? Vad innebär det?”, steg för steg. ... och på något sätt översätta (Lena).

Ibland fungerar det bättre att låta en elev förklara för den som inte förstår när man som lärare inte når fram med sina förklaringar.

Ibland brukar jag ta hjälp av de andra eleverna. ”Kan ni försöka förklara på ett annat sätt som gör att Pelle förstår. Vi når inte varandra riktigt och jag kan inte förklara” (Anne).

På så sätt använder läraren den resurs elevgruppen är i förankringsarbetet.

Ett arbetssätt är att man börjar med att låta var och en läsa kursplanen och försöka översätta samt tänka ut förslag på arbetssätt. I nästa steg delas eleverna in i mindre grupper där de kan diskutera vad de skulle vilja göra under kursen.

Först får man ut det (kursplanen) och sitta och läsa och tänka individuellt. Kanske översätta det om det är svåra ord. För att få det förståligt för sig själv. Och ge lite förslag för sig själv då. Sen får man gå ihop i en grupp och diskutera. ”Vad skulle ni vilja...? Vad vill ni prioritera? Vad tycker ni är intressant?” Så man börjar med varje individ så att alla känner att alla kan vara med. Plus att man verkligen får med alla (Lena).

På så sätt får samtliga elever komma med idéer och vara med och påverka.

Genom att som lärare ställa frågor och förklara litet, men inte allt, aktiveras elevernas tankeverksamhet.

Man vill inte säga för mycket för då har man stoppat deras tankeverksamhet, utan en lagom balans så att de förstår men även att de själva kan komma med olika... ”Kan det vara det här” (Lena)?

Arbetsättet är flexibelt och bygger på god pedagogisk förmåga och lyhördhet.

Man kan även låta eleverna vara aktiva i planering av innehåll och arbetssätt utifrån omformulerade, förenklade mål och betygskriterier.

Sen visade jag på det här förenklade målet(Lotta). *Lärare* ” På vilket sätt tycker du, tror du att vi ska göra för att uppnå detta? Hur kan vi komma hit? Hur kan du lära dig ledarskap i barngrupp?” Och så fick de då själv fundera. Och det kom jättemycket bra saker. De alltså ägnade nog en timme åt att de bara skulle fundera kring detta då. *Elever* ”Vi måste ut i skolor” eller ”vi måste testa själva på varandra först”. Precis ifrån den tog jag sen och gjorde en planering. *Lärare* ”Vilka delar tycker ni är teoretiska där ni måste få höra mig berätta saker och ting? Och vilka tycker ni är rent praktiska som ni bara kan uppleva för att själva förstå” (Lotta)?

Planeringen sammanställs sedan av läraren utifrån elevernas förslag på vad som ska prioriteras, hur de ska lära, vilka arbetspass som bör vara teoretiska respektive praktiska, vad som behöver upplevas för förståelse osv.

Så har jag kanske punktats ner det i enklare konkreta former. Man formulerar om dem som punkter så att de blir lite enklare (Lena).

Sammanställningen görs konkret och i punktform för att det ska bli tydligt för eleverna.

Eleverna kan när de ska planera kursinnehåll och arbetssätt få stöd av kurslitteratur. Det kan behövas då eleverna ska läsa en kurs som är helt ny och främmande för dem.

Så fick de använda läroboken för ibland upplever jag att elever kan inte bara plocka... alltså kursen är ny för dem. Det är mycket som de inte kan förstå för att de inte har läst det tidigare. *Lärare* ”Så titta, vilka kapitel tycker ni? Är detta någonting vi skulle kunna göra utomhus? Är detta någonting som ni skulle vilja att jag ska göra lite mer ”katederundervisning” utav?” (Lotta).

Kurslitteratur hjälper eleverna att ta ställning till t ex vad som skulle passa att genomföras utomhus eller vad man skulle kunna ha föreläsning om.

Det är i förankringsarbetet och vid kursplaneringen som eleverna har möjlighet att få inflytande över undervisningen.

Det är där elevens inflytande kommer in faktiskt. Det gäller att de förstår det (Lena).

Det är viktigt att göra eleverna medvetna om sin rätt till elevinflytande.

För att det inte ska bli för mycket för eleven att ta in samtidigt, vid arbetet med kursmålen, kan betygskriterierna istället konkretiseras i samband med varje uppgift.

Men sen när de gör ett arbete. Då kan man konkretisera. Vad krävs här för att de ska få godkänt? Och då är det utifrån de betygskriterierna som är för kursen. Det blir för mycket tror jag annars. Man får ta en sak i taget (Lena).

I konkretiseringen ser eleven vad som krävs.

Arbetet med att förankra mål och betygskriterier behöver repeteras.

Det (målen och betygskriterierna) får man gå igenom flera gånger och sen så får man ju försöka ställa frågor. Vad är det egentligen de har förstått (Barbro)?

Att checka av vad eleven har förstått är viktigt i förankringsprocessen.

För att eleverna ska förstå mål och betygskriterier och skillnaden mellan vad som krävs för de olika betygsnivåerna omformulerar läraren den svåra texten inför förankringsarbetet eller/och tillsammans med eleverna. Att förklara vad begrepp som reflektera betyder i sammanhanget och att ge tydliga exempel på hur man kan nå målen på olika nivåer hjälper eleven att förstå vad som krävs. Bilder och berättelser från verkliga situationer gör textens innehåll konkret och intressant. Elevaktivt arbete med att tolka och planera kursen ger eleven inflytande över undervisningen och förståelse för kursplanen. Genom att dela upp arbetet med kursplanen i mindre delar som presenteras i samband med t ex en uppgift och genom att lyssna av samt repetera blir mål och betygskriterier förståeliga och därmed mer hanterbara för eleven.

