

forskning

om undervisning & lärande

Yrkeselevs erfarenheter om bedömning och återkoppling

- kritiska röster från barn- och fritidsprogrammet

M Wyszynska Johansson & i Henning Loeb

Från ord till rörelser och dans

- en analys av rörelsekunnande i en dansuppgift

I Carlgren & G Nyberg

Lärarstudenters resonemang om hälsa och miljö inför kommande lärargärning i gymnasieskolan

C Persson & A-C Sollerhed

Textbedömning i svenskämnet

- attityder, erfarenheter och variation

E Aldrin

forskning om undervisning & lärande

Redaktion

Professor Ingrid Carlgren, professor Lisbeth Lundahl, professor Ingrid Pramling Samuelsson, professor Ulla Runesson samt redaktör Solweig Eklund

Redaktionskommitté

Till *Forskning om undervisning och lärande* har knutits en redaktionskommitté med framstående forskare inom skolans och förskolans olika ämnesområden:

Ann Ahlberg, professor, Göteborgs universitet

Anette Emilson, lektor, Linnéuniversitetet

Inger Eriksson, professor, Stockholms universitet

Per-Olof Erixon, professor, Umeå universitet

Marléne Johansson, professor, Göteborgs universitet samt Åbo Akademi

Roger Johansson, professor, Lunds universitet

Thomas Koppfeldt, professor, Konstfack

Håkan Larsson, professor, Gymnastik- och idrottshögskolan

Caroline Liberg, professor, Uppsala universitet

Inger Lindberg, professor, Stockholms universitet

Viveca Lindberg, docent, Stockholms universitet

Pernilla Nilsson, professor, Högskolan Halmstad

Bengt Olsson, professor, Göteborgs universitet

Constanta Olteanu, docent, Linnéuniversitetet

Astrid Pettersson, professor, Stockholms universitet

Andreas Redfors, professor, Högskolan Kristianstad

Geir Skeie, professor, Stockholms universitet

Sonja Sheridan, professor, Göteborgs universitet

Ingegerd Tallberg-Broman, professor, Malmö högskola

Per-Olof Wickman, professor, Stockholms universitet

Eva Österlind, docent, Stockholms universitet

Skriften ges ut av Lärarstiftelsen i samarbete med Lärarförbundets vetenskapliga råd. Redaktionssekreterare är Anna Sandström, anna.sandstrom@forskul.se.

Kontakt med artikelförfattarna sker genom info@forskul.se.

Bidrag till kommande nummer är mycket välkomna! Se forskul.se/medverka.

Nästa nummer beräknas utkomma maj 2015.

Forskning om undervisning och lärande nr 14, februari 2015, forskul.se

Grafisk form: Britta Moberger

ISBN 978-91-981124-4-3

ISSN 2001-6131

Redaktionell kommentar

I MARS 2009 UTKOM FÖRSTA NUMRET i denna skriftserie – *Forskning om undervisning och lärande* – och här kommer det fjortonde numret. Eftersom det är sista numret jag ansvarar för som redaktör känns det naturligt att göra en liten summering. Vad har hänt med skriften och inom ämnesområdet under dessa första sex år?

Den största förändringen är att skriften har utvecklats till en vetenskaplig tidskrift. Från och med nummer 10 infördes principen att artiklarna skulle granskas inom ramen för ett peer review-förfarande. Redaktionens målsättning med skriften höjdes och dess strävan är nu att bidra till bygget av den gemensamma kunskapsbas som lärarprofessionen behöver. ForskUL blev en tidskrift för publicering av resultat från olika praktiknära forskningsprojekt och forskning som behandlar frågor som är centrala för lärarnas yrkesutövning.

Innehållet i de första numren ville fästa uppmärksamheten på nödvändigheten av att lärare i högre grad behöver delta i sin egen och skolans utveckling. Så här formulerades det i inledningen till nr 2 – *Den forskande läraren*:

”Lärare, inom olika skolformer och ämnen, behöver kontinuerligt förbättra, förändra, utveckla och anpassa undervisningen – den pedagogiska yrkesverksamheten helt enkelt. Avgörande för skolans kvalitet är hur enskilda lärare kan utveckla sin egen kompetens. Kompetenskraven måste sättas i relation till de uppgifter som ska lösas och därmed blir lärares ansvar för skolans kunskapsbildning både en fråga för den egna utvecklingen och en fråga för lärarkåren i stort.”

De senaste decenniernas decentralisering av skolan och införandet av nya styrsystem skapade förhoppningar om att läraryrket skulle kunna lyftas till ökad professionalisering och bli ett centralt yrke i det vi kallar kunskapssamhället. Det är därför en paradox att just detta yrke visar så många tecken på att vara ett yrke i kris. Många av problemen har sin grund i hur skolan styrs. Decentraliseringen har inte kommit lärarna till del i den meningen att resurser och ansvar har följt med. Snarare har en ökad utifrånstyrning skett och en ökad standardisering av skolans innehåll införts. New Public Management, NPM, med bland annat ökade krav på dokumentation är sådant som förändrat läraryrket i grunden, men inte medvetet och med utbildningens kvalitet och behov som utgångspunkt. Se till exempel Ingrid Carlgrens artikel i nr 2. *Lärarna i kunskapssamhället – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare*.

Förhoppningarna om en ökad professionalisering finns kvar och ForskUL bidrar efter förmåga. Men ska vi komma vidare på ett brett plan måste styrningen av sko-

lan förändras. Lärarna och deras kompetens måste erkännas och samhället måste ha tillit till lärarna. Som ett positivt tecken i tiden noterar jag att regeringen har tagit initiativ till en genomlysning av problemen med NPM.

Den starka responsen bland lärarna på utgivningen av ForskUL och det ökande intresset för att genomgå forskarutbildning visar att lärarna vill medverka till en förändring. Det är flera hundra lärare som de senaste åren har genomgått forskarutbildning, i varje fall om man räknar med de som avlagt lic.-examen. I denna grupp finns många som har medverkat i ForskUL och skriften kommer framöver förhoppningsvis att kunna bli ett forum för diskussioner som utgår från lärarnas frågeställningar och utforskandet av sin egen praktik.

Om man ser till behovet av ämnesdidaktisk forskning, alltså behovet av kunskaper för all undervisning i alla ämnen, skolformer och åldrar, är det mycket som återstår. Så här uttryckte jag mig för sex år sedan i förordet till första numret av *Forskning om undervisning och lärande*:

”Om skolan ska kunna utvecklas handlar det om ett kontinuerligt förbättringsarbete. Skolan behöver i hög grad utvecklas inifrån. Forskning om skolan grundad på lärarnas egna frågor, bör därför i större utsträckning ske i skolan. Det behövs fler lärare med forskarutbildning, men också magister- och masterutbildningar. Det handlar om en arbetsorganisation som har resurser till utveckling och kan höja kvalitetsnivån. Lärare med djupare kunskaper skulle kunna vara en resurs för sina kollegor. Att vara verksam i sin profession och samtidigt vara med om att utveckla ny kunskap genom forskning anses som en självklarhet inom flertalet andra professioner. Det borde vara lika självklart att det finns disputerade lärare i skolan, som kan och vill ta ansvar för skolan utveckling.”

Har det hänt något i positiv riktning på detta område? Ja, skollagen har tillförts en paragraf om att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det är en lovvärd formulering, men för att kunna leva upp till det krävs det flerfaldigt med resurser jämfört med idag. Har det anställts fler forskarutbildade lärare i skolan? Sex år är kort tid. Ett system med så kallade karriärtjänster - förste lärare och lektorer - har visserligen inrättats av staten, men antalet inrättade lektorstjänster är försvinnande litet. Jag menar att det framför allt krävs en FoU-organisation i skolan och det är avgörande för den fortsatta utvecklingen. Väldigt få skolor har särskilda resurser avsatta till forskning och utveckling.

FoU i skolan har en stark koppling till lärarnas yrkesetik. Genom sina fackliga organisationer tog lärarna år 2001 initiativ till att utarbeta en yrkesetik för lärarkåren. Det var en del av lärarnas professionaliseringssträvanden. Lärarförbundets och Lärarnas Riksförbunds yrkesetiska principer innefattar dels yrkesetik i relation till eleven och kunskapsinnehållet, dels yrkesetik i relation till själva yrket.

Det senare handlar om lärares ansvar för sin egen yrkesutveckling, det vill säga att följa kunskapsutvecklingen inom sitt område, men också att bidra med att utveckla egna kunskaper för att förbättra undervisningen och skolans resultat. Med de yrkesetiska principerna markerar lärarna sin vilja till eget ansvarstagande för skolan, dess

Redaktionell kommentar

verksamhet och utveckling.

Lärares yrkesetik innebär att läraren tar ansvar och är en garant för barns, ungas och elevernas utveckling. Därför måste lärarna själva ha makten över arbetets innehåll och utveckling. Egen forskning och möjlighet att påverka forskningsinriktningen är därmed också en viktig del av lärarnas yrkesetik.

I detta nummer av ForskUL, nummer 14, berörs olika problemställningar som uppstått på grund av reformeringen av skolan. Bedömning har fått en allt större betydelse och innebär stora utmaningar för lärare idag. Hur skall bedömningarna bli likvärdiga och kunna användas som verktyg i elevens individuella kunskapsutveckling? Två artiklar i detta nummer ta upp bedömningsproblematik. **Martina Wyszinska Johansson** och **Ingrid Henning Loeb** har studerat yrkeselevers erfarenheter av bedömning, medan **Emilia Aldrin** har undersökt svensklärares erfarenheter kring textbedömning. Båda dessa studier visar på svårigheter med bland annat begreppen i kunskapskraven, det är abstrakta ord som är svåra att konkret förstå för elever och försvårar en likvärdig bedömning för lärarna. Ytterligare en problemställning är den om skolans övergripande mål, de som inte finns uppstaplade i de enskilda kursplanerna. Vad händer med skolans samhällsfostrande uppgift? Miljöundervisningen är ett sådant område som ska genomsyra alla ämnen och alla delar av verksamheten. I en artikel har **Christel Persson** och **Ann-Christine Sollerhed** studerat lärarstudenters kunskaper och resonemang kring hälsa och miljö inför sin yrkesroll som lärare i idrott och hälsa.

För att professionen ska kunna utveckla en gemensam kunskapsbas krävs dels fler systematiserade studier, men även en utveckling av både metodik och begrepp för att bygga ett eget forskningsfält för praktiktäna forskning för undervisning och lärande. Ett exempel på detta är **Gunn Nyberg** och **Ingrid Carlgrens** artikel om hur elevers kunnande kan analyseras, en kunskap som är en nödvändig grund för att förbättra undervisningen. Deras studie utgår från en analys av en lektion i dans och visar på nödvändigheten att både skapa förståelse samt ett artikulerat språk för att utveckla undervisningen.

Från och med nu kommer Ingrid Carlgren att vara redaktör för ForskUL. Sedan ett år har ForskUL också en redaktionssekreterare Anna Sandström. Jag vill tacka alla som bidragit till innehållet under sex för mig själv mycket positiva år. Ingrid har varit med i redaktionen ända sedan starten, och ForskULs fortsatta utveckling kommer att ligga i goda händer.

Solweig Eklund
redaktör



Yrkeselevers erfarenheter om bedömning och återkoppling - kritiska röster från barn- och fritidsprogrammet

M Wyszynska Johansson & I Henning Loeb

Sammanfattning

Artikeln bygger på en intervjustudie med 70 gymnasieelever på barn- och fritidsprogrammet om deras erfarenheter av bedömning och återkoppling, vilket har fått en alltmer central roll genom att ses som processer som stärker lärandet. Yrkeselevers perspektiv på bedömning och återkoppling är ett outforskat område. Artikeln redovisar resultat om den skolförlagda delen av utbildningen. Två teman är i fokus: lärares bedömning och återkoppling samt kamratrespons. Eleverna anser att lärares återkoppling ofta är generell, att det är skriftliga uppgifter som ligger till grund för bedömning och att kunskapskravens termer är abstrakta. De flesta tycker att kamratbedömning är svårt och att det inte är deras uppgift att bedöma sina kamrater. Elevernas utsagor ger grund för att fundera över vilka slags lärandeprocesser som lärare behöver understödja, för att elever ska erfara mer delaktighet i bedömning. Den reser också kritiska frågor att diskuteras i utbildningspolitiska sammanhang.

Nyckelord: yrkeselever, yrkesdidaktik, barn- och fritidsprogrammet, bedömning, återkoppling, kamratbedömning



Martina
Wyszynska Johansson



Ingrid Henning Loeb

Martina Wyszynska Johansson har arbetat som lärare i barn- och fritidsprogrammet och har varit en av studenterna i den nationella forskarskolan för yrkesämnenas didaktik, där hon avlade lic.-examen i januari 2015. Nu undervisar hon också på Högskolan Väst.

Ingrid Henning Loeb är lektor vid Göteborgs universitet. Hon undervisar framför allt i yrkeslärarprogrammet. Hennes forskning handlar om undervisning i komvux, gymnasieskolans introduktionsprogram och yrkesprogram och om organiseringen av dessa utbildningar.

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

Introduktion

Det svenska gymnasiet förändrades grundligt med reformen Gy2011. Behörighetskraven till såväl högskoleförberedande program som yrkesprogram höjdes, den nya läroplanen innebar ett förstärkt enhetligt fokus på utbildningens centrala innehåll, mål och kunskapskrav, och en ny betygsskala infördes. Yrkesprogram ersatte de tidigare yrkesförberedande programmen och det innebär att utbildningen har blivit mer riktad mot att utveckla elevernas yrkeskunskaper. Den allmänna behörighet till högskolestudier som elever i de tidigare yrkesförberedande programmen fått genom de så kallade kärnämnen togs bort och gjordes valbar. En yrkesexamen med specificerade yrkesutgångar inrättades för yrkesprogrammen och intentionen som formulerats i gymnasieutredningens betänkande var att "göra eleverna anställningsbara inom ett visst yrkesområde" (SOU 2008:27, s. 36).

Under de senaste årens intensiva reformperiod har också frågor om kunskapsresultat och bedömning varit i fokus. PISA-resultaten har lett till en intensiv debatt och lärarnas återkoppling till eleverna har blivit en av de stora frågorna. På Skolverkets webbplats om bedömning kan man läsa att:

... tonvikt läggs nu vid att bedömningen görs för att stärka elevens lärande vilket ger bedömning i form av återkoppling en central roll. Delar av denna förändring är användning av andra bedömningsinstrument än skriftliga prov och ett ökat intresse för bedömning under arbetsprocessens gång och att eleven själv deltar mer i bedömningen. (Skolverket 2011a)

I debatten om bedömning finns olika aktörer, bland annat översatte Sveriges kommuner och landsting en sammanfattning av John Hatties omfattande forskningsöversikt "Visible learning" (SKL 2011) för att bidra med forskningsresultat om återkopplingens betydelse för elevernas prestationer och resultat. Formativ bedömning har blivit "dagens mantra för allt som är gott" (Carlgren 2012).