5.3.4 Tydliga betygskriterier vid skriftliga uppgifter och prov

För att eleverna ska veta vilken betygsnivå frågor i prov eller i en hemtentamensuppgift har kan läraren konstruera frågor på olika betygsnivåer.

Det brukar jag berätta. ”Ni vet att de här frågorna är för ett högre betyg!” De kanske ska dra en slutsats eller vad det kan vara. Det tycker jag är viktigt att de vet (Barbro).

Eleverna behöver veta förutsättningarna för bedömningen i förväg när de ska skriva.

Det tycker jag är viktigt att eleverna får veta så att man inte kommer in i efterhand och säger ”ja hade ni mer än hälften rätt så var det ett Vg” Den utgångspunkten måste man få veta när man ska skriva (Anne).

Ett annat sätt att visa betygsnivåerna till frågorna är att skriva ut mellan vilka betygsnivåer man kan skriva svar.

Jag skriver ut G på G frågor, G-Vg och G-Mvg frågor (Inger).

För att eleverna ska veta vad som krävs i provsvaren för varje betygsnivå är det viktigt att även det framgår.

Sen vill jag också berätta för eleverna vad som behövs i svaret för att få ett G. Vad behövs för ett Vg (Lena)?

Vid formulering av betygskriterier för en uppgift kan de uttryck som i de centrala betygskriterierna beskriver *hur* eleven ska visa sina kunskaper användas. Uttryck som *beskriver* och *analyserar* är exempel på sådana uttryck.

Jag använder orden därifrån. På G kanske det står beskriver, på Mvg kanske det står analyserar. Jag använder orden men gör ju om dem så att de passar uppgiften (Inger).

På så sätt använder man de centrala betygskriterierna som exempel och riktlinjer för hur lokala betygskriterier ska utformas.

När betygsnivåer står utsatta på frågor och uppgifter samt när kraven på vad som ska stå i t ex ett provsvar är tydligt, får eleverna de förutsättningar de har rätt till när de ska skriva något som ska bedömas. De nationella betygskriterierna fungerar som exempel på hur man kan formulera betygskriterier till en uppgift.

5.3.5 Återkoppling till kursplanen

Genom att titta tillbaka på mål och betygskriterier när man är färdig med ett moment visar man eleverna hur det målrelaterade arbetssättet fungerar.

Lärare ”Kolla här, nu har vi gjort det här målet. Ser ni det? Hur vi har kopplat samman det? Hur vi har gjort för att nå det” (Anne).

Att vara tydlig med att återkoppla till eleven genom samtal och hänvisa till betygskriterierna gör det lättare för eleven att förstå bedömningen. Detta bör ske kontinuerligt under kursen.

Och sen när man börjar prata om det, då jag säger att det här är på Vg eller på Mvg nivå. Då förstår de ju också. Så man får hela tiden gå tillbaka till mål och kriterier (Barbro).

Skriftliga arbeten som prov går läraren igenom och synliggör tillsammans med eleven. Då kan läraren visa eleven vad som fattas för att bedömningen ska kunna resultera i en högre betygsnivå. Det är viktigt att synliggöra det för eleven.

Sen när man lämnar tillbaka skrivningen så kan man gå igenom det med eleven och prata med eleven. ”Det här fattas för att du ska få ett Mvg”, exempelvis. Alltså man synliggör. Det är väldigt viktigt (Elisabeth).

Dialogen med eleven om bedömningen, när halva kursen har passerat, kan röra hur eleven ska kunna visa sina kunskaper.

Efter halva kursen får man ju prata med eleven då. Men är det så där att det väger... Ja, jag försöker sätta dem i sådana situationer på något sätt så de kan visa att de når upp till Vg t ex (Lena).

När en elev är nära att nå en högre betygsnivå kan läraren informera om vad och på vilket sätt eleven kan nå det högre betyget.

Lärare ” För nu står du och väger... Då är det väldigt viktigt för dig att du tänker på att när du har gjort uppgifter... Du ska inte bara svara utan du ska reflektera och sätta in det i ett sammanhang” (Lena).

Det kan t ex handla om att peka på och förklara att eleven behöver reflektera eller sätta in fakta i ett sammanhang när uppgifter utförs.

Återkoppling till mål och betygskriterier får eleven att förstå arbetssättet med att uppnå på förhand givna mål. För att kunna uppnå sitt betygsmål behöver eleven återkoppling för att veta vad han eller hon behöver komplettera och hur det kan gå till. Att återkoppla till mål och betygskriterier är också en förutsättning för att eleven ska kunna förstå på vilka grunder en bedömning sker.

5.4 Resultatsammanfattning

Syftet med undersökningen var att söka kunskap om hur karaktärsämneslärare på Barn- och fritidsprogrammet resonerar kring de faktorer som påverkar relationen mellan förankring av kursplanen och elevens lärande samt hur förutsättningar och metoder för förankringsarbetet ser ut.

Undersökningen visar att förankringsarbete är en process som tar tid samt att det innefattar lärande av målrelaterat arbetssätt. Meningsfullhet inför lärandet är det som motiverar medan förståelse för vad som ska läras samt vad som krävs är förutsättningar i ett fungerande förankringsarbete.

Svårigheter i förankringsarbetet visar sig vara dels pedagogiska men även bero på att styrdokumentet och betygssystemet upplevs som förvirrande.

Förankringsarbetet bör anpassas till individernas förutsättningar och eleverna behöver tydlig vägledning genom kursplanen för att kunna förstå och hantera mål och betygskriterier i studierna. Förankringsarbete som motiverar eleverna kan innefatta

verklighetsnära undervisning där eleverna deltar aktivt i planering och tolkning av centrala styrdokument. Återkoppling till kursplanen hjälper eleven att förstå hur betygssystemet fungerar samt ökar förståelse för bedömning.

5.5 Tolkande analys

Nedan knyts resultaten till valda teoretiskt perspektiv, tidigare forskning samt relevant litteratur och Skolverkets skrifter. Resultaten står i punktform.

5.5.1 Faktorer som påverkar relationen mellan hos eleven förankrade mål och betygskriterier samt elevens lärande

- Det som motiverar eleverna till lärande är känslan av att kunskapen är meningsfull och nyttig samt när den står i relation till elevens liv.

Verkligheten med dess egenvärde menade Dewey skulle vara en utgångspunkt i skolans undervisning. Lärande sker genom erfarenhet. Därför måste lärande stå i relation till livet just nu (Dewey, 2004).

- Eleven behöver förstå kunskapsmål och betygskriterier för att veta vad som krävs och vad som ska läras för att gynnsam utveckling ska kunna ske.

Måhl (1999) bekräftar detta och påpekar att det han kallar ”I förväg betyg” minskar elevernas stressnivå samt att studiemotivationen ökar.

- För att bli motiverade till att förstå och använda mål och betygskriterier behöver eleverna bli medvetna om varför de ska använda kursplanen samt lära sig arbetssättet vilket är en process som måste få ta tid.

Projektet ”tre B”(*bemötande, bedömning* och *betyg*) som har genomförts i Vänersborgs kommun tillsammans med Skolverket syftar till att förbättra den information gymnasieelever får om bedömning och betygsättning.

5.5.2 Svårigheter med att hos eleven förankra mål och betygskriterier

- När styrdokument är otydliga, motsägelsefulla och saknar vägledning kring vad begreppen innebär i sitt sammanhang blir arbetet med att konkretisera och verklighetsanknyta den abstrakta texten, så att elever förstår, ännu svårare.

Tholin (2006) menar att svårigheten med att tolka och formulera betygskriterier leder till att eleverna inte får den information de har rätt till. Tydligare centrala målbeskrivningar och betygskriterier efterfrågas av Wikström (2007). Likaså pekar Wikström på behovet av fortbildning för lärare i hur man ska arbeta med betygssystemet.

Selgheds (2004) undersökning visar att många grundskollärare efterfrågar en tydligare styrning nationellt. De nationella kursplanerna anses vara diffusa och alltför generella.

- När elever inte är motiverade, upplever att det är för mycket och för svårt samt när de inte är insatta i hur betygssystemet fungerar blir konsekvensen att det är svårt att förankra mål och betygskriterier på de sätt som är avsett. Eleverna blir mindre engagerade i kursplanering och elevinflytandet blir lågt.

5.5.3 Arbetsmetoder för att hos eleven förankra kunskapsmål och betygskriterier

- Elever har olika förkunskaper och förutsättningar att förstå mål och betygskriterier. Lyhördhet och arbete som utgår från individuella behov är förutsättningar för att samtliga elever ska ges möjlighet att förstå mål och betygskriterier.

Att känna till elevens förkunskaper är avgörande för att kunna hitta förståelsens startpunkt när man vill förklara något (Newton, 2000).

Dewey menade att läraren alltid måste anpassa pedagogiska metoder till de individer som ska lära. Genom att se vilka förmågor och behov varje elev i gruppen har, parallellt med att praktiskt genomföra undervisning som till sitt innehåll och genom sin metod ger eleverna sådana erfarenheter som tar hänsyn till individuella behov, kan eleverna utveckla sina förmågor (Dewey, 2004).

Dewey beskrev den balansgång läraren bör behärska för att kunna genomföra undervisning med både elevinflytande och professionell styrning.

Planeringen måste vara tillräckligt flexibel för att tillåta fritt spelrum för individuella erfarenheter och ändå tillräckligt strikt för att ge riktning åt en fortlöpande utveckling av förmågorna (Dewey, s. 184, 2004).

- Motivation för kursinnehållet väcks hos eleverna när läraren lyckas få eleverna att känna meningsfullhet inför det de ska lära. Det görs genom lyhördhet för elevernas intressen och önskemål, genom att eleven får erfarenhet av verklighetsnära upplevelser och genom att knyta innehållet till erfarenheter som eleverna har sedan tidigare samt till de yrkesområden där kunskapen behövs. Att introducera kursen med någonting inspirerande höjer motivationen.

Teoretiska studier menade Dewey skall knytas till erfarenheter. Teori kan aldrig bli det man i lärandet utgår ifrån utan ska vara ett sammanfattande komplement till erfarenhet.

Det är lärarens uppgift att se till att eleverna sätts i situationer och miljöer som aktiverar och ger dem erfarenhet av god kvalitet. Detta ställer höga krav på lärarens förmåga att läsa av individ och grupp och att förse dem med material och uppgifter som utgår från elevernas tidigare erfarenheter och förmågor (Dewey, 2004).

- För att eleverna ska förstå mål och betygskriterier och skillnaden mellan vad som krävs för de olika betygsnivåerna omformulerar läraren den svåra texten inför förankringsarbetet eller tillsammans med eleverna. Att förklara vad begrepp som reflektera betyder i sammanhanget och att ge tydliga exempel på hur man kan nå målen på olika nivåer hjälper eleven att förstå vad som krävs.