Denna artikel bygger på resultat från Martina Wyszynska Johanssons lic-studie, vars syfte varit att utifrån fokusgruppintervjuer med elever i gymnasieskolans barn- och fritidsprogram belysa elevernas erfarenheter av bedömning av yrkeslärande, samt att analysera deras erfarenheter i ljuset av gymnasiereformens intentioner om elevens anställningsbarhet och ökat och fördjupat yrkeskunnande (Wyszynska Johansson 2015). Studien placerar sig således i gränslandet mellan forskning om lärande för ett yrkesområde och bedömningsforskning.

Överlag har forskning om yrkeslevers lärande och yrkesdidaktiska studier varit eftersatt, såväl i Sverige som i övriga Norden. Det är anmärkningsvärt av flera skäl: dels med tanke på att den didaktiska kompetensen länge har setts som kärnan i lärarprofessionen (Englund 1992), dels att det i Sverige under 2000-talets första hälft var ungefär lika stor andel ungdomar som valde yrkesförberedande utbildning som studieförberedande, ca 45 procent (Svensson 2007). Nätverket NORDYRK bildades 2009 för att stärka den nordiska forskningen inom yrkesdidaktik och den svenska yrkesdidaktiska forskningen kan sedan några år tillbaka sägas vara i utveckling, med

två forskarskolor som innefattar studier av fem doktorander och fjorton licentiander.

De resultat som presenteras i denna artikel utgör ett empiriskt bidrag till svensk bedömningsforskning. Eva Forsberg och Viveca Lindberg (2010) visar i en för Vetenskapsrådet hur svensk bedömningsforskning är ett område under utveckling. Antalet studier har ökat markant sedan 1990, och särskilt på 2000-talet. Under perioden 1990–2009 publicerades sammantaget 95 avhandlingar, 63 artiklar i svenska och 119 i internationella vetenskapliga tidskrifter. Studierna har haft skilda studieobjekt – exempel på olika områden är bedömning som fenomen, elevers och skolors resultat, lärares didaktiska arbete, samt elevers erfarenheter och upplevelser. Forsberg och Lindberg konstaterar också att bedömningsforskningen i stor utsträckning har studerat vissa skolämnen "... medan andra inte uppmärksammats alls eller endast i begränsad mening" (Forsberg & Lindberg 2010, s. 58). Endast en avhandling i deras kartläggning fokuserar på bedömning i gymnasial yrkesutbildning – Helena Tsagalidis *Därför fick jag bara Godkänt: bedömning i karaktärsämnena på HR-programmet* (2008). Avhandlingens data är videoinspelningar och intervjuer, dels med lärare, dels med elever. På så sätt har avhandlingen delvis ett elevperspektiv. Som dock Forsberg och Lindberg konstaterar "... står det klart att bedömning sett utifrån elevers erfarenheter och attityder behöver studeras mer ingående" (Forsberg & Lindberg 2010, s. 58). Det är en del av det forskningsgapet som Martina Wyszynska Johanssons lic-studier har syftat till att fylla.

De yrkesområden som barn- och fritidsprogrammet avses leda till är arbete med barn, ungdomar eller vuxna inom pedagogiska och sociala områden, eller i fritids- och friskvårdssektorn. Programmet har tre inriktningar: pedagogiskt arbete, socialt arbete samt fritid och hälsa. Yrkesutgångar inom de olika inriktningarna är exempelvis barnskötare och elevassistent (inriktning pedagogiskt arbete), väktare (inriktning socialt arbete) bad-/sporthallspersonal och personlig tränare (inriktning fritid och hälsa). Utbildningen kan vara skolförlagd eller utgöras av lärlingsutbildning. Utbildningen består av skolförlagda studier och arbetsplatsförlagt lärande, med minst 15 veckors praktik. De resultat som redovisas här handlar om den skolförlagda delen av utbildningen och studien genomfördes när eleverna som påbörjade sina studier reformåret 2011 hade genomfört halva sin gymnasieutbildning. Eleverna kan säga vara halvvägs komna mot sina examensmål och sina yrkesutgångar. Forskningsfrågan som strukturerar denna artikel är hur eleverna erfar bedömning och återkoppling från lärare och kamrater. Forskningsfrågan och de resultat som presenteras i denna artikel är av direkt relevans för lärare inom barn- och fritidsprogrammet, där eleverna ska utveckla pedagogiska och sociala kunskaper och färdigheter. Frågor om bedömning och återkoppling är centrala för de kunskapsområdena. Frågan hur elever erfar bedömning och återkoppling från lärare och kamrater är dock giltig även för andra yrkeslärargrupper och för övriga lärare, i en tid då återkoppling för att stötta elevernas ses som den kanske viktigaste möjligheten att förstärka elevers lärande.

Tidigare forskning om lärande i barn- och fritidsprogrammet och framför allt tidigare forskning om bedömning används som teoretisk ram i denna artikel. Artikeln är strukturerad utifrån två tematiska resultat. Det första rör lärares återkoppling och

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

det andra temat rör kamratrespons.

Tidigare forskning

Barn- och fritidsprogrammet belystes ingående i Signild Lemars avhandling (2001). Studierna genomfördes i kölvattnet av 1990-talets reformer, då skolan decentraliserats och då gymnasieskolans tvååriga yrkeslinjer omvandlats till treåriga yrkesförberedande program. Specifikt fokus var yrkeslärarna, eller karaktärsämneslärarna som denna lärargrupp också kallas, och deras dagliga lärararbete samt deras status. Lemar visade hur spännvidden i barn- och fritidsprogrammet var stor vad det gällde elevernas förutsättningar och kunskaper. Detta ställde vittgående krav på yrkeslärarna och i avhandlingen analyserades hur lärarna utvecklade en "gummibandspedagogik" för att svara mot elevernas behov.

Lemar visade också hur personliga relationer och elevgruppen var en förutsättning för undervisningen. Dessa 'relationella delar' blev till en del av innehållet, och i undervisningen bands alltså metod och innehåll ihop. Eleverna skulle utveckla grunderna till vad Lemar benämnde "en pedagogisk generalistkompetens" (Lemar 2001, s. 58). Med begrepp från Bernstein visade Lemar hur undervisningen i programmets ämnen var svagt klassificerad och svagt inramad, vilket innefattade en undervisning där gränserna mellan ämnena inte är tydliga och att det fanns olika bedömningsprocedurer. Dessa bedömningsprocedurer kunde lärarna redogöra för, och på så sätt var de tydliga för lärarna. Lemar problematiserade dock också bedömningsprocessernas synlighet för andra. Barn- och fritidsprogrammet var också ett av de gymnasieprogram som studerades av Carina Hjelmér, i hennes avhandling om elevinflytande i gymnasieskolan (Hjelmér 2012). Hjelmér bekräftade Lemars resultat att elevernas personliga utveckling kom att utgöra ett nav i utbildningen, men ställde sig mer kritisk till undervisningens innehåll som hon problematiserade och såg som "diffust" (Hjelmér 2012, s. 126). Det finns alltså två avhandlingar där undervisningen i barn- och fritidsprogrammet studerats och problematiserats. I båda finns resultat och analyser där svårigheter med bedömning utifrån yrkeskursernas mål och kriterier uppmärksammas men ingen av forskarna har specifikt studerat elevernas erfarenheter av bedömning och återkoppling.

När det gäller bedömning har, förutom de empiriska studier som redovisas nedan, bedömning av yrkesrelaterat kunnande och kunskaper i yrkesämnena också kartlagts och presenterats i översikter och stödmaterial på uppdrag av Skolverket (Carlsson, Gerrevall & Pettersson 2007; Skolverket 2011b). I dessa publikationer medverkar också forskare. Skrifterna ger en överblick av begrepp för bedömning av yrkeskunnande, av olika modeller och viktiga frågor för yrkeslärare att ställa sig vid bedömning, samt av betydelsen av olika bedömningsinstrument. Några eleverfarenheter finns dock inte med och i texterna betonas vikten av fördjupad kunskap om eleverfarenheter.

Som framgick är det bara en avhandling i Forsbergs och Lindbergs (2010) kartläggning som fokuserar bedömning i gymnasial yrkesutbildning, Helena Tsagalidis *Därför fick jag bara Godkänt: Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet* (2008).

Tsagalidis visar att elever inom hotell- och restaurangprogrammet i hög grad får återkoppling kring så kallade nyckelkvalifikationer – det vill säga kommentarer om självständighet, planeringsförmåga, problemlösningsförmåga, samarbete, kundkontakt, kommunikation och initiativkraft. Det är mindre fokus på specifika yrkeskunskaper. Tsagalidis redogör för denna bedömningsproblematik och pekar på hur bristen på återkoppling av specifika yrkeskunskaper medför en begränsad möjlighet för eleverna att utveckla dessa viktiga kunskaper under sin utbildning.

Eleverfarenheter av bedömning och återkoppling finns delvis med som ett resultat i Monica Johanssons avhandling (2009) om tre olika gymnasieprogram och om skillnaderna mellan dessa program. För denna studies del är eleverfarenheterna som uttrycks av eleverna i Omvårdnadsprogrammet relevanta. Ett antal elever i detta program uttryckte att det var skriftliga inlämningar som låg till grund för betygen. Det praktiskt orienterade kunskapsområde som de skulle utveckla (exempelvis omsorg och ansvarstagande för andra människor) framstod inte som något som räknades för högre betyg.

I en norsk studie av Havnes, Smith, Dysthe och Ludvigsen (2012) som byggde på enkäter till elever och fördjupade elevintervjuer framkom att eleverna inom gymnasial yrkesutbildning värderade formativ bedömning och återkoppling. Eleverna fick dock betyg, det vill säga att de fick en värdering på en färdig produkt och inte återkoppling på processen som ledde fram till slutresultatet. Forskarnas slutsats var att både lärare och elever behövde utveckla förmågan att ta och ge återkoppling.

Den svenske bedömningsforskaren Christian Lundahl uttrycker liknande slutsats och har formulerat tre ledord för formativ bedömning: *synlighet, delaktighet och ansvar* (2011, s. 85). Mål – såsom kursmål och kunskapskrav – behöver bli synliga för eleverna och elevernas kunskaper behöver i högre grad bli synliga för dem själva och deras lärare. Lundahl ger exempel från en kurs i ämnet anläggning i bygg- och anläggningsprogrammet, och visar hur frågor kan ställas där kunskapskraven konkretiseras och kan bidra till en diskussion kring vilket undervisningsinnehåll det ska innefatta (Lundahl 2011, s. 90 ff.) Sådana interaktionsprocesser som bygger på elevernas delaktighet är också en grund för att eleverna ska få syn på vad de faktiskt lär sig, i relation till målen med utbildningen. Genom synlighet och delaktighet ges eleverna redskap för att stärka sitt ansvar för sin egen kunskapsutveckling. Med utgångspunkt i kursen Vård- och omsorgsarbete exemplifierar Lundahl hur bedömning av olika kursmål kan synliggöras för eleverna och också hur olika kunskapskrav förutsätter bedömning genom specifika moment i specifika sociala situationer (Lundahl 2011, s. 97 ff.). Andra tillvägagångssätt att synliggöra kunskapskrav och bedömningsgrunder i yrkesutbildning som han tar upp är att arbeta med elevexempel. Äldre elevers produktioner kan användas i resonemang om bedömning. Ytterligare förslag på synliggörande av vad som förväntas av eleverna är genom foto, film eller en demonstration där yrkesläraren modellerar hur kunskapskvaliteter kan urskiljas och uttryckas.

Elevers uppfattningar om återkoppling, i synnerhet hur de uppfattar nyttan med återkoppling i klassrumsundervisningen, har undersökts i en norsk intervjustudie av Gamlem och Smith (2013). Även om studien genomfördes med elever i grundskolan

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

är resultaten giltiga för de resultat som presenteras i denna artikel. I studien typologiserades återkoppling i fyra kategorier, A-D. Återkoppling som betyg (A) uppskattades inte av eleverna, då de önskade att få utförliga kommentarer och ledtrådar för att veta hur de ska förbättra sina nästkommande prestationer. Den vanligast förekommande typen av återkoppling (B) rörde stödjande och motiverande tillrop som bekräftade att eleven 'är på rätt väg' för att lyckas med uppgiften. Denna typ av återkoppling upplevde eleverna som positiv för klassrumsklimatet, men av ringa värde för lärande. Återkoppling C och D uppskattades mest. Återkoppling C var betydligt vanligare än D. Återkoppling C var specifik och gavs när eleverna arbetade med sin uppgift och den kunde användas för att förbättra uppgiften eller slutresultatet. Återkoppling D, som var mindre vanligt förekommande, gick mer på djupet genom att vara beskrivande och informationsrik och inbegrep en dialog om bedömningsgrunder och förbättringsmöjligheter.

I studien av Gamlem och Smith (2013) framkom också att elever tyckte att det var svårt med kamratbedömning och att kamrater ofta sade snälla eller allmänt hållna saker. Det fanns dock också exempel på elever som värderade kamratbedömning högt, och som menade att kamrater kunde vara ärliga och förklara bra. Forskarna landar i slutsatsen att:

We suggest that teachers deliberately teach their students feedback skills, structure classrooms to share this expertise, set criteria and make specific feedback interventions to ensure all students can benefit from these peer interactions. Teachers should avoid building feedback practice built from personal likes and dislikes
(Gamlem & Smith 2013, s. 166)

En av de forskare som synliggör möjligheterna med kamratbedömning men som också problematiserar hur det ofta tillämpas är Topping (2009; 2010). Positiva effekter med kamratbedömning är bland annat att elever får möjlighet att fördjupa sig i ämnet och att utvecklas personligt och socialt. Även han betonar att ett stort problem är att elevernas respons till kamrater tenderar att vara allmänt hållen och inte tillräckligt differentierande. För Topping är kamratbedömning en didaktisk utmaning på flera plan. Det krävs ett målmedvetet arbete, dels med att introducera eleverna i att kunna ge gensvar till varandra. Kamratbedömning kräver kontinuerliga diskussioner med eleverna om kvalitet i arbete samt att läraren bygger in stödjande funktioner (i form av checklistor, illustrerande exempel på elevarbeten, matriserna och dylikt). Som han också påtalar, själva ordet kamratbedömning behöver också introduceras försiktigt för att eleven ska förstå att kamratbedömning inte ersätter lärarens summativa bedömning (det vill säga en bedömning som sammanfattar elevens kunskapsnivå i förhållande till ett kriterium, till exempel en betygsskala).