Bilder och berättelser från verkliga situationer gör textens innehåll konkret och intressant.

Tholins (2006) undersökning visade att lokala kursplaner på grundskolan saknade konkretisering av kunskapsmålen, anknytning till kursmoment och språket var officiellt och monologiskt. Tsagalidis (2008) undersökning visade att arbetet med att förankra betygskriterier behöver fördjupas på yrkesgymnasieskolans HR-program, då elever inte uppfattar de nyckelkvalifikationer som ligger som grund för bedömning.

- Elevaktivt arbete med att tolka och planera kursen ger eleven inflytande över undervisningen och förståelse för kursplanen vilket leder till goda förutsättningar för lärande.

Dewey var tydlig med att elevernas medverkan i undervisningens planering av innehåll och arbetsätt var viktig som förutsättning vid lärande. Elevens inflytande över planeringen ska vara en gemensam process med reflektioner kring och utveckling av kunskapsmålen (Dewey, 2004).

Kunskap är idag en social konstruktion som eleven själv skapar i samspel mellan läraren och andra elever. Eleven är aktiv i sitt lärande (Wikström, 2007).

Lundahl (2007) betonar vikten av att lärare tillsammans med elever planerar undervisningens innehåll, arbetsmetoder och hur bedömningen ska gå till. Denna typ av arbetsätt har visat sig bättre utveckla och beskriva elevens kunskaper.

Selgheds (2004) undersökning visade att flertalet lärare på grundskolan har klart för sig att mål och betygskriterier ska förankras hos eleverna samt att ett elevinflytande vid planering ska vara en del i förankringsarbetet.

Tholins (2006) undersökning visade att samverkan med elever vid planering av mål och innehåll för olika kursmoment var bristfällig inom grundskolan.

- Genom att dela upp arbetet med kursplanen i mindre delar som presenteras i samband med t ex en uppgift och genom att lyssna av samt repetera blir mål och betygskriterier mer hanterbara för eleven.

Målen och kraven bör presenteras kontinuerligt, t ex inför varje arbetsområde (Lanz, 2008, Måhl 1999)

Newton menar att när man som pedagog vill förklara något är det viktigt att inte föra in för mycket ny information, utan att hjälpa eleverna att få ordning bland redan känd information (Newton, 2000).

- När betygsnivåer står utsatta på frågor och uppgifter samt när kraven på vad som ska stå i t ex ett provsvar är tydligt får eleverna de förutsättningar de har rätt till när de ska skriva något som ska bedömas.

Lanz (2008) och Måhl (1999) anser att i skriftliga prov ska uppgifterna vara graderade i svårighetsgrad och de ska bedömas utifrån en kvalitetsgradering och inte med poäng. Innehållet i provet ska vara i förväg känt för eleverna.

- De centrala betygskriterierna kan fungera som exempel på hur man formulerar betygskriterier.

De centrala betygskriterierna ska ses som exempel och de kräver lokalt utformade betygskriterier som konkretiserar varje innehållsdel i kursen (Carlgren, 2002).

- Återkoppling är viktigt för att eleven ska förstå arbetsättet med att uppnå mål. För att kunna uppnå sitt betygsmål behöver eleven återkoppling till vad han eller hon behöver komplettera med och hur det kan gå till. Att återkoppla till mål och betygskriterier är också en förutsättning för att eleven ska kunna förstå på vilka grunder en bedömning sker.

Information till elev och föräldrar ska innehålla fakta om *vad eleven kan, vad eleven inte kan* och ge tydliga exempel på hur kunskap för att få ett visst betyg ser ut (Måhl, 1999).

6 DISKUSSION

Jag har försökt belysa hur karaktärsämneslärare resonerar kring och arbetar med förankringsarbete av mål och betygskriterier för elever på Barn- och fritidsprogrammet. Undersökningen har gett mig en stor mängd information om hur förankringsarbete kan se ut samt resonemang kring hur elevernas lärande och utveckling relaterar till förankringen.

I diskussionskapitlet diskuteras först de resultat undersökningen har givit och därefter följer en diskussion om kritiskt förhållningssätt.

6.1 Resultatdiskussion

Denna undersökning visar liksom Skolverkets utvärdering att karaktärsämneslärare på Barn- och fritidsprogrammet har välutvecklade, interaktiva arbetssätt när de förankrar kursmål och betygskriterier hos eleverna. Eleverna har inflytande över planering och de har en dialog med läraren kring kursmål och betygskriterier. Dessa interaktiva arbetssätt verkar vara väl inarbetade och ingår i den psykosocialt inriktade kultur som präglar programmet. Att karaktärsämneslärare ofta har kompetenser inom olika studie- och yrkesområden utöver sin gymnasielärarkompetens tror jag är en viktig orsak till detta.

Då Barn- och fritidsprogrammets kultur innefattar kunskaper kring arbetssätt och pedagogiskt förhållningssätt som överensstämmer med läroplanens intentioner anser jag att dessa kompetenser bör tas tillvara. Barn- och fritidsprogrammet bör därför synliggöras och verka som förebild för andra program inom gymnasieskolan. Rektorer har ett ansvar i att lyfta fram de program som ligger i framkant pedagogiskt och låta dessa få inflytande över skolans utveckling.

Det borde inte vara första gången gymnasieelever i åk 1 kommer i kontakt med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. De har gått nio år i grundskolan men enligt både forskning och denna undersökning verkar systemet trots detta inte vara förankrat hos eleverna när de kommer till gymnasieskolan. Eleverna verkar alltså komma till gymnasieskolan utan grundläggande kunskaper i hur betygssystemet fungerar eller hur de målrelaterade arbetssätten kan se ut.

I undersökningens resultat belyses pedagogiska svårigheter med att förankra mål- och betygskriterier hos eleverna men även svårigheter som har med lärarnas förståelse av betygssystemet och styrdokumentet att göra. Enligt forskning av Selghed (2004) och Tholin (2006) leder sådana svårigheter till att lärare arbetar med betygssystemet och förankringsarbetet på olika sätt och att dessa inte alltid överensstämmer med systemet. Alltså verkar det finnas behov av kunskaper om betygssystemet både bland lärare och elever.

Av undersökningen framgår alltså att karaktärsämneslärarna vill arbeta och arbetar mål- och kunskapsrelaterat i sina kurser och att de låter eleverna få inflytande över planering och genomförande på flera olika sätt, vilket jag tror är positivt för eleverna. Däremot verkar ett gemensamt, övergripande förankringsarbete av betygssystemet saknas. Jag tror att eleverna då får svårt att förstå hur betygssystemet är tänkt att fungera och att de därmed riskerar att förlora den möjlighet de har att i studierna arbeta målrelaterat. Lärarna befinner sig i maktposition och möjligheten att gå utanför systemets regelverk ökar när eleverna inte får veta vad de har för rättigheter och skyldigheter.

Dessutom saknar elever rättsäkerhet då de inte har möjlighet att överklaga lärarnas betygssättning (Rapp, 2009).

6.1.1 Kurs i betygssystemet och i målrelaterat arbetssätt

I resultatet framgår att arbetet med att förankra mål och betygskriterier hos eleverna är en process. Dels handlar processen om arbetet med att få eleven att förstå hur betygssystemet och det målrelaterade arbetssättet fungerar samt hur kursplanen kan användas i studierna. Dels handlar det om att förankra kursinnehåll, mål och betygskriterier för en viss kurs.

Arbetet med att förankra betygssystemet skulle kunna utgå från för förankringsarbetet uppsatta mål, formulerade av Skolverket, exempelvis som en obligatorisk men bedömningsfri kurs på 50 poäng. Poängen skulle kunna fördelas mellan åk 1-3 med tonvikt lagd på åk 1 och 2. Varje gymnasieskola skulle kunna få i uppdrag att utforma en för skolan lokal arbetsplan innehållande en genomtänkt och välplanerad handledning som även innefattar arbetsmaterial. Skolverket skulle kunna tillhandahålla informationsmaterial avsedd att användas i kursen som riktar sig direkt till elever.

Exempelvis bildspel, film, dataspel, informationsfolder i serieform, övningar, gruppdiskussionsuppgifter.

Wikström (2007) pekar på att det finns behov av fortbildning i betygssystemet bland lärare. En ny gymnasiekurs i betygssystemet skulle kunna introduceras som fortbildning för lärare som därmed även skulle förbättra lärares kunskaper.

Exempel på mål som jag anser att eleven ska uppnå inom en kurs i det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet:

- Eleven skall förstå vikten av att i studierna ha kunskap om betygssystemet och det målrelaterade arbetssättet. (åk 1)
- Eleven skall förstå hur betygssystemet är tänkt att fungera samt känna till sina rättigheter och skyldigheter i systemet. (åk 1)
- Eleven skall förstå hur omdömen förhåller sig till betygskriterier och betygssättning. (åk 1)
- Eleven skall ha vetskap om hur de kan söka kunskap om okända ämnesbegrepp och definitioner av de begrepp som i betygskriterier beskriver vad som krävs för ett visst betyg. (åk 2)
- Eleven skall förstå hur delmomenten i en kurs förhåller sig till hela kursen. (åk 2)
- Eleven skall förstå mål och betygskriterier i sin helhet inom t ex ett kursmoment så att han eller hon kan formulera innebörden med egna ord. (åk 3)

6.1.2 Tid för motivation och meningsfullhet genom infärgning

Vikten av att väcka intresse för kursens innehåll samt att skapa meningsfullhet genom verklighetsnära arbetsätt framkommer i undersökningen. Elevinflytande vid planering har också visat sig vara viktigt i arbetet med motivationsskapande. I de flesta karaktärsämneskurser inom Barn- och fritidsprogrammet går det att relatera

kursinnehållet till elevernas tidigare erfarenheter. Därmed kan man låta eleverna vara med och planera innehåll, arbetssätt samt hur de ska visa sina kunskaper. Att våga prioritera arbetet med att motivera kan vara problematiskt då det, enligt min erfarenhet tar tid. Särskilt inom de korta kurser programmet har. Ett sätt att skapa mer tid för detta skulle kunna vara att arbeta ämnesintegrerat och tematiskt med kursmål ur flera kurser parallellt. Möjligheterna att hitta beröringspunkter mellan karaktärsämneskurserna är nästan obegränsade. Även i kurserna Svenska A och Matematik A finns det goda möjligheter att hitta något att samarbeta kring, anser jag. Innehållet i kurser som Skapandeverksamhet och Estetisk verksamhet borde alltid stå i relation till programinriktning.

Genom att arbeta ämnesövergripande skulle tid för motivationsarbete och meningsskapande genom exempelvis elevinflytande kunna skapas.

6.1.3 Tydlig vägledning mot elevens betygsmål

I undersökningen framkommer att lärarens formuleringar och konstruktioner av uppgifter och frågor kan avgöra hur eleven lyckas i sina studier. Har läraren förmågan att vägleda sina elever så att de förstår vad som krävs av dem har de förutsättningar att nå högre betyg. Vikten av att lägga ner ett noggrant arbete på detta är, som jag ser det, helt avgörande för om man ska lyckas fullfölja sitt uppdrag som lärare.