Metod

Studien som underlaget för denna artikel bygger på är 13 fokusgruppsintervjuer med 70 elever i årskurs 2, från nio gymnasieskolor med kommunal huvudman och från en

friskola. Fokusgruppsintervjuerna genomfördes under maj 2013 vid elevernas skolor. Grupperna var könsblandade, även om några grupper bestod av enbart flickor. 54 flickor och 16 pojkar intervjuades. Att det fanns fler flickor än pojkar i urvalet återspeglar rekryteringen till barn- och fritidsprogrammets i stort. Läsåret 2012/13 utexaminerades totalt 2264 elever, varav 1706 kvinnliga och 558 manliga elever (Skolverket 2013).

Intervjuerna genomfördes på skolorna och varade i genomsnitt en och en halv timme. Grupperna bestod mestadels av elever från samma inriktning. Samtliga inriktningar finns representerade. Kontakten med skolan och ungdomarna inleddes genom ett missivbrev till skolornas rektorer och rektor godkände deltagande i studien. Därefter kontaktades arbetslagsledare och elevernas undervisande yrkeslärare. Eleverna fick information om studien och förfrågan om att medverka genom sina yrkeslärare, som även ansvarade för gruppernas sammansättning. Eleverna fick också information genom ett missivbrev. Fokusgruppsintervjuerna inleddes med information om syftet med studien, och något om idén med fokusgruppsintervju som metod för att undersöka människors uppfattningar. Bland annat påtalades att metoden ger möjlighet att olika synpunkter kan föras fram och berika samtalet. Få elever hade läst missivbrevet på förhand. Eleverna informerades också om etiska aspekter och försäkrades om att inget som sades fördes vidare till deras lärare. Efter att eleverna uttryckt sitt samtycke i skrift sattes ljudinspelningen på.

Att fokusgruppsintervjuer valdes som metod grundar sig i möjligheten som metoden ger för att intervjudeltagarna interagerar med varandra och att ett kollektivt meningsskapande kan ske (Wibeck 2010). I fokusgruppsintervjuer drar man nytta av att deltagarna har något gemensamt, samtidigt som deras meningsskillnader och åsikter ger underlag för analys (Gibbs 2012; Halkier 2010). Antalet deltagare i gruppen var begränsat till mellan fem och sex, utifrån Margreth Hills erfarenheter av fokusgruppsintervjuer med gymnasieelever (Hill 1998). I en grupp av den storleken finns det tillräckligt med utrymme att tala för var och en av deltagarna, och ett tillåtande samtalsklimat kan skapas.

Samtalet strukturerades med hjälp av en tankekarta med halv-öppna frågor (Thomsson 2010). De elever som intervjuades var halvvägs komna i sin utbildning och det är viktigt att ha i åtanke att deras kunskaper och förmågor håller på att utvecklas. Exempelvis varierade elevernas erfarenheter av arbetsplatsförlagt lärande¹. Som i alla yrkesprogram fortlöper elevernas lärande från de mer programgemensamma, introducerande kurserna under årskurs 1 till en gradvis fördjupning och specialisering, som sker huvudsakligen i årskurs 2 och 3. Vi vet inte något om hur eleverna skulle resonera om bedömning om de hade intervjuats i slutet av sin utbildning, när de läst fler kurser som ligger till grund för deras yrkesinriktning. Detta kan ses som en begränsning av studien, liksom att några bedömningssituationer eller bedömningspraktiker inte heller har studerats, och att lärare inte har intervjuats. En avsikt med att intervju dessa elever har varit att, genom ett elevperspektiv, bidra med viktiga

¹ Av de 70 som deltog var det 60 elever som hade genomfört minst en period av arbetsplatsförlagt lärande.

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

kunskaper som kan förbättra lärares yrkesdidaktik och förbättra elevers möjligheter till lärande och goda resultat.

För studien tillämpades ett bekvämlighetsurval (skolor i västra Sverige) utifrån intentionen att samtliga inriktningar skulle finnas representerade samt att två, efter GY2011, nyinrättade yrkesutgångar skulle finnas med (personlig tränare och väktare). Gruppernas sammanställning gjordes av de undervisande lärarna. Deltagandet var frivilligt vilket innebär att man kan misstänka att elever med negativa skolerfarenheter är underrepresenterade. Som i alla fallstudier kan elevernas erfarenheter inte enkelt generaliseras till elever vid andra skolor, eller för alla elever i alla yrkesprogram. De eleverfarenheter som åskådliggörs här och de mönster som identifierats kan dock vara erfarenheter som dessa elever delar med andra elevgrupper. På så sätt är studiens resultat och analys relevanta utanför sitt eget sammanhang (Larsson 2005) och kan utgöra ett viktigt diskussionsunderlag.

Innan vi här övergår till resultatdelen är det på sin plats att klargöra hur olika termer ses och hur de har använts i intervjuerna. Orden återkoppling och feedback och respons har använts synonymt. Ibland har även ordet bedömning använts som synonym till dessa, men det finns en distinktion. Mellan bedömning och återkoppling finns en tidrelation, då det senare är en produkt av det förra (Taras 2013). När vi använder uttrycket bedömning så förutsätter vi implicit den återkoppling som följer. Denna bedömning och återkoppling kan vara summativ, det vill säga fokuserad på resultatet, eller formativ och fokuserad på lärandeprocessen.

Resultat

Som nämnts ovan rör de resultat som lyfts fram i denna artikel bedömning och återkoppling i den skolförlagda delen av utbildningen. Resultatdelen har två teman – det första handlar om elevernas erfarenheter av bedömning och återkoppling från yrkeslärare, det andra temat handlar om elevernas erfarenheter av kamratrespons/elevaktiva bedömningsformer. Respektive resultatdel är uppbyggt med intervjuutdrag som bas för analysen.

Erfarenheter av bedömning och återkoppling från lärare

En återkommande ståndpunkt i fokusgruppsamtalen var att yrkeslärarens återkoppling var av generell art och var något som man som elev får i samband med skriftliga uppgifter. Följande utdrag illustrerar detta:

I: Får ni feedback?

E: Inte speciellt mycket. Elever: nej. E: inte av särskilt många lärare.

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

E: De brukar skriva lite sådana kommentarer, det brukar vara mest ...

E: "bra jobbat".

E: ..fick E för att. Elever: mm

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

E: Man vet inte vad man ska göra bättre.

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

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

E: Det är inte så mycket kommentarer.

E: Kommentarererna är: "Du fick det här betyget". E: vi saknar kommentarererna det gör vi.

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

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

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

E: Det här "varför" och "för att" saknas.

"Du fick ett D, bra" eller "Bra jobbat" är exempel på läraråterkoppling eleverna uppger som vanligt förekommande. Av intervjuutdraget framgår att eleverna önskar mer konkret återkoppling och även med hänsyn till de framsteg som de gör. På så sätt efterfrågar eleverna återkoppling som kan relateras till prestationer såväl bakåt i tiden som på den genomförda aktuella prestationen.

Eleven som förklarar att "varför" och "för att" saknas i återkopplingen sätter fingret det som bedömningsforskare (exempelvis Gamlen & Smith 2013 och Lundahl 2011) ser som kärnan för elevers kunskapsutveckling, nämligen att återkopplingen inte ska vara allmän och värderande utan beskrivande, informationsrik, och med fokus på kunskapsprocessen. I linje med detta finns också en önskan om synlighet och delaktighet - att man som elev får hjälp med att få syn på eller se sin egen kunskapsutveckling.

Som också framgår av utdraget ovan förknippar eleverna lärares återkoppling som något som de får i samband med skriftliga inlämningar. I följande två utdrag framkommer också hur skriftliga inlämningar och redovisningar ses som grunden till bedömning.

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

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

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

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

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

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

Ovanstående intervjuutdrag är representativt för vad som uttrycks av många elever i studien – att skriftliga uppgifter, skriftliga inlämningar och redovisningar av skriftliga uppgifter ligger till grund för bedömningen i yrkesämnen. Det bekräftar den uppfattning som företrädde av omvårdnadselever i Monica Johanssons avhandling (2009), att det var skriftliga inlämningar som låg till grund för betygen. Det praktiskt orienterade kunskapsområde som de skulle utveckla (omsorg och ansvarstagande för andra människor) framstod inte som något som räknades för högre betyg.

Av intervjuutdraget framgår dock också att de "gör en massa annat" (såsom teater och drama) men dessa moment tycks inte eleverna relatera till som uppgifter som man blir bedömd eller får återkoppling på. Som vi påtalade i artikelns tidigare del begränsar metodologin med fokusgruppsintervjuer av elever oss att kunna säga hur det förhåller sig, exempelvis utifrån ett lärarperspektiv. Det viktiga och relevanta i relation till studiens syfte är dock att förhålla sig till elevernas utsagor. Det är inte synligt för eleverna huruvida andra moment än skriftliga inlämningar och redovisningar ligger till grund för bedömning. Kanske är det så att det inte enbart är skriftliga inlämningar och redovisningar som lärarna ger återkoppling på. Det sakförhållandet kan då relateras till Lundahls diskussion om hur bedömning av olika kursmål förutsätter olika moment och att detta är något som behöver synliggöras för eleverna (Lundahl 2011).

I utdraget ovan nämns "nyanserat" – det vill säga ett av de graderande uttrycken som beskriver kunskapskraven för gymnasiekurser enligt Gy2011. "Översiktligt, utförligt och nyanserat" var termer som återkom i samtliga grupper. De nya kunskapskraven från reformen 2011 kan således sägas ha implementerats väl i dessa elevers skolor. Dessa uttryck använde eleverna för att förklara vad som var viktigt för betygen. Genomgående var det dock något som hörde ihop med skriftliga uppgifter. Följande

utdrag visar dock hur eleverna brottas med att få grepp om ordens innebörd:

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

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

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

Även det som uttrycks i detta utdrag var representativt för hur eleverna brottas med, försöker förstå och kollektivt skapa mening kring kunskapskravens begrepp. "Utförligt" innebär "väldigt mycket egna ord liksom" och blir en kontrast till fakta, som går "jättelätt att hitta" som går "bara att skriva av". Dessa diskussioner fördes i anslutning till skriftliga uppgifter och inlämningar och förknippades inte med andra arbetssätt, såsom muntlig framställningar eller gestaltande undervisningsaktiviteter.

Resultaten kan sättas i relation till Lemars studier (2001) och Hjelmérs studier (2012) om barn- och fritidsprogrammet, i vilka svårigheter med bedömning utifrån yrkeskursernas mål och kriterier framgick. Eleverna ovan visar en ytlig förståelse av kunskapskravens termer och de tycks bara förknippa dessa termer med skriftliga eller redovisande moment. De villkor som lyfts fram av Lundahl (2011), om synlighet, delaktighet och ansvar som nödvändiga för att eleverna ska kunna urskilja och uttrycka kursers mål, kunskapskrav och olika moment, avspeglas inte i dessa elevintervjuer. Detta kan ses som anmärkningsvärt eftersom det i examensmålen för barn- och fritidsprogrammet är fastställt att eleverna ska utveckla färdigheter att kommunicera, samverka och samarbeta. Pedagogiskt ledarskap är en del av utbildningen och i det ingår också kunskap om återkoppling och bedömning. Något som inte heller lyftes fram var uttryck som beskriver utförandeaspekter i relation till kunskapskraven, det vill säga "med viss säkerhet", eller "med säkerhet". I enlighet med Gy 2011 beskriver sådana uttryck progression vad gäller handlag och procedurkunskap i yrkesämnena.

Erfarenheter av återkoppling från kamrater – kamratbedömning

Vi vänder nu intresset mot vad eleverna uttryckte om kamratbedömning. I tre grupper där eleverna verkade trivas med varandra berättade de om tillfällen då de spontant gav återkoppling till varandra. Ett exempel var att de brukade berömma sina kamraters resultat och ansträngning, ett annat att de stannade kvar efter skolan för att hjälpa andra ta igen något. Ett tredje att eleverna tränade massage på varandra efter lektionernas slut, och då gav varandra respons och korrigerade tekniken. I dessa grupper verkade gruppdynamiken positiv och eleverna kunde till exempel uttrycka

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

att förmågan att ge återkoppling till andra kunde vara användbar i framtida yrkesliv, när de själva tog mot praktiserande elever, eller att kamratbedömning kunde vara ett tillfälle att lära sig något nytt. På det viset hade eleverna möjlighet att utveckla förmågor som finns formulerade i examensmålen, såsom att pedagogiskt leda andra, och att utveckla färdigheter att kommunicera, samverka, samarbeta.

I de andra fokusgrupperna uttryckte eleverna skepticism eller var direkt negativa till kamratbedömning. Förutom att ge varandra uppmuntrande tillrop och komplimanger eller säga vad som kunde förbättras vid exempelvis presentationsteknik, så visste de inte vad de kunde ge respons på. Det illustreras i följande utdrag. Eleverna berättar om ett moment i kursen Pedagogiskt ledarskap, när de skulle läsa kamraternas skriftliga uppgifter och utifrån betygsriterier kommentera och betygsätta.

E: Det var hemskt.

E: Det var värdelöst (skratt).

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

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

E: Ja, väldigt jobbigt.

I: Hur gjorde ni?

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

I: Vad var det för kurs?

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

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

I: Varför inte?

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

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

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

E: Det är svårt att se. Jag vet inte ... Elever: (skratt). E: När jag skriver uppsatser så vet jag inte om jag har högt betyg eller om jag har lågt för jag bara skriver (skratt).

Utdraget ovan är representativt för elevernas resonemang om kamratbedömning och för de erfarenheter som uttrycktes av sådana moment. Tre företeelser var återkommande i intervjuerna: eleverna uttrycker stor osäkerhet om vad de ska ge respons på, eleverna likställer kamratbedömning med summativ bedömning där de förväntas imitera läraren, och kamratbedömning sker med hjälp av kursernas kunskapskrav. De flesta elever ser på så sätt inte kamratbedömning som en hjälp eller uttrycker att det är något som de håller på att lära sig inom ramen för sin utbildning. Dessa resultat ligger i linje med vad Gamlem och Smith (2013) fann i sin studie, att de flesta elever tycker att det är svårt med kamratbedömning. Precis som Topping (2009, 2010) som en konsekvens av sina studier, anser Gamlem och Smith att elever behöver undervisning och träning hur återkoppling kan gå till. De elever som intervjuats i denna studie halvvägs till sin yrkesexamen i ett program där pedagogiska kunskaper och färdigheter i att utföra pedagogiska uppgifter ingår uttrycker inte förtrogenhet eller trygghet med att själva ge återkoppling. I följande utdrag åskådliggörs ytterligare hur de ser på återkoppling och bedömning som lärarens uppgift:

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

E: Det är inte till varandra vi lämnar in.