Lärare bör inte underskatta betydelsen av att språkligt förenkla mål och betygskriterier. Då målet med förankringsarbetet är att eleven ska förstå vad som ska läras och vad som krävs och inte att lära sig nya begrepp, anser jag att begreppslärande bör ske i ett annat forum, kanske inför förankringsarbetet, i samband med förankringen av betygssystemet eller inom kursen i övrigt.

Kursmål och betygskriterier bör presenteras i mindre delar och i direkt anslutning till en uppgift eller ett moment, gärna med fokus på endast en sak i taget, anser jag. Att låta eleverna träna på att utifrån de elev- och uppgiftsanpassade betygskriterierna bryta ner dessa till frågor som eleven sedan kan söka svar på är ett sätt att ge dem verktyg för att hantera betygskriterierna. Att ge eleven exempel på hur en text som är *reflekterande* kan se ut till en uppgift är ett annat sätt att hjälpa eleven att förstå vad som krävs. Jag anser att eleverna har rätt att få information i lagom mängd och så begriplig som möjligt.

Skillnaden mellan hur denna vägledning ska se ut i de olika årskurserna ska vara genomtänkt och bygga på tankar om progression. Individuellt anpassad information bör tillgodose samtliga elevers rätt att förstå hur de ska nå sitt betygsmål.

Enligt undersökningen kan de nationella kursmålen och betygskriterierna ibland förstås helt av eleven först när kursen är slut. Därför ligger ansvaret att hjälpa eleven att tolka betygskriterier på läraren. Jag anser att det är av större vikt att eleven förstår betygskriterierna i uppgifter och prov än att de förstår målen under tiden kursen pågår.

6.1.4 Nationella betygskriterier som exempel vid formulering av lokala betygskriterier

Då vägarna och arbetet mot att nå kursmålen kan se olika ut är det viktigt att använda de nationella betygskriterier som finns i kursplaner som exempel på hur betygskriterier kan formuleras och inte som underlag för planering av kursinnehåll. Enligt min tolkning av information från Skolverket ska kursinnehåll planeras utifrån kursmålen och inte utifrån betygskriterierna. Liksom Carlgren (2002) anser jag att de nationella betygskriterierna

ska fungera som vägvisare för vilken svårighetsgrad betygsnivån ska ha. Anledningen till att kursmål och betygskriterier inte alltid verkar hänga ihop, vilket framkommit i undersökningen, tror jag beror på just detta att betygskriterierna endast ska användas som exempel på hur dessa kan formuleras.

Vid omformulering av betygskriterier ska dessa både anpassas till elevernas förståelse samt till det innehåll och de uppgifter eleverna arbetar med. Liksom det framkommit i resultatet anser jag att svårighetsgraden i de nationella betygskriterierna ofta är otydligt presenterade. Detta borde förbättras för att underlätta arbetet för lärarna samt för att betygssättningen ska bli mer rättvis och jämlik. I Barn- och fritidsprogrammets karaktärsämneskurser kan betygskriterier för de olika betygsnivåerna se mycket snarlika ut när det gäller svårighetsgraden. Lärarna i undersökningen beskriver dem som luddiga och otydliga. De efterfrågar förtydligande om vad begrepp som ”analysera” innebär för en viss betygsnivå. Till viss del finns det dock riktlinjer för detta i Skolverkets information om betygssystemet (www.skolverket.se). Enligt min åsikt skulle Skolverket kunna underlätta arbetet för lärare genom att formulera mer genomarbetade exempel på betygskriterier som på ett naturligt sätt stämmer överens med de uppsatta mål som kursen har. Förtydliganden om vad begrepp som anger kravnivåer, innebär i sammanhanget, skulle kunna finnas med i kursplanen. Nu sitter många lärare i landet och lägger ner timtal på att försöka tolka kursplaner och formulera betygskriterier så att de ska stämma överens med mål och uppgifter. Ett arbete som jag anser att Skolverket skulle ha gjort från första början.

6.1.5 Barn- och fritidsprogrammets arbetsmetoder och betygssystemet

På Barn- och fritidsprogrammet arbetar lärare med metoder, som jag anser, inte alltid gynnas av det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet. Även om Skolverket (1997) i sin utvärdering av programmet menar att man lyckas leva upp till betygssystemets intentioner ser jag vissa svårigheter med att förena programmets ”Psykosocialt inriktade kultur” (a.a.) med betygssystemets regelverk. De flexibla arbetssätt lärarna, enligt både Skolverkets utvärdering och denna undersökning, använder och som exempelvis utgår från lyhördhet, dialog och samverkan med eleverna och mellan kurser, tror jag ibland kan vara svåra att förena med betygssystemets intention om att följa förtydligade kursmål och betygskriterier för ett moment i taget. Karaktärsämneskurserna går in i varandra och arbetssättet innebär att det inte alltid går att förutse vilka kursmål som ska nås och när. Dessutom arbetar lärarna inte enbart med elevens kunskapsutveckling utan till stor del även med elevens psykosociala utveckling. Detta anser jag komplicerar synliggörandet av mål och betygskriterier eftersom mål och betygskriterier då är kopplade till sådant som har med omdömesförmåga eller mognad att göra. Kanske skulle Barn- och fritidsprogrammet arbeta med kursmålen mer fritt och inte alltid behöva relatera dem till i förväg givna kurser. Eleverna ska under sin utbildningstid på programmet exempelvis utveckla förmåga i ledarskap, pedagogiskt förhållningssätt och pedagogiskt tänkande, vilket jag anser borde betygsättas först i slutet av utbildningen. Kanske borde den typ av kursmål och betygskriterier lyftas ut ur de kurser som ska avslutas under utbildningens gång och bedömas av karaktärsämneslärarna gemensamt utifrån betygskriterier och elevens omdömen från APU perioderna i slutet av utbildningen. Detta för att ge en mer rättvisande bild av vad eleven har utvecklat under sin utbildning.

6.2 Kritiskt förhållningsätt

Det går inte att dra några generella slutsatser av undersökningen då materialet är av begränsad omfattning. Det var heller inte syftet. Resultatdelen bör ses som information om vad som kan vara viktigt att resonera kring vid förankringsarbete samt förslag på arbetssätt och metoder.

Urvalet av respondenter är inte representativt för gruppen vilket heller inte varit avsikten.

Att välja kvalitativa intervjuer gav möjlighet att gå på djupet med de frågor jag sökte svar på men nackdelen med metodvalet är att jag inte fick se hur det förhåller sig i klassrummet. Arbetar lärarna såsom de beskriver eller ger de delvis en bild av hur de skulle vilja arbeta? Observationer hade varit ett väl valt komplement till intervjuer. Min upplevelse av lärarnas svar och berättelser är dock att de varit ärliga och uppriktiga med hur de arbetar.

Min förförståelse av ämnet har bidragit till innehåll i bakgrund, frågeställningarnas formulering och tolkningen av resultatet. Genom att titta på resultatet vid flera olika tillfällen och med olika fokus har jag kunnat hitta nya frågor kring problematiken.

Brist på tidigare erfarenhet av vetenskaplig undersökning har gjort att arbetsgången inte alltid har varit logisk. Det har skett ett metodlärande under tiden som arbetet och undersökningen har pågått vilket kan ha bidragit till att minska tillförlitligheten i resultatet.

Jag har dock varit mycket ambitiös och mån om att ta hand om undersökningsmaterialet på ett varsamt och systematiskt sätt vilket har krävt sin tid men bidragit till att samtliga utvalda utsagor nog är jämförda med övriga utsagor vilket ökar tillförlitligheten. Att utskriftens riktighet är kontrollerad av varje respondent samt att en deltagarkontroll av resultatdelen är gjord ökar validiteten ytterligare.

Valet av vetenskapsteori har ökat min insikt i att tolkningsprocessen är en ständigt pågående process där de rätta svaren inte går att finna slutgiltigt.

6.3 Slutord

I detta arbete har jag lärt mig mycket om både det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet, forskning kring hur lärare arbetar med förankringen av kursplaner samt hur 6 karaktärsämneslärare arbetar med förankringsarbete på Barn- och fritidsprogrammet. Examensarbetet har genererat många idéer och nya åsikter kring hur arbetet med förankring av mål och betygskriterier bör och kan se ut.

Som eventuellt framtida projekt skulle jag vilja titta på hur arbetet ser ut inom de gymnasieskolor som aktivt arbetar med att förankra betygssystemets regelverk.

Det skulle även vara intressant att undersöka hur karaktärsämneslärare på Barn- och fritidsprogrammet arbetar med bedömning och betygssättning då jag uppfattar att de bedömer och betygssätter eleven utifrån två bedömningssystem varav endast ett är målrelaterat. Hur hänger svårigheten med att bedöma enbart målrelaterat i kurser ihop med uppdraget att bedöma programmålen?

Vidare skulle det vara givande att undersöka hur de som på Skolverket har utformat kursplaner och det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet resonerar kring det arbete lärare förväntas utföra. Hur ska programmålen vägas in i bedömning och betygssättning?

Hur ser Skolverket på problematiken kring att det är svårt att hinna gå igenom alla kursmål så grundligt som kursplanen uttrycker? En hermeneutisk undersökning om hur elever upplever förankringsarbetet samt hur arbetet ser ut i klassrummet skulle också vara intressant att genomföra. Det finns många perspektiv som är intressanta att undersöka och som heller inte verkar ha blivit undersökta. En relevant fråga tycker jag därför är; Hur hänger bristen på forskning ihop med problematiken kring att skolor långt ifrån alltid följer de styrdokument och det betygssystem som är gällande?

Det verkar rimligt att tala om att problematiken till stor del handlar om systemfel när svensk skola i sitt uppdrag så ofta misslyckas med att arbeta mål- och kunskapsrelaterat. Ändå undrar jag hur det kommer sig att skolpersonal anger brist på fortbildning för lärare som argument för att man inte arbetar utifrån det system som gällt sedan -94 och som så ofta benämns ”det nya betygssystemet”? Varje enskild lärare har ju ett ansvar i att uppdatera sig kring vad som är giltigt samt ansvar för att utföra sitt uppdrag utifrån gällande regelverk. Rektorererna ansvarar för att följa lärarnas arbetssätt och ifrågasätta när lärare går utanför systemets ramar. Hur kan styrdokument som har varit gällande sedan -94 förbises 2009 utan att det verkar få några konsekvenser för ledningen på alla de skolor där lärare inte följer regelverket?

Skolverkets arbete med att formulera förslag till nya kursplaner inför Gy 2011 är nu i full gång. Att utforma tydligare styrdokument är ett av målen med Skolverkets arbete. Jag hoppas att målet med att utforma tydligare styrdokument resulterar i tydlighet kring betygskriterier men att kursmålen fortsätter att ge möjligheter att, på Barn- och fritidsprogrammet, genomföra de arbetsmetoder undersökningen presenterar och som idag fungerar väl inom programmet.