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

E: Klart, man ska pusha varandra och ge komplimanger. E: Grejen är att då kanske man tänker "men det är rätt bra ändå", då kanske man tänker att man får ganska bra betyg på det här ändå, men så blir inte det.

Utdraget ovan visar flera problemområden. Återkoppling hör ihop med lärares betygssättning, och därför reduceras kamratbedömning till beröm och allmän uppmuntran. Utdraget visar också en medvetenhet om att kamratbedömning har sociala och känslomässiga konsekvenser för relationer i klassen samt en insikt om att kamraters uppfattning om arbetet eller prestationen inte stämmer överens med lärarens värdering.

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

Som vi dock också har påtalat framgick det i en del av diskussionerna att eleverna också kan se på återkoppling från kamrater som något värdefullt, som i exemplet ovan att ”man ska pusha varandra” och ”ge komplimanger”. I ett samtal i en annan fokusgrupp fortlöpte diskussionen så här, efter att feedback från lärarens hade diskuterats:

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

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

I: Är det bra feedback ”bra jobbat”?

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

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

Eleverna i utdraget ovan visar att sätter värde på återkoppling från kamrater. Dessa resonerar på samma sätt som en del elever gjorde i Gamlems och Smiths studie (2013), nämligen att det fanns kamrater som kunde vara ärliga och förklara bra. Dessa elever värderade kamratbedömning högt. Som också framgår i utdraget ovan framkommer återigen hur eleverna brottas med termer för återkoppling, det vill säga kunskapskravens termers innebörd. De raljerar eller skrattar när de använder de orden för att åskådliggöra svårigheterna med kamratbedömning.

Avslutningsvis vill vi synliggöra hur vissa elevgrupper diskuterar hur kamratbedömning utgör en möjlig förutsättning för ett kollektivt yrkeslärande. Denna specifika grupp går inriktningen fritid och hälsa, där massage har ingått.

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

I: Kan man tänka sig ändra på den cirkeln?

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

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

E: Man ska absolut inte ta illa upp.

E: Men det svåra med att ge respons är om man inte är säker själv. E: Ja. E: Absolut. E: Det är sant.

I utdraget ovan ser vi återigen att elever uttrycker en medvetenhet om att kamratbedömning har sociala och känslomässiga konsekvenser för relationer i klassen. Alla måste bidra, alla måste vara med, man får inte ta illa upp, man måste kommunicera, man måste förklara. De här utsagorna ser vi som nära kopplade till de kunskaper och färdigheter som ska utvecklas inom ramen för examensmålen.

Diskussion och didaktiska implikationer

Genom fokusgruppsintervjuer med elever i gymnasieskolans barn- och fritidsprogram har en rad problemområden synliggjorts som visar komplexiteten i bedömning och återkoppling. Resultaten i denna studie med gymnasieelever i barn- och fritidsprogrammet har belyst att:

1. eleverna anser att lärares återkoppling ofta är generell snarare än specifik.
2. eleverna erfar att det är skriftliga uppgifter som ligger till grund för bedömning.
3. eleverna var bekanta med orden "översiktligt", "utförligt" och "nyanserat" och kunde resonera om dessa men ordens betydelse var abstrakta för eleverna och det var många elever som lite uppgett konstaterade att de varken visste eller förstod vad dessa termer står för.
4. de flesta elever tycker att kamratbedömning är svårt, och att det inte deras uppgift att bedöma sina kamrater.

Elevernas utsagor ger grund för att fundera över vilka slags lärandeprocesser som lärare behöver understödja, för att eleverna ska uttrycka delaktighet i större utsträckning än vad som ges uttryck för i denna studie. Som många bedömningsforskare framhåller (exempelvis Lundahl 2011; Topping 2009, 2010; Taras 2013; Gamlem & Smith; Havnes m.fl. 2012) behöver återkoppling och bedömning vara en naturlig del av undervisningen om den ska främja elevens kunskapsutveckling. Exemplet från denna studie, med elevperspektiv som grund, visar att lärare kanske måste arbeta mer än vad man tror med att medvetandegöra eleverna om återkopplingens roll, samt att synliggöra återkopplingen vid olika slags undervisningsmoment. Likaså tror vi att det är viktigt att ge eleverna redskap och möjlighet att hantera den återkoppling som de får. Lundahl visar hur återkommande diskussioner om bedömning och återkoppling med elever är viktigt för att utveckla deras förståelse för bedömning av kvalitet. Precis som Gamlem och Smith (2013) menar vi att elever behöver få struktur för att lära

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

sig återkoppling och att öva sig på det.

Vi tror också, precis som Topping, att kamratbedömning har en stor potential både när det gäller undervisningens innehåll och metod. I ett program som barn- och fritidsprogrammet ser vi det som extra nödvändigt för att elever ska kunna utveckla kunskaper i enlighet med examensmålen.

I examensmålen som kom med utformningen av GY2011 är skrivet att utbildningen ska ge eleverna möjligheter att utveckla sina kommunikativa förmågor och att kunna samarbeta och samverka. Det här får specifika implikationer vad det gäller bedömning och återkoppling – eleverna ska själva utveckla färdigheter att kommunicera, samverka, samarbeta och att kunna ge respons då de förväntas kunna leda andra i pedagogiska och sociala sammanhang. Det innebär också att de ska utveckla kunskaper om bedömningens och återkopplingens roll, och att lära sig hur man kan ge respons i olika bedömningssituationer.

Några didaktiska implikationer som vi ser utifrån studien resultat och som vi ser som värdefulla för yrkeslärare och yrkeslärarstudenter att reflektera över är:

1. Hur förmedlar man som lärare vilka undervisningsmoment som är betygsgrundande? I vilken grad lyfts redovisningar och skriftliga inlämningar fram? När nämns kunskapskraven? I relation till vilka slags uppgifter?
2. Vad är innehållet i återkopplingen? Hur generell är den? Kan den göras mer specifik? Hur kan termerna i kunskapskraven konkretiseras vid olika undervisningsmoment?
3. Hur kan jag hjälpa eleven att få syn på och bli medveten om sin utveckling över tid?

Som vi har visat är det didaktiska utmaningar för lärare att skapa lärandesituationer som eleverna kan identifiera som undervisning som främjar synlighet och delaktighet vad det gäller bedömning och återkoppling.

Det här är utmaningar som det också är viktigt att skapa medvetenhet om i ett större utbildningspolitiskt sammanhang. Ambitionen med Gy2011 har varit att konkretisera och lägga grunden för högre kvalitet i utbildningen genom utformningen av ämnesplanernas syften, kursplanernas kunskapskrav samt en sexgradig betygsskala. Som bland annat Lundahl (2011) anför är lärarens roll avgörande om bedömningar ska främja lärande. En reform med så omfattande fokus på kunskapskrav och bedömning kräver, i vår mening, att lärare får gedigen fortbildning. För yrkeslärares och yrkeselevers del är frågan om utbildning i dessa frågor ännu större. Yrkeslärare är undantagna kravet på lärarlegitimation. I Skolverkets rapport från 2014, *Yrkeslärare per program*, framkommer en otillräcklig tillgång på behöriga yrkeslärare framöver. I studien framkommer också att rektorerna inte betraktar lärarnas behörighet som det viktigaste, utan istället deras erfarenheter och yrkes- och ämneskunskaper. En sammanfattande slutsats i Skolverkets rapport är att "[a]ndelen behöriga lärare är således inte en högt prioriterad fråga ur rektorernas perspektiv. Att tillgången på behöriga sökande är låg innebär dessutom begränsade förutsättningar för att fortbilda

lärare under pågående anställning.” (Skolverket 2014, s.43). Det är vår mening att en gymnasieskola med ambitioner om likvärdighet och kvalitet och där bedömning och återkoppling ses som centralt måste ha som utgångspunkt att alla lärare har adekvat utbildning inom dessa kunskapsområden.

Referenser

- Carlgrén, I. (2012). Kan Hatties forskningsöversikt ge skolan en vetenskaplig grund? *Skola och samhälle*, <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/lararutbildning/ingrid-carlgrén-kan-hatties-forskningsoversikt-ge-skolan-en-vetenskaplig-grund/> Hämtad 2014-10-05
- Carlsson, C.G., Gerrevall, P. & Pettersson, A. (2007). *Bedömning av yrkesrelaterat kunskande*. Stockholm: HLS förlag.
- Englund, T. (1992). Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk Tidskrift*, vol. 2, nr. 3, ss. 30-45.
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning: en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 20, nr. 2, ss. 150-169.
- Gibbs, A. (2012). Focus groups and group interviews. I J. Arthur (Red.), *Research methods and methodologies in education*, ss. 186-192. London: Sage.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 38, nr. 1, ss. 21-27.
- Hill, M. (1998). *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Larsson, S (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, vol. 25, nr. 1, ss. 16-35.
- Lemar, S. (2001). *Kaoskompetens och gummibandspedagogik. En studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieorganisation*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Skolverket (2011a). <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/hur-ser-bedomningspraxis-ut-i-sverige-1.157700> Hämtad 2015-01-10
- Skolverket (2011b). *Bedömning i yrkesämnen - dilemman och möjligheter*. <http://www.skolverket.se/yrkesutbildning/yrkesämnen/bedomning>

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

- skolverket.se/publikationer?id=2572 Hämtad 2015-01-11
- Skolverket (2013). Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2012/13
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/gymnasieskola/betyg-och-studieresultat/betyg-och-studieresultat-i-gymnasieskolan-las-sar-2012-13-1.211835> Tabell 1a. Hämtad 2015-01-10
- Skolverket (2014) *Yrkeslärare per program*. Stockholm: Skolverket <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3319> Hämtad 2014-01-10
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Betänkande av Gymnasieutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson, A. (2007). Dagens gymnasieskola – bättre än sitt rykte? *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 12, nr. 4, ss. 301-323.
- SKL - Sveriges Kommuner och Landsting (2011). *Synligt lärande*. Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Taras, M. (2013). Feedback on feedback: Uncrossing wires across sectors. I: S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students*, ss. 30-40. Abingdon Oxon: Routledge.
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, vol. 48, nr. 1, ss. 20-27.
- Topping, K. J. (2010). Peers as a source of formative assessment. I H. L. Andrade & G. J. Cizek (Red.), *Handbook of formative assessment*, ss. 61-74. New York: Routledge.
- Tsagalidis, H. (2008). *Därför fick jag bara Godkänd: bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- SCB, *Utbildningsstatistisk årsbok 2014*. ISSN 1654-4447 (Online sbu.se)
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2 rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Wyszynska Johansson, M. (2015). *Gymnasieungdomars erfarenheter av hur yrkeslärande bedöms*. Lic.-avh. Göteborg: Göteborgs universitet.

Från ord till rörelser och dans – en analys av rörelsekunnandet i en dansuppgift

I Carlgren & G Nyberg

Sammanfattning

I artikeln redovisar vi ett exempel på hur kunnande, som kommer till uttryck då elever redovisar en dansuppgift, kan analyseras och bidra till vår förståelse av detta kunnande såväl som till ett artikulerat språk att använda vid utvecklingen av undervisningen. En utgångspunkt är att kunskaper om kunnande är en nödvändig grund för att förbättra undervisningen. En annan utgångspunkt är att det råder brist på sådan kunskap. Eleverna (ca 12 år gamla) var indelade i tre grupper som fick en uppgift där de med utgångspunkt i två meningar skulle skapa en dans genom att översätta varje ord till en rörelse och därefter sammanfoga ord-rörelserna. Vi presenterar resultaten av en fenomenografisk analys som grundar sig på en videoinspelning av dessa redovisningar.

Nyckelord: kunnande, knowing-known, rörelsekunnande, dans, fenomenografi.



Ingrid Carlgren



Gunn Nyberg

Ingrid Carlgren är professor i pedagogik vid Stockholms universitet, verksam vid Centrum för de humanistiska ämnernas didaktik (CeHum), Stockholm Teaching and Learning Studies (STLS) samt forskarskolan i Learning Study (en nationell forskarskola med inriktning mot undervisningsutvecklande ämnesdidaktisk forskning).

Gunn Nyberg är lektor i idrotts- och hälsovetenskap på Högskolan Dalarna och fil. dr i utbildningsvetenskap med inriktning praktiska kunskapstraditioner. Hon har arbetat i lärarutbildningen sedan 2001 och dessförinnan som lärare i idrott och hälsa samt svenska under sexton år i grundskola och gymnasium.

Introduktion

I ämnet idrott och hälsa är det vanligt att elever får arbeta i grupp med att skapa olika slags rörelseprogram till musik för att sedan redovisa dessa för lärare och klasskamrater (Barker, Quennerstedt och Annerstedt, 2013). Det har dock visat sig att lärare har svårt att formulera det kunnande som olika former av grupparbeten är tänkta att utveckla. Ett vanligt sätt att beskriva syftet med en uppgift i idrott och hälsa är att läraren säger vad som ska göras (till exempel att dansa eller springa distanslopp) istället för att uttrycka vad eleverna ska kunna (till exempel att identifiera musikens uppbyggnad i teman och takter och röra sig i relation till dessa eller att förstå relationen mellan ökad uthållighet och effekten av lågintensiv respektive högintensiv intervalllöpning). Utan fokus på vad det är för kunnande som ska utvecklas riskerar elevernas lärande att bli slumpartat. Om det blir tydligt vilket kunnande som undervisningen skall bidra till att utveckla blir det lättare för läraren att hjälpa eleverna att utveckla det eftersträlvade kunnandet såväl som att bedöma detta (Redelius, Quennerstedt och Öhman, 2014; Carlgren och Marton, 2000).

Inte minst inom ett ämne som idrott och hälsa där studier, både nationella och internationella, visat att varken lärare eller elever, när de formulerar sig kring ämnet, uttryckligen förknippar det med lärande och kunskap (Annerstedt, 1991; Larsson, 2008; Quennerstedt m.fl., 2008; Lundvall, 2004; Lundvall och Meckbach, 2008; Londos, 2010; se även Gard, 2004 och Whitehead, 2005) kan det bli svårt. De rörelseaktiviteter som utgör innehållet i idrottsundervisningen betraktas inte som något eleverna ska få möjlighet att lära sig inom ramen för undervisningen. Aktiviteterna erbjuds som en form av smörgåsbord; eleverna ska få prova många aktiviteter som har en pulshöjande och muskelstärkande effekt i syfte att hitta någon aktivitet som de kan fortsätta med för att utveckla en fysiskt aktiv livsstil (Nyberg, 2014). När forskare frågar lärare i idrott och hälsa vad det viktigaste är att eleverna lär sig svarar majoriteten att de vill att eleverna skall tycka att det "är kul att röra på sig" och att undervisningen skall leda till ett bestående intresse för fysisk aktivitet (Lundvall och Meckbach, 2004, s. 30,78; Thedin Jacobsson, 2004; Larsson och Redelius, 2008; Larsson, 2008). Studier av undervisningens innehåll visar att elever inte får möjlighet att utveckla sin rörelseförmåga (Londos, 2010, s. 207).

En rörelseaktivitet som exempelvis dans blir, med ett sådant synsätt, en aktivitet för att höja pulsen och inte ett kunskapsinnehåll som kan utveckla elevers danskunnande. Forskning visar dessutom att dans, tillsammans med gymnastik och utomhusaktiviteter, är minst vanligt som innehåll i undervisningen i idrott och hälsa (Lundvall och Meckbach, 2008), trots att det ända sedan 1994 års läroplan skrivits fram som obligatoriskt innehåll i kursplanen för idrott och hälsa.

Sammanfattningsvis kan sägas att rörelser och rörelseaktiviteter inte verkar vara något som elever får möjlighet att lära sig på ett systematiskt sätt. Genom att rörelseaktiviteterna framförallt har betraktats som fysiska aktiviteter som eleverna ska utveckla intresse för, har utvecklingen av kunskaper om rörelsekunnande inte utvecklats. Mycket tyder på att lärarna är osäkra på såväl vad kunnandet innebär som hur det kan utvecklas. Om det är oklart vad eleverna ska kunna blir det också svårt

att undervisa om detta såväl som att veta vad som ska bedömas.

Idrottslärare är inte ensamma om att sakna artikulerade kunskaper om kunnande. Det är en aspekt av lärares professionella yrkeskunnande som i stor utsträckning är oformulerad (det som ibland kallas 'tyst kunskap') också inom andra ämnen. Även en lärare med omfattande och djupa ämneskunskaper klarar oftast inte av att beskriva vad det innebär att kunna detta.

Mot den bakgrunden är frågan om hur kunskaper om kunnande kan utvecklas en utgångspunkt för den här artikeln. Vi vill bidra med ett exempel på hur elevernas kunnande kan beskrivas, analyseras och diskuteras. Genom att analysera ett specifikt exempel där tre elevgrupper redovisar en dansuppgift ska vi beskriva några aspekter av hur rörelser och rörelsekunnande i sammanhanget dans kan beskrivas. Vår förhoppning är att dessa beskrivningar kan användas för att diskutera utformningen av undervisning i dans och rörelse såväl som bedömning av rörelsekunnande. Därutöver är syftet att bidra till en diskussion om hur kunnande kan förstås, studeras och beskrivas. Artikeln är tänkt att ge ett teoretiskt såväl som metodologiskt bidrag till detta.

Förmågor i ämnet idrott och hälsa

Den nuvarande läroplanens fokus på förmågor ger lärarna nya utmaningar. De förväntas utforma undervisningen så att eleverna kan utveckla vissa specifika förmågor och det är bedömningen av dessa förmågor som ska ligga till grund för betygssättningen. Detta innebär en ökad press på lärarna att formulera det kunnande som visar sig i de olika förmågorna.

Ett centralt mål för ämnet idrott och hälsa enligt senaste kursplanen (Lgr 11, åk 4-6) är att eleverna ska få utveckla förmågan att kunna "röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang" vilket bland annat innefattar lekar, spel, dans, friluftsliv samt en mängd andra rörelseaktiviteter och i det centrala innehållet nämns bland annat "takt och rytm i lekar, danser och rörelser till musik" (Skolverket, 2014). Vad innebär då rörelsekunnande i 'dans'? En antydning till vägledning kan skönjas i kunskapskravet som relaterar till dans: "I rörelser till musik och i danser anpassar eleven sina rörelser relativt väl till takt och rytm" (kunskapskrav för betyget C åk 6, Lgr 11, Skolverket, 2014). Ytterligare vägledning avseende vad eleverna förväntas kunna står att finna i det kommentarmaterial som Skolverket utformat i syfte att hjälpa lärare att planera undervisningen. Där står:

Undervisningen ska ta upp dansen ur flera perspektiv. Det kan vara dans som social gemenskap, som motionsform eller som ett kreativt uttryckssätt. Dessa perspektiv ger eleverna förutsättningar att förstå dansens betydelse i olika samhällen och under olika tidsepoker, liksom att dansen är universell. Det är också viktigt att eleverna får uppleva dansens egenvärde och rörelseglädjen i dansen.

(Skolverket, 2014)

Huvudsakligen är det kunskaper om dans (i form av vetande) som betonas snarare

än det rörelsekunnande som är förknippat med att dansa. Sista meningen i citatet antyder dock att det är rörelsekunnande i dans som eleverna bör få möjlighet att utveckla. För att någon ska kunna uppleva en aktivitets egenvärde krävs, menar Due-sund (1996), att personen behärskar den vilket med andra ord innebär ett utvecklat rörelsekunnande i dans. Men vad betyder det att utveckla sitt rörelsekunnande? För att svara på den frågan behöver vi kunskaper om kunnande – kunskaper som bl.a. mot bakgrund av ovanstående – inte idag är artikulerade inom idrottsämnet. Sådana kunskaper behövs såväl för att utveckla undervisningen som för att bedöma vad, och på vilken kvalitativ nivå eleverna kan det som var tänkt att de skulle kunna.

Att kunna uttrycka ord i rörelser och sammanfoga dem till en dans

I samband med ett symposium där forskargrupper från olika länder analyserade samma videofilmade material utifrån skilda perspektiv, var vårt bidrag att göra en så kallad fenomenografisk analys av materialet¹. Det är resultatet av den analysen som ligger till grund för den här artikeln.

Det material som vi haft som underlag för vår analys är videofilmade lektioner samt redovisningar av en dansuppgift i en fransk skola. Elever i tolvårsåldern hade undervisning i dans med en amerikansk danslärare (men med klassens vanliga lärare närvarande). Undervisningen genomfördes på engelska och vi kan gissa att kunskaper i engelska skulle integreras tillsammans med utveckling av elevernas danskunnande.

Eleverna delades in i tre grupper med sju till åtta elever i varje grupp. Grupperna fick varsitt tema; "sand", "klippa" och "vatten" samt två meningar på engelska som handlar om dessa teman. Uppgiften, så som den uttalades av dansläraren, var att omforma varje ord i de två meningarna till en rörelse och sätta samman dessa till en dans. Ett ord som upprepades skulle representeras av samma rörelse varje gång men det var inte nödvändigt att alla i gruppen gjorde samma rörelse för respektive ord. Danserna skapades och redovisades utan musik och den rytm som eleverna hade att förhålla sig till vid redovisningen var den rytm som läraren angav genom att läsa meningarna. Eleverna redovisade sina danser samtidigt som läraren läste upp meningarna i långsamt tempo. Det är framförallt dessa filmade redovisningar som vi har analyserat.

Skillnaderna mellan de tre gruppernas (nedan kallade sandgruppen, klippgruppen och vattengruppen) redovisningar var ganska stora.

Den mest påtagliga skillnaden var hur sandgruppens dans, som gav intryck av att bygga på enstaka avgränsade rörelser, skilde sig från vattengruppens dans där rörelserna verkade sammansatta på ett annat sätt vilket gav intryck av ett flöde. Ytterligare en påtaglig skillnad var att sandgruppens och vattengruppens rörelser utfördes mer distinkt och samtidigt än klippgruppens.

Eleverna i *Sandgruppen* utför flera avgränsade positioner som följer efter varandra. Eleverna står till exempel stilla och knådar händerna, står med armarna förmede som en halvcirkel ovanför huvudet eller pekar med armarna åt sidan. Eleverna ställer

¹ Multivocal Analyses of a Teaching Unit: "When Dancing is Taught in English" in Primary School. ECER, 2014 in Porto 2 to 5 September.

sig flera gånger stilla för att förbereda nästkommande rörelse/position. Detta ger ett 'hackigt' intryck av dansen som helhet. Det är i flera fall svårt att upptäcka rörelsernas/positionernas relation till orden de representerar. Exempelvis hoppar de jämfota bakåt för ordet 'klippa' och sitter stilla på huk för ordet 'sand'.

I *Klippgruppen* utför eleverna avgränsade rörelser med relativt stora individuella variationer som ibland ger intryck av improvisation i stunden. Klippgruppen redovisar sin dans i två mindre avskilda grupper som utför rörelser oberoende av den andra gruppen. I flera fall går det att se en relation mellan rörelserna och ordens innebörd. Exempelvis verkar flera elever göra sig hårda och tunga för att representera ordet 'klippa' och spänner sina armmuskler för ordet 'hård'.

I *Vattengruppen* är elevernas rörelser sammanbundna med varandra. Eleverna utför rörelserna tydligt och samtidigt. I flera fall går det att se en relation mellan ord och rörelse. Den ena rörelsen går över i den följande i ett kontinuerligt flöde. Både enskilda rörelser och dansen som helhet ger intryck av böljande vattenvågor.

Går det att förstå dessa skillnader i termer av det kunnande som kommer till uttryck i gruppernas framföranden? Är vattengruppens sammanbundna dans ett uttryck för ett mer kvalificerat kunnande? Hur går det i så fall att beskriva det?

Teoretiska utgångspunkter

Genom att lärarna förväntas motivera undervisningens uppläggning såväl som bedömningen av elevernas kunskaper i förhållande till specifika förmågor ökar pressen på lärarna att formulera det kunnande som eleverna ska utveckla (och som visar sig som specifika förmågor). Det i sin tur skapar ett behov av kunskaper om kunnande. Olika sätt att genomföra rörelser kan betraktas som uttryck för ett kunnande, och detta kunnande kan studeras indirekt genom de olika rörelserna.

En viktig utgångspunkt för oss är att en persons kunnande omfattar särskilda sätt att erfara världen. Att tillägna sig ny kunskap handlar inte främst om att lära sig 'fler saker' utan att utveckla ett alltmer differentierat erfارande (Carlgren, 2012).

Kunnande uttrycker vår kunskapsmässiga relation till världen och visar sig som specifika sätt att se, göra och vara (Carlgren m.fl., 2015). Exempelvis har en person som är expert på biologi utvecklat en relation till naturen som skiljer sig från en lek-mans. Den kommer till uttryck som en förmåga att urskilja en mer differentierad fauna och flora tillsammans med olika spår av biologiska processer än en person som inte är biolog. På liknande sätt kan en dans- och rörelsekunnig person urskilja olika sätt att röra sig, till exempel avseende tempo, 'konsistens' och utnyttjande av rummet (Nyberg och Carlgren, 2014). I biologikunskandet såväl som i danskunskandet finns aspekter som är underförstådda och inte alltid lätta att formulera, så kallad 'tyst kunskap' (Polanyi, 1962, 1966).

I Polanyis kunskapsteori har all kunskap en förgrund och en bakgrund. Förgrunden är det vi fokuserar, det vi uppmärksammar och det vi kan tala om. Bakgrunden erfars sinnligt samtidigt som vi uppmärksammar något i medvetandet. På så vis tar vi in bakgrunden med hela vår kropp och den blir en tyst eller underförstådd del av kunskapen. Det är i interaktionen mellan bakgrund och förgrund som den underför-

stådda (den så kallade 'tysta') kunskapen finns.

Att uppfatta kunskap som en relation mellan människan och världen, följer av att inte ta det från världen åtskilda subjektet som utgångspunkt, utan istället 'människan-i-världen' och 'människan-i-verksamhet'. Kunskapen utvecklas då framförallt i, och genom, handling och inte främst genom ett åtskilt subjekt som bygger upp föreställningar om världen som grund för handlingar. Ryle (1949, s. 22) beskriver kunnande som "a disposition to act", det vill säga en beredskap att handla när det behövs. Kunnandet som sådant kan inte observeras – det visar sig i handling.

En annan viktig utgångspunkt för oss är att kunnande inte kan studeras i allmänhet eftersom det alltid är knutet till specifika sammanhang. Det existerar inget kunnande utan ett kunskapsinnehåll (något att kunna) eller någon som kan. Dewey och Bentley beskriver i *Knowing and the known* relationen mellan kunnandet och kunskapsinnehållet som en transaktionell process mellan någon som kan och det som ska kunnas (Dewey & Bentley, 1949, s.115). Till skillnad från begreppet interaktion, som betecknar ett ömsesidigt utbyte mellan två enheter som förblir intakta innebär en transaktion någon form av utbyte mellan parter som medför en förändring av bägge parterna. Undervisning kan beskrivas som att skapa situationer som möjliggör sådana transaktionella processer. Detta görs genom att skapa aktiviteter och uppgifter (exempelvis dansuppgiften) som ger eleverna möjlighet att arbeta med sitt kunnande ('knowing') i relation till något specifikt som ska kunnas ('known').

Genom den transaktionella processen förändras den som kan såväl som det som ska kunnas samt kunnandet av detta. Skapandet av uppgifter som möjliggör sådana transaktionella processer är en viktig förutsättning för vilket slags kunnande eleverna kan utveckla. Lärarens didaktiska interventioner är riktade såväl mot upprättandet av de transaktionella processerna som mot hur kunnandet som sådant utvecklas. Det räcker inte med att elever får en uppgift. Läraren måste också se till att det blir en uppgift de uppfattar och tar sig an. En viktig aspekt är hur eleverna uppfattar uppgiften eftersom det är något som kan variera, det är inte säkert att eleverna uppfattat uppgiftens syfte så som läraren avsett.

Metod

För att analysera och beskriva det kunnande som kommer till uttryck vid de tre dansuppförandena behöver vi en analysmetod som tar hänsyn till kunnandets såväl tysta och underförstådda, som mer synliga aspekter. Vi har därför valt att göra en fenomenografisk analys av de tre dansuppförandena. Genom den fenomenografiska analysen formuleras delar av det som är underförstått och tyst – som så att säga "ligger bakom" eller "under" det som sägs eller görs och som utgör en grund för detta. En fenomenografisk analys resulterar i en uppsättning beskrivningskategorier för de icke formulerade 'uppfattningar' eller kunnanden som så att säga förklarar skillnaden mellan elevernas olika sätt att röra sig.

Fenomenografi är en kvalitativ forskningsansats som utvecklades av en forskningsgrupp i Göteborg under 1970-talet i syfte att kunna beskriva kvalitativa skillnader mellan olika sätt att uppfatta eller erfara ett fenomen (Marton, 1981, Marton & Svens-

son, 1978).

Fenomenografiska uppfattningar uttrycker sätt att relatera till världen. I enlighet med vad som sagts ovan om kunnande som en relation som kommer till uttryck som ett erfalande menar vi att fenomenografiska beskrivningar av olika sätt att erfa kan användas för att beskriva olika sätt att kunna. I fenomenografien är det skillnader mellan olika sätt att tala och göra som fokuseras och analyseras. Genom att jämföra olika uttryck för ett fenomen (i vårt fall olika sätt att omforma ord till rörelser och sätta samman rörelserna till en dans) kan olika sätt att uppfatta eller erfa beskrivas.