Stort tack till min handledare som jag har lärt mig mycket av och tack till de 6 lärare som ställde upp med sin tid och sitt engagemang under intervjutillfällena.

7 REFERENSER

- Carlgren, I., (2002). *Att bedöma eller döma, tio artiklar om bedömning och betygsättning*, Stockholm: Statens Skolverk
- Davidsson, L., m.fl. (2004) *Betyg, grundskola, gymnasieskola, komvux*, Stockholm: Norstedts juridik
- Dewey, J., (2004). *Individ, skola, samhälle*, Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Hartman, m fl., Stockholm: Natur och kultur
- Dylan, W., (2007). Petterson, A. (red.) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*, Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Illeris, K. (2007). *Lärande*, Lund: Studentlitteratur
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld*, Lund: Studentlitteratur
- Lindberg, V., (2002). *Att bedöma eller döma, tio artiklar om bedömning och betygsättning*, Stockholm: Statens Skolverk
- Lindberg, V., (2007). Petterson, A. (red.) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*, Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Lundahl, C., (2007). Petterson, A. (red.) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*, Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Måhl, P. (1999). *Vad krävs nu?* Stockholm: HLS
- Newton, D. (2000) *Undervisa för förståelse - Vad det är och hur man gör det?* Lund: Studentlitteratur
- Petterson, A. (red.) (2007). *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*, Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Rapp, S. (2009). *Rektor och lagen: en studie av skolans pedagogiska ledare*, Stockholm: Norstedts juridik
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt*, en doktorsavhandling i pedagogik, Malmö: Malmö högskola. Lärarutbildningen
- Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma, tio artiklar om bedömning och betygsättning*, Stockholm: Statens Skolverk
- Skolverket (1994) *Betygsboken*, Stockholm: Statens Skolverk

Skolverket Lpf 94, Stockholm: Statens Skolverk

Skolverket (2008). *Programhäfte för Barn- och fritidsprogrammet*, Stockholm: Statens Skolverk

Skolverket (1997). *Utvärdering av Barn- och fritidsprogrammet*, Stockholm: Statens Skolverk

Svenska Vetenskapsrådet, 2009, www.vr.se

Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur – en studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*, Borås: Högskolan i Borås

Tsagalidis, H. (2008). *Därför fick jag bara Godkänt -: bedömning i karaktärsämnen på HR programmet*, Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen

Vänersborgs kommun (2009). *Bemötande, bedömning, betyg – en skrift till elever på Birger Sjöberggymnasiet*

Wikström, C., (2007). Petterson, A. (red.) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*, Stockholm: Lärarförbundets förlag

7.1 Föreläsningar

Alvunger, D. (2009). *Examensarbetet i yrkeslärarutbildningen*, Växjö universitet

Lantz, M. (2008). *Den poänglösa skolan*, Gislaveds gymnasium

7.2 Litteratur som hjälpmedel för examensarbetet

Andrén, M., Rosenqvist, M. M. (red.) (2006). *Uppsatsens mystik – om konsten att skriva uppsats och examensarbete*, Uppsala: Hallgren & Fallgren

Bell, J., (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*, Lund: Studentlitteratur

Carlstöm, I. & Carlström-Hagman, L. (2007). *Metodik för utvecklingsarbete*, Lund: Studentlitteratur

Dysthe, O., m.fl. (2002). *Skriva för att lära*, Lund: Studentlitteratur

Gillham, B., (2008). *Forskningsintervjun – Tekniker och genomförande*, Lund: Studentlitteratur

Kvale, S. (1989). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*, Lund: Studentlitteratur

Ödman, P-J., (2007). *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*, Nordstedts akademiska förlag

8 BILAGA

Intervjufrågor

1. Berätta hur du ser på de faktorer som påverkar relationen mellan förankrade mål och betygskriterier och elevens lärande?

- Hur ser du på elevens lärande och utveckling, i relation till elevens förståelse av kunskapsmålet?
- Hur ser du på elevens lärande och utveckling, i relation till elevens känsla av meningsfullhet kring kunskapsmålet?
- Hur ser du på elevens lärande och utveckling, i relation till elevens förståelse av betygskriterierna?
- Hur ser du på elevens lärande och utveckling i relation till elevens förmåga att hantera betygskriterierna?

2. Hur arbetar du med att formulera kursmålet, i syfte att göra det begripligt för eleven?

- Vilken betydelse har elevgruppen och individernas förkunskaper och förutsättningar att lära, när du arbetar med att formulera dessa mål och betygskriterier?
- När, var, med vem/vilka arbetar du med att formulera mål och betygskriterier?

3. Beskriv så detaljerat som möjligt hur ditt arbetssätt ser ut när du förankrar målet och betygskriterierna hos eleverna.

- Hur arbetar du med att göra kursmålet meningsfullt för eleven?
- Hur arbetar du med att göra betygskriterierna hanterbara för eleven?
- På vilka sätt är eleverna aktiva i arbetet med förankringen av målet och betygskriterierna?
- Hur uppfattar du att elever upplever dina metoder att förankra målet och betygskriterierna?

4. Hur arbetar du med att formulera och förankra betygskriterier om du strukturerar skriftliga prov?

- Hur vet eleverna vilken betygsnivå provfrågorna har?
- Hur vet eleverna vad som krävs i svaret för varje betygsnivå?

5. Sammanfatta vilka svårigheter ser du med att förankra mål och betygskriterier hos eleverna.

6. Sammanfatta vilka möjligheter ser du med att förankra mål och betygskriterier hos eleverna.