Genom att (abduktivt) konstruera beskrivningskategorier som svarar mot de uppfattningar (eller erfanden) som gör variationen i uttrycken begriplig, resulterar den fenomenografiska analysen i ett antal (metaforiska) kategorier som är åtskilda men ändå innehållsligt relaterade till varandra. Relationerna mellan dem illustreras i ett så kallat utfallsrum (Marton, 1981, 1994). Skillnaderna mellan kategorierna kan beskrivas i termer av vilka aspekter av ett fenomen som urskiljs respektive inte urskiljs.

När fenomenografi används för att analysera kunnande är det två typer av resultat som är intressanta. För det första de olika beskrivningskategorierna som så att säga beskriver olika sätt att kunna och som också inkluderar kunnandets tysta aspekter. För det andra leder en vidare analys av dessa kategorier till att olika så kallade strukturella aspekter kan identifieras. Olika sätt att uppfatta eller erfa ett fenomen kan beskrivas i termer av vilka aspekter av fenomenet som urskiljs vilket ger en grund för att planera vad eleverna måste urskilja för att utveckla en viss form av kunnande (jfr Carlgren m.fl. 2015). Kunnande kan på så vis beskrivas i termer av vilka aspekter som urskiljs.

Vårt huvudsakliga fokus för den fenomenografiska analysen var den videofilm som visade de tre gruppernas redovisningar av danserna. De övriga filmerna, som visar hur läraren formulerar uppgiften samt hur grupperna arbetar med den, har vi använt för att följa upp och kontrollera delar av resultatet, så kallad triangulering.

Den fenomenografiska analysen inriktades på tre fenomen: för det första rörelserna som sådana, för det andra relationen mellan rörelsen och ordet och, för det tredje, hur orden/rörelserna sammanfogas till meningar/danser.

Vi började med att analysera de olika slags rörelser som användes i gruppernas redovisningar. Hur kunde skillnaderna mellan dem förstås som olika uppfattningar eller sätt att erfa rörelser? Därefter analyserade vi hur eleverna genom rörelser representerade orden. Den första delen av uppgiften handlade ju om att 'översätta' ord till rörelse och låta varje ord representeras av en rörelse. Den andra delen handlade om att sammanfoga ord-rörelserna till dansade 'meningar' varför vi analyserade hur eleverna band samman sina rörelser (ord) till en dans (meningar).

De tre analyserna resulterade i ett antal beskrivningskategorier som sedan kunde användas för en närmare granskning av de tre dansuppförandena.

Resultat

Som vi beskrev inledningsvis skilde sig de tre gruppernas redovisningar åt i flera avseenden. Vi börjar därför resultatredovisningen med en kort beskrivning av dessa

skillnader för att därefter presentera resultatet av de tre fenomenografiska analyserna. Först presenteras resultaten i form av kvalitativa beskrivningskategorier angående de tre fenomenen – rörelserna som sådana, relationen ord-rörelse samt hur rörelserna fogas samman. Dessa kategorier har därefter använts för en kvantitativ beskrivning av de tre dansuppförandena.

Sandgruppens dansuppförande

Eleverna utför separata rörelser som tecken utan sammanbindning. I sandgruppens dansuppförande är varje ord omformat till en rörelse som en i taget redovisas utan att bindas samman med övriga ord. Rörelserna verkar till stor del ha en extern relation till motsvarande ord. Rörelserna kan beskrivas som tecken för orden de representerar. Eleverna knådar händerna eller ställer sig upp med armarna formade i halvcirkel ovanför huvudet.

Klippgruppens dansuppförande

Eleverna utför separata rörelser som uttrycker innebörden av de separata orden utan att rörelserna binds samman. Varje ord är omformat till en rörelse som en i taget framförs, och i stor utsträckning med individuella variationer. Orden redovisas utan att bindas samman med varandra. Jämfört med sandgruppen verkar eleverna i högre utsträckning försöka uttrycka ordens innebörd.

Vattengruppens dansuppförande

Eleverna utför rörelser som ett flöde där den ena rörelsen går över i den andra. I vattengruppens dans är varje ord omformat till en rörelse som genomförs med en övergång till efterföljande rörelse. Rörelserna sammanbinds i ett flöde som ger intryck av att vara en rörelsefras.

Dansernas olika rörelser

Varje ord i de två meningarna som grupperna fick sig tilldelade skulle omvandlas till en rörelse. Analysen av rörelserna så som de framträdde som rörelser ledde till tre kvalitativt skilda uppfattningar av rörelser (tabell 1).

Rörelser som:	
A. att inta en position	Rörelserna kan beskrivas som en gest eller att inta en position. Exempelvis att sitta på huk med armarna bakom ryggen och att resa sig från huksittande till stående med armarna sträckta ovanför huvudet.
B. att röra sig	Rörelserna engagerar hela kroppen i att röra sig under hela den tid som avsatts för att representera ordet. Eleverna roterar exempelvis runt sig själva och varandra under samtidig armförning i stora cirklar.
C. att kroppsligt beskriva	Rörelserna engagerar i huvudsak armar och händer vilket ger intryck av att illustrera, eller teckna något. Eleverna för exempelvis händer och armar runt i en cirkel eller sträcker ut en arm och ett finger i en 'pekande' rörelse samtidigt som de står relativt stilla.

Tabell 1. Skilda uppfattningar av rörelser.

Beskrivningskategorierna visar här hur olika eleverna uppfattat vad rörelser kan innebära för dem i det sammanhang som vi studerat. De beskriver tre olika slags rörelser eller sätt att göra rörelser. När rörelsen är en position så är det egentligen en icke-rörelse eller en 'stillastående' rörelse till skillnad från 'att röra sig', som är utsträckt i tiden. När rörelsen är i form av en beskrivning så används kroppen som ett medel för att illustrera eller berätta något främst med hjälp av armar och händer.

De tre rörelserna går inte att relatera till varandra i form av en hierarki, det vill säga det är svårt att se någon av rörelserna som mer kvalificerad eller komplex än de andra. Möjligen skulle det gå att hävda att 'att beskriva något' är svårare än de två andra – men svårigheterna gäller inte rörelsekunnandet som sådant.

De tre olika rörelserna går lätt att kombinera till rörelsemönster. De kan ses som exempel på delar av ett rörelsekunnande.

Relationen mellan ord och rörelse

Analysen av rörelsernas relation till de ord som rörelserna representerade resulterade i följande (tabell 2):

Relation ord-rörelse som:	
D. tillfällig.	Relationen mellan rörelse och ord är extern och godtycklig. Exempelvis att sitta på huk som representation av "sand" eller att hoppa jämfota bakåt som representation av ordet "klippa"
E. illustrerande	Relationen till ordet kan beskrivas som en illustration. Eleverna beskriver ordet genom att exempelvis rotera runt sin egen axel när ordet "jord" representeras och ordet "nära" illustreras genom att eleverna flyttar sig närmare varandra.
F. Imiterande	Relationen till det representerade ordet kan beskrivas som en imitation av ordets innebörd. Rörelsen motsvarar ordet genom att eleverna exempelvis sträcker upp händer och amar för ordet "upp", sätter sig ner för ordet "ned"
G. att 'vara' ordet.	Relationen till det representerade ordet kan beskrivas som att gestalta eller 'vara' ordet. Eleverna intar en position eller rör sig som om de är en klippa genom att ställa sig stadigt och med spända muskler. De uttrycker på det sättet ett varande genom 'att vara en klippa', som är tung och hård.

Tabell 2. Skilda uppfattningar av relationen mellan ord och rörelse.

Här kan vi se hur beskrivningskategorierna sätter ord på skillnader i hur eleverna uppfattar relationen mellan ord och rörelse. De fyra kategorierna uttrycker olika innebörder av denna relation. I den första kategorin har ordets betydelse ingen betydelse för rörelsen, vilket det däremot har i de följande tre kategorierna. När relationen är tillfällig fungerar rörelsen som ett tecken för ordet.

De bägge mellankategorierna – illustrera och imitera – uttrycker ordens betydelse i en slags yttre mening. När rörelsen imiterar orden används rörelserna 'inta en position' eller 'röra sig' medan rörelser som illustrerar är mer beskrivande.

Till skillnad från 'imitera' och 'illustrera' uttrycker kategorin 'att vara ordet' ordets inre mening. En klippas hårdhet kan illustreras i såväl yttre (genom att man slår sig mot den) som inre (genom att göra sig hård)mening.

De olika uppfattningarna kan ses som delar av rörelsekunnande i ett sammanhang där utmaningen är att gestalta begrepp, känslor och stämningar.

Dansa meningar

Varje grupp skapade en dans av rörelserna i den ordning som orden i meningarna var placerade. Vi kan därmed också säga att redovisningarna innebar att dansa meningarna. Analysen av gruppernas sätt att dansa meningarna resulterade i tre kategorier som vi menar skiljer sig åt, nämligen (tabell 3):

Dansa meningar som:	
H. en rad av enskilda ordrörelser	Rörelserna genomförs en i taget utan att någon planerad övergång till efterföljande rörelse kan urskiljas. Eleverna måste ibland, var för sig, förflytta sig eller ändra position för att kunna påbörja den rörelse som följer.
I. ett flöde av ordrörelser	Rörelserna flyter in i varandra. Övergången från en rörelse till nästa sker samstämmigt och planerat.
J. en rörelsefras	Rörelserna flyter in i varandra. Övergången från en rörelse till nästa sker samstämmigt och planerat samtidigt som de tillsammans bildar en helhet som uttrycker en innebörd av meningarna.

Tabell 3. Skilda uppfattningar av att dansa meningar.

Kategorierna beskriver skillnader som belyser vad det kan innebära att skapa en dans av meningar. I den första kategorin är rörelserna ihopsatta som separata avgränsande delar, i nästa kategori är rörelserna sammansatta till ett flöde och i den tredje blir den sammansatta helheten mer än delarna tillsammans. Vattengruppens dans ger exempelvis intryck av böljande vågor i ett hav.

Liksom i de övriga analyserna blir innebörden av kunnandet synligt på ett sätt som kan bidra till att sätta ord på nyanser och aspekter av det kunnande som eleverna visar. Hur rörelserna binds samman, hur samstämmiga elevernas rörelser är och hur helheten representerar meningens innebörd kan vara delar av ett rörelsekunnande i dans. Det går att se kategorierna som en hierarki där kategori J skulle kunna innebära ett mer komplext kunnande men det är, menar vi, beroende av sammanhang och syftet med uppgiften.

Kvantitativ beskrivning av de tre analyserade dimensionerna i dansuppförandena

Genom att klassificera varje rörelse som grupperna gjorde i termer av de framtagna kategorierna kunde dansredovisningarna beskrivas numerärt (tabell 4).

		Sand	Klippa	Vatten
Rörelser	A	10	7	3
	B	4	5	17
	C	6	8	0
Relation ord-rörelse	D	11	6,5	11
	E	7	9,5	0
	F	2	1	2
	G	0	3	7
Dansa meningar	H	1	2	0
	I	1	0	0
	J	0	0	2

Tabell 4. Kvantitativ beskrivning av kategorierna i relation till varje grupp.

Sandgruppens dansuppförande

Det mest förekommande sättet att röra sig i sandgruppen är att genomföra en gest eller inta en position. När det gäller relationen mellan ord och rörelse är den huvudsakligen av tillfällig art men det förekommer även många exempel på en illustrerande relation. Den första dansade meningen kännetecknas av en stor del gester och positioner som avgränsade delar utan planerade övergångar. Den andra dansade meningen kännetecknas av att eleverna i högre grad befinner sig i rörelse och att dansens olika delar relativt ofta sammanbinds med samstämmiga övergångar mellan rörelserna.

Klippgruppens dansuppförande

I klippgruppens dansuppförande kan vi se en likvärdig fördelning av olika rörelser: som positioner, som beskrivningar och som att röra sig. Huvudsakligen utför eleverna rörelserna på ett illustrerande sätt men vi ser också relativt många rörelser som tycks vara tillfälligt relaterade till orden. Klippgruppens dans kännetecknas också av flera individuellt utförda rörelser som skiljer sig från varandra.

Gruppens sätt att dansa meningar karaktäriseras av att genomföra rörelser som avgränsade delar i dansen utan synbara planerade övergångar.

Vattengruppens dansuppförande

I vattengruppens dansuppförande är det få positioner och inte en enda rörelse av karaktären att beskriva. Dansen karaktäriseras istället av att eleverna befinner sig i rörelse hela tiden. När det gäller relationen ord-rörelse ser vi i vattengruppen många exempel på en tillfällig relation, men vi ser också relativt många rörelser där relationen uttrycks genom att 'vara' ordet.

Även om de enskilda rörelserna i vattengruppens dans ger uttryck för en tillfällig relation till det ord de representerar bildar de tillsammans en helhet som verkar uttrycka en innebörd av de meningar som gruppen fått som handlar om hur vattnet formar havet och hur vågorna förvandlar klippor till sand.

Diskussion

Analyserna visar på olika aspekter av kunnande som visar sig när eleverna redovisar sin uppgift att omforma ord till rörelser och sätta ihop dessa till en dans. Med hjälp av de framtagna kategorierna kan skillnaderna mellan de tre gruppernas dansuppföranden preciseras. Beskrivningskategorierna ger, menar vi, ett språk för att tala om danserna och rörelserna i dem såväl som det kunnande som kommer till uttryck i de tre redovisningarna. Den mest slående skillnaden är hur vattengruppen skiljer sig från de övriga grupperna. Deras dansuppförande är uppbyggd av rörelser som inte är positioner eller beskrivningar utan mer av karaktären 'att röra sig'. I vattendansen är relativt många av orden karakteriserade genom att "vara" orden. Rörelserna glider över i varandra och tillsammans bildar de en helhet som uttrycker en innebörd av de dansade meningarna.

Klippgruppen skiljer sig från de övriga genom att varje individ söker sitt eget sätt att röra sig snarare än att genomföra en 'grupp-rörelse'. De individuella rörelserna är varierande – såväl positioner som beskrivningar och 'att röra sig'. Detta skiljer sig från sandgruppens framförande där majoriteten av orden är positioner som också verkar vara tillfälligt relaterade till de ord de representerar. (Sandgruppen har instruerats av läraren i högre grad än de andra eftersom den hade svårt att komma igång på egen hand).

Lärarens intentioner

Skillnaderna mellan de tre dansuppförandena aktualiserar frågan om syftet med undervisningen. Ville läraren lägga vikt vid att eleverna skulle lära sig olika slags rörelser och att ord kan uttryckas i rörelser på olika sätt eller är det sammanfogningen av rörelser till en dans som är det viktiga? I det senare fallet kanske syftet också är att eleverna lär sig att dans kan vara olika saker och kan gestaltas såväl som ett flöde av rörelser eller som en serie positioner?

Även om vårt exempel är från en fransk skola menar vi att den uppgift eleverna fick är tänkbar också i svenska skolor. I den svenska kursplanen har det långsiktiga målet med rörelseundervisningen formulerats som att eleverna ska utveckla sin förmåga att "röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang".

Begrepp som redskap

Det är sannolikt ganska vanligt att uppgifter av liknande slag som i vårt exempel genomförs utan särskilt mycket reflektion över vad det är eleverna ska lära sig. Detta kan exemplifieras med en studie (Larsson & Karlefors, in press) som bland annat uppmärksammade hur lärare i idrott och hälsa undervisade i rörelse, rytm och dans. Eleverna fick i uppgift att gruppvis skapa rörelser till musik. Det framkom dock att det var oklart vad eleverna skulle lära sig. Det viktigaste verkade vara att eleverna samarbetade och prövade tillsammans. Att få begrepp för olika aspekter av rörelsekunnande kan vara till hjälp för att reflektera över innebörden i det kunnande som eleverna förväntas utveckla och att exempelvis ställa frågan vad det kan innebära att kunna omforma ord till rörelser och sätta ihop rörelserna till en dans. De kan

användas av lärare för att samtala med eleverna om deras rörelser och sätt att röra sig samt med andra lärare i diskussioner om till exempel bedömning av elevernas rörelseförmåga.

Den så kallade variationsteorin för lärande, som utvecklats ur fenomenografin (Pang, 2003), ger redskap för att planera för undervisning och lärande. Ett viktigt antagande i teorin är, att för att kunna urskilja aspekter av det som ska kunnas måste eleverna ha erfart en variation i den dimension som aspekten representerar. Detta förutsätter en temporal integration, en samtidig medvetenhet om vad vi erfar i stunden och vad vi har erfart tidigare (Marton & Tsui, 2004, s. 31). För att utveckla undervisningen i dans med fokus på rörelsekundandet kan resultaten från våra analyser användas tillsammans med de variationsteoretiska designprinciperna. Till exempel för att urskilja vad det kan innebära att sätta samman två eller flera rörelser, krävs att eleverna får möjlighet att erfara olika sätt att sammanbinda rörelser och att inte binda samman dem alls. I undervisning som är inriktad på rörelser och rörelsekundande är det viktigt att dessa erfarenheter är kroppsliga – att eleverna alltså får möjlighet att urskilja och erfara variationerna kroppsligt (Nyberg & Carlgren, 2014). Lärarna kan systematiskt låta eleverna urskilja och erfara skillnaden mellan att utföra rörelserna som separata enheter med eller utan sammanbindning. Genom att ge eleverna möjlighet att erfara olika sätt att skapa övergångar mellan rörelser i en dans samt uppmärksamma vari skillnaderna består kan deras kunnande utvecklas. En lärare som vill hjälpa elever att utveckla sitt kunnande i att exempelvis skapa danser med ett budskap eller gestalta en berättelse eller en dikt, kan planera undervisningen så att eleverna får möjlighet att urskilja och erfara skillnaden mellan att imitera ord och att 'vara' ord, det vill säga gestalta innebörden av ordet. Undervisning i rörelseförmåga kan också handla om att eleverna får skapa positioner omväxlande med beskrivande rörelser och sammanbinda dessa på olika sätt.

Skillnaderna mellan grupperna

Hur kan vi då förklara skillnaderna mellan grupperna? Vi har antagit att de tre dansuppförandena uttrycker olika slags kunnanden som ett resultat av en transaktionell process mellan eleverna, (de som kan), den uppgift de fick (vad de skulle göra) och det uppfattade syftet med uppgiften (det som ska kunnas). Skillnaderna i det kunnande som visades kan knytas till elevernas tidigare kunnande såväl som till hur de uppfattade uppgiften och syftet med den. Utformningen och formuleringen av uppgiften skapar en situation där kunnandet kan utvecklas. Om eleverna uppfattar uppgiften som att hitta en rörelse för varje ord oavsett ordets innebörd eller betydelsen av meningen som en helhet blir sannolikt processen annorlunda än om uppgiften uppfattas som att tillsammans skapa en dans som uttrycker innebörden av meningen som helhet. I det senare fallet blir sannolikt eleverna mer uppmärksamma på till exempel de andras rörelser såväl som sina egna eftersom delarna (rörelserna) skall bidra till en helhet.

Den uppgift som eleverna fick uppfattades troligtvis av läraren som 'samma' för de tre grupperna – bortsett från att de tre meningarna var uppbyggda kring orden sand,

klippa respektive vatten. Vid närmare granskning av hur meningarna formulerades visar det sig dock att vissa skillnader i formuleringarna kan tänkas ha betydelse för resultatet.

De meningar som sandgruppen fick var:

"Sand is made up of very small pieces of rocks. Sand is moved by wind and water to make beaches"

Här är huvudordet 'sand' ett objekt som består av små partiklar och som, med hjälp av vinden, bildar stränder.

Klippgruppens meningar var:

"Rocks are found near the oceans of the earth. Rocks are hard, solid material that water can change into sand."

Också här är klipporna objekt, som kan förändras av vattnet.

Vattengruppens meningar var:

"Water is a liquid that forms seas. Waves in sea water can be strong enough to change rocks into sand."

Till skillnad från de andra gruppernas meningar är vattnet här subjekt (som utgör hav och som påverkar och förändrar klippor).

Dessa skillnader i hur meningarna är formulerade kan tänkas få konsekvenser för de danser som eleverna gör. Att skapa en rörelse för sand som objekt skiljer sig kanske från att gestalta sand som subjekt. Kanske påverkades den gestaltning som vattengruppen iscensatte av att vattnet var subjekt och inte objekt? I så fall är det ett exempel på betydelsen av små detaljer i uppgiftens formulering för hur den fungerar för eleverna. Detta är i sig en fråga för fortsatt forskning.

Ytterligare en faktor av betydelse för utvecklingen av elevernas kunnande, som vi i det här fallet inte har studerat närmare, är lärarens interaktion med gruppen. Läraren gick till exempel in och styrde arbetet i sandgruppen mer än i de övriga grupperna. Det berodde förmodligen på att den gruppen inte kom igång med uppgiften av sig själva utan behövde tydligare instruktioner. Varför den gruppen i så stor omfattning gjorde rörelser som positioner kan vara värt att reflektera över. Kan det till exempel vara så att det är enklare att göra rörelser som positioner än som 'att röra sig' eller att 'kroppsligt beskriva' något?

Det exempel vi använt i den här artikeln är begränsat på flera sätt. Vi har inte haft tillgång till särskilt mycket kontextuell kunskap om den situation vi analyserar. Exemplet är från en fransk skola där undervisningen på engelska hade ett dubbelt syfte – undervisningens innehåll var såväl engelska som dans/rörelse. Vårt syfte har främst varit att visa hur en analys av innehållet i det eleverna gör i termer av kunnande och kunskapsinnehåll (knowing-known) kan bidra till att utveckla ett ämnesdidaktiskt språk för att tala om elevers kunnande.

Även om vår analys fokuserade kunnande som kom till uttryck i redovisningarna på gruppnivå menar vi att resultaten också kan användas på individnivå.

Referenser

- Annerstedt, Claes (1991) *Idrottslärarna och idrottsämnet – Utveckling, mål, kompetens – ett didaktiskt perspektiv* (Diss.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Barker, Dean, Quennerstedt, Mikael och Annerstedt, Claes (2013) Inter-student interactions and student learning in health and physical education: a post-Vygotskian analysis. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Publ. online 17 dec. 2013
- Carlgren, Ingrid (2011) Direkt och indirekt lärande i skolan. I: Mikael Jensen (red) *Lärandets grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid (2012) Kunskap för bildning. I: Englund, T., Forsberg E, & Sundberg, D. (red) *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Liber: Stockholm.
- Carlgren, Ingrid, Ahlstrand, Pernilla, Björkholm, Eva och Nyberg, Gunn (under publicering 2015) The meaning of knowing what is to be known. *Éducation & Didactique*, vol. 8, nr. 2.
- Carlgren, Ingrid (under publicering 2015) *Kunskapstraditioner och undervisningspraktiker*.
- Dewey, John och Bentley, Arthur (1949/1989) *Knowing and the known. The Later Works 1949-1952*. vol. 16, ss. 1-280.
- Duesund, Liv (1996) *Kropp, kunskap och självuppfattning*. Oslo: Universitetsförlaget.
- Gard, Michael (2004) An elephant in the room and a bridge too far, or physical education and the “obesity epidemic”. I: John Evans, Brian Davies and Jan Wright (red) *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*. ss. 68-82. London: Routledge.
- Larsson, Håkan och Karlefors, Inger (2015) Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing...learning? *Sport, Education and Society*, Publicerad online: 21 Jan 2015. DOI:10.1080/13573322.2014.979143.
- Larsson, Håkan (2008) ”Man ska inte behöva vara bra på nå’nting” – elevers syn på lärande i skolämnet idrott och hälsa. *Svensk Idrottsforskning*, vol. 17, nr. 4, ss. 43-46.
- Larsson, Håkan och Redelius, Karin (2008) Swedish physical education research questioned – current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 13, nr. 4, ss. 381-398.
- Londos, Mikael (2010) *Spelet på fältet*. (Diss.) Malmö: Holmbergs förlag.
- Lundvall, Susanne (2004) Bilder av ämnet idrott och hälsa – en forskningsöversikt. I: *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*, Håkan Larsson och Karin Redelius (red), ss. 19-43. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Lundvall, Susanne, och Meckbach, Jane (2004) ”Fritt och omväxlande” I: *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*, Håkan Larsson och Karin Redelius (red), ss. 70-80. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Lundvall, Susanne och Meckbach, Jane (2008). Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 13, nr. 4, ss. 345-364.
- Marton, Ference (1981) Phenomenography – describing conceptions of the world

Carlgren & Nyberg

- around us. *Instructional Science*, vol. 10, nr. 2, ss. 177-200.
- Marton, Ference (1994). Phenomenography. I: T. Husen & N. T. Postlethwaite (red.) *International encyclopedia of education*, 2a uppl., vol. 8, ss. 4424-4429, London: Pergamon.
- Marton, Ference och Booth, Shirley (1997) *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Marton, Ference och Lo, Ling Mun (2007) Learning from "The Learning Study". *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr. 1, ss. 31-44.
- Marton, Ference och Pang, Ming Fai (2006) On some necessary conditions of learning. *Journal of the Learning Sciences*, vol. 15, nr. 2, ss. 193-220.
- Marton, Ference och Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Marton, Ference och Svensson, Lennart (1978) Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin. *Rapporter från pedagogiska institutionen*, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Marton, Ference. (1981) Phenomenography - Describing conceptions in the world around us. *Instructional Science*, vol. 10, nr. 2, ss. 177-200.
- Nyberg, Gunn (2014) *Ways of knowing in ways of moving: A study of the meaning of capability to move*. (Diss.) Stockholm: Institutionen för Etnologi, Religionshistoria och Genusvetenskap, Stockholms universitet.
- Nyberg, Gunn och Carlgren, Ingrid (2014) Exploring capability to move – somatic grasping of house hopping. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Publ. online 6 feb 2014 DOI: 10.1080/17408989.2014.882893
- Pang, Ming Fai. (2003) "Two Faces of Variation: On Continuity in the Phenomenographic Movement." *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, nr. 2, ss. 145-156.
- Polanyi, Michael (1962) *Personal Knowledge-Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge.
- Polanyi, Michael (1966) *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Quennerstedt, Mikael, Öhman, Marie and Ericsson, Charlie (2008) Physical Education in Sweden – a national evaluation. *Education-line*; Available online at: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/>.
- Redelius, Karin, Quennerstedt, Mikael och Öhman, Marie (2015) Communicating aims and learning goals in physical education – part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, Publicerad online: 21 Jan 2015. DOI:10.1080/13573322.2014.979143
- Runesson, Ulla (2006) What is possible to learn? On Variation as a Necessary Condition for Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol 5, nr. 4, ss. 397-410.
- Ryle, Gilbert (1949/2009) *The Concept of Mind*. Oxon: Routledge.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*, Stockholm: Skolverket.

- Svensson, Lennart (1984) Människobilden i INOM-gruppens forskning: Den lärande människan. *Rapporter från Pedagogiska institutionen, nr. 3*, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Thedin Jacobsson, Britta. (2004) Basket, brännboll och så lite hälsa. I: Håkan Larsson och Karin Redelius (red) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*, ss. 99-122. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Whitehead, Margaret (2005) Physical Literacy – A Developing Concept. Paper presented at the conference of *British Philosophy of Sport Association*.

Lärarstudenters resonemang om hälsa och miljö inför kommande lärargärning i gymnasieskolan

C Persson & A-C Sollerhed

Sammanfattning

Sjutton lärarstudenter i idrott och hälsa deltog i ett utvecklingsprojekt på lärosätet med syftet att undersöka hur studenternas resonemang i hälsa och miljö utvecklades under de tre månaderna projektet varade. Datainsamlingen bestod av enkäter och fokusgruppsintervjuer. Seminarier med föreläsningar och diskussioner samt ett studiebesök vid ett Science center utgjorde aktiviteter i projektet. Studenterna uttryckte sina kunskapsbrister och kritiserade undervisningen de genomgått i hållbar utveckling i ungdomsskolan och lärarutbildningen, och menade att den oftast handlat om sopsortering. De kopplade efterhand samman människors hårdutnyttjande av skog och mark med försämring av människans livsvillkor och hälsa. Merparten av studenterna vidgade perspektivet, från ett egocentriskt till ett biocentriskt synsätt. Studenterna sade sig under studien utveckla ett personligt engagemang för hälsa och miljö.

Nyckelord: hälsa, lärarutbildning, meningsfullhet, miljöutbildning, salutogent förhållningssätt, vidgat hälsobegrepp.

Christel Persson är universitetslektor i Naturvetenskapernas didaktik med särskild inriktning mot ämnesintegrerat lärande vid Högskolan Kristianstad och docent i Naturvetenskapernas didaktik med inriktning mot hållbar utveckling vid Åbo Akademi, Vasa.

Ann-Christin Sollerhed är universitetslektor i folkhälsovetenskap med inriktning mot idrott och hälsa vid Högskolan Kristianstad.



Christel Persson



Ann-Christin Sollerhed

Introduktion

Ungdomar som vistas i skolan gör det under en mycket formbar period av livet och influeras också av de lärare de träffar och de styrdokument som råder. I rådande läroplan, Lgr 11, finns ett antal övergripande perspektiv, däribland hälsa och miljö, som ska uppfyllas i samtliga ämnen (Skolverket 2011). Artikelns fokus är frågor kring hälsa och miljö som kommer att ingå i lärarstudenters kommande yrkesroll.

Syftet var att undersöka en grupp lärarstudenters sätt att resonera kring hälso- och miljöfrågor under ett tremånadersprojekt. Gruppen lärarstudenter som undersöktes var i slutfasen av sin lärarutbildning mot grundskolans högstadium/gymnasieskola. Under projektets gång studerade studenterna ämnet idrott och hälsa. Delsyftet var att via seminarieform introducera studenterna i aktuell didaktisk forskning i folkhälsovetenskap och miljövetenskap och knyta ihop de båda kunskapsområdena.

Begreppet hälsa och hälsoundervisning över tid

Konceptet hälsa har beskrivits på många sätt genom åren (Medin & Alexanderson 2000, Seedhouse 2001), och förändrats till att under 1900-talet definieras på olika sätt beroende på kultur och socioekonomisk tillhörighet (Wright & Burrows 2004). Enligt WHO (World Health Organisation) ses hälsa som fullständig fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande och inte endast frånvaro av sjukdom (WHO 1948). WHO:s definition har emellertid blivit kritiserad för att vara för bred och svår att använda när det kommer till mätning av hälsa. Den ansågs dock som nyskapande för sin tid, mycket på grund av att den innefattade mer än enbart människans biologiska hälsa (Medin & Alexandersson 2000). Forskning inom folkhälsa har till stor del handlat om att leta efter och identifiera exponering för hälsorisker och ohälsa, sjuklighet och dödlighet (Gabbay 1998, Theorell 2006). Alltmer har det skett en övergång från att se hälsa som ett tillstånd, till att se hälsa som en resurs (Medin & Alexandersson 2000), och vid en konferens i Ottawa 1986 framförde WHO en något förändrad syn på hälsa. Hälsa föreslogs att ses som ett medel för att uppnå andra mål och helhetssynen på hälsa fokuserades. Den sociala omgivningens betydelse för hälsa poängterades allt mer (Medin & Alexandersson 2000).

Hälsopromotion utifrån ett salutogent perspektiv fokuserar på att förstärka individens styrkor och optimala funktioner för att öka hälsa, vilket har kallats för empowerment (Antonovsky 1987, Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Det blev ett paradigmskifte i och med att Antonovsky (1987) lanserade konceptet Sense of Coherence (SOC), översatt till svenska Känsla av sammanhang (KASAM). Antonovskys koncept om KASAM definieras som en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomgripande och varaktig men dynamisk tillit till att ens inre och yttre värld är förutsägbar, och att det finns en hög sannolikhet för att saker och ting kommer att gå så bra som man rimligen kan förvänta sig. KASAM står för en personlig orientering och inställning till livet i sig självt och hur man hanterar stressfyllda situationer i livet (Antonovsky 1987). KASAM utvecklas till stor del under barn- och ungdomstiden och påverkar graden av hur individen uppfattar stress (Antonovsky 1993). Han diskuterar hälsa med fokus på faktorer som orsakar och vidmakthåller

hälsa istället för att fokusera på sjukdomsfaktorer. Med Antonovskys salutogena modell menas att en människa i vissa fall till och med kan växa och vidareutvecklas ur de kriser som han eller hon genomgår. Kort uttryckt är hälsa inte bara hur man har det, utan också hur man tar det. Det salutogena perspektivet faller inom humanistisk teori. Begreppet salutogent härstammar från salutogenes, saluto = faktorer som leder till hälsa, och genes = uppkomst. Detta står i motsats till patogent, pato = sjukdom (Medin & Alexandersson 2006). Det salutogena perspektivet utesluter inte sjukdom, men anger att det är en fristående process som ibland kan påverka hälsan och ibland inte. Det är alltså möjligt att vara sjuk samtidigt som man har en god hälsa (Quennerstedt 2006).

Känsla av sammanhang utvecklas under barn- och ungdomstiden, vilket gör denna fas i livet mycket viktig för hur man uppfattar sig själv och sin hälsa. Skolans hälsoundervisning, som till stor del görs inom ämnet idrott och hälsa, sker under denna fas i livet och kan på så vis medverka som en del i ungdomarnas utveckling av KASAM. En studie med svenska tonåringar visade på ömsesidiga samband mellan känsla av sammanhang och fysisk aktivitet. Tidiga erfarenheter av fysisk aktivitet kan bidra till utvecklingen av KASAM och aktuella nivåer av KASAM hos tonåringar kan i sin tur påverka varaktiga attityder och framtida hälsa (Sollerhed, Ejlertsson & Apitzsch 2005).

Hälsoundervisningen präglades under början av 1900-talet av hygien och olika former av disciplinering i form av en sträng kroppslig träning efter Lings modell samt i form av exercis och militära övningar. För Ling var det självklart att gymnastiken skulle bygga på rönen om människokroppen och på rörelselagarna. Varje kroppsdel skulle få sin dagliga dos av motion och målet var en kroppslig harmoni (Annerstedt 2001). Det handlade dock inte bara om kroppslig träning utan även om en karaktärsdaning och fostran av befolkningen (Lundqvist Wanneberg 2004). Den andra typen av disciplinering av befolkningen skedde genom kristendomskunskapen, som då var skolans viktigaste ämne. Idrottsämnets uppgift ur hälsosynpunkt var då främst att stärka den kroppsliga fysiken (Annerstedt 2001). Under 1970-talet och början av 1980-talet fick hälsoupplýsningen en starkare ställning inom folkhälsoarbetet, men från att ha varit helt faktrainriktad förändrades hälsoupplýsningen till att bli mer känsloladdad, till exempel avskräckande bilder. Individens eget ansvar för hälsan poängterades. När läroplanerna reviderades 1994 blev hälsobegreppet något som genomsyrade hela ämnet. Det fanns ett mer holistiskt synsätt på hälsa och eleven skulle få insikt i den egna livsstilens betydelse för hälsa (Annerstedt 2001, Sandahl 2005). I styrdokument för ämnet idrott och hälsa från 2011 framgår det att hälsa är grundläggande för ämnet och är ett viktigt moment. Det framgår dock inte hur läraren ska bedriva undervisningen för att förmedla kursplanens innehåll till eleverna. Det ställs alltså stora krav på att den enskilde läraren i idrott och hälsa ska lägga upp en relevant undervisning utifrån både ett grundläggande och ett utvidgat hälsoperspektiv, det vill säga elevernas kunskaper kring hälsa avgörs till stor del av lärarens egen kompetens. Det är dock inte specifikt för ämnet idrott och hälsa att lärarens egen kompetens har betydelse för utfallet av undervisningen.

Utveckling av begreppet miljö med koppling till undervisning

Även undervisningen i miljö ställer krav på den enskilde lärarens intresse och kunskaper. När det gäller miljöperspektivet i grundskolan och gymnasieskolan är målet att förbereda eleverna på att både ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och lokala frågor. Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. Hälsa utvecklas alltid som en relation mellan individ och omgivning, där individer alltid är i omgivningen (Antonovsky 1996). Människans omgivning består av olika socioekonomiska, kulturella och miljörelaterade förhållanden som kan vara svåra för varje enskild individ att överblicka och påverka utifrån sin egen situation. En del av människans omgivning är vår miljö som är väsentlig för vår hälsoutveckling. Studier visar att lärare i idrott och hälsa har svårt att beskriva hur hälsoundervisning ska bedrivas och vad begreppet hälsa innebär. Det talas ofta om hälsa i termer av teoretiska kunskap till skillnad från idrott som ses som praktisk kunskap (Thedin- Jakobsson 2005, Eriksson, Gustavsson, Johansson, Mustell, Quennerstedt, Rudsberg, Sundberg & Svensson 2003).

Miljö som begrepp i den betydelse vi lägger i det i dag har främst vuxit fram med inriktning på uppkomna miljöproblem. Silent Spring är ett exempel på rapporter som sedan följts av en allt stridare ström av larmrapporter, som medfört att miljö nästa helt blivit förknippat med problem (Carson 1963). Ordet miljö kan språkligt härledas från latinets *medius locus* och franskans, *milieu*. Båda uttrycken betyder egentligen mitt. På tyska är ordet för miljö *Umwelt*, dvs. omvärlden och på engelska *environment*, omgivning. Av dessa språkeempel kan slutsatsen dras att begreppet miljö fått en förskjuten betydelse och en syftning på omvärlden (Sörlin & Öckerman 2002). Begreppsförändringen, som ägt rum under 1900-talet har lett fram till en idag allmän uppfattning om vad kunskapsområdet miljö står för. Det är ett brett område där grunden för en djupare förståelse framför allt läggs genom studier i naturvetenskap, men som även omfattar samhällsvetenskap, teknik, etik, moral, juridik med flera ämnen. Lärandet omfattar ett betydande kunskapsstoff från olika discipliner samtidigt som olika fakta kräver värderingar och tolkningar i förhållande till målet att utveckla ett hållbart samhälle. Det är knappast möjligt att behandla det övergripande perspektivet hållbar utveckling utan ett miljöperspektiv och vice versa (Hermele 2006, SOU 2004:104).

Människa, natur och miljö - några olika värdegrunder

Synen på miljö- och klimatfrågorna växlar beroende på hur vi ser på människans plats i naturen. Inom miljöforskningen förekommer olika synsätt. En del ser naturen som ett objekt som finns tillgänglig för människan medan en del ser miljön ur ett ekosofiskt perspektiv där människan är viktig och har ett ansvar för miljö och klimat. Det är ett biocentriskt perspektiv som förankras i kosmos, där allt levande och icke levande ingår i en helhet och har lika värde. Ett exempel på ett biocentriskt synsätt, ibland kallat ekofili eller djupekologi, företräds av bl.a. Arne Naess (Naess 1981). Det innebär en känslomässig och psykologisk upplevelse av sammanhang med naturen

och en förståelse för alltings rätt till fortlevnad. Miljöproblem där människor kan påverkas negativt hotar de antropocentriska värdena. Eftersom vissa miljöstörningar och dess konsekvenser inte på allvar kommer att påverka människor förrän långt fram i tiden, skapas en allmän osäkerhet. De negativa effekterna av koldioxidutsläpp märks först ett bra tag efter att du till exempel använt bilen. Samtidigt som människan är en del av naturen har hon under de senaste årtusendena utvecklat redskap och tekniska hjälpmedel som gör att hon påverkar de naturliga sfärerna mer och mer. Ett vanligt synsätt i dagens samhälle är teknocentriskt och präglat i tron på att miljö- och klimatfrågor kan lösas på teknisk väg (Hill 1999, Sternrapporten 2007). Dagens livsstil kan innebära en alienation från människans ursprungliga sätt att leva. Med de olika värdegrundsperspektiven tycks man komma fram till ungefär samma slutsatser när det gäller de flesta miljöproblem, och hur de bör åtgärdas, eftersom både människor och natur tenderar att drabbas av miljöproblem. Ur ett undervisningsperspektiv kan det vara intressant att utifrån olika synsätt angripa och problematisera olika miljöfrågor och bli medveten om att de olika värdena kan leda fram till samma slutsats, men av olika anledningar (Nilsson & Martinsson 2012).

Didaktiska utgångspunkter

Miljö och hållbar utveckling ska idag förekomma som ett övergripande perspektiv i skolan enligt Lgr 11 (Skolverket 2011). Liksom miljö och hållbar utveckling är hälsa ett övergripande perspektiv men hälsa finns också explicit i ämnet idrott och hälsa. Forskning och undervisning inom miljöområdet har till stor del präglats av att koncentrationen läggs på miljöproblemen. Andersson (2003) har kommit fram till att äldre elever (15-18 år) inte ser växelverkan mellan mark, vegetation och samhälle. Andersson lyfter också fram problematiken med att få eleverna medvetna om hur delar och helhet hänger ihop. De ser inte samband mellan råvaror från naturen och produkter och system i samhället (Persson 2008). Elever verkar också vara omedvetna om relationen mellan sina dagliga aktiviteter och sin energianvändning och hur detta inverkar på miljön (Gomez-Granell 1993). Ungdomar i 15-årsåldern kan i allmänhet räkna upp olika miljöproblem, men det förekommer brister med att förklara problemet i sin helhet (Palmberg 2000). Ungdomar tenderar att ange samma orsaker och konsekvenser för olika miljöproblem. Ett vanligt resonemang hos dem är att tro att miljövänliga åtgärder i allmänhet löser miljöproblemen. De klarar inte av att kombinera specifika åtgärder med specifika miljöproblem (Andersson 2008, Österlind 2005) vilket i förlängningen påverkar människans hälsa. Enligt Almers (2009) behöver miljöundervisningen i skolan utvecklas genom att utmana elevernas handlingsberedskap och handlingskompetens i miljöfrågor. Mogensen (1995) menar också att handlingskompetens består av både kognitiva, värdemässiga, sociala och personlighetsmässiga perspektiv vilka behöver inkluderas i undervisningen. Att använda samhällsvetenskapliga frågor, till exempel mat-, klimat- och hälsofrågor som en ingång till naturvetenskapliga begrepp och definitioner för att kunskapsmässigt skaffa sig faktakunskaper och att utveckla förmågan att argumentera kan vara en möjlighet (Ekborg, Ideland & Malmberg 2009, Ratcliffe & Grace 2003). Undervisningen utgår

då inte från naturvetenskapliga begrepp som förklaras och exemplifieras utan den tar istället sin utgångspunkt i autentiska samhälls- och hälsofrågor.

Teoretiska utgångspunkter

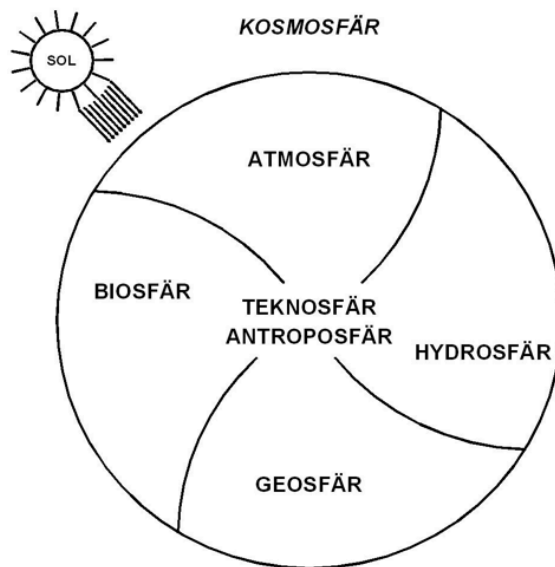
Som teoretiska utgångspunkter har vi valt att sammanföra Agensmodellen (Dahlgren & Whitehead 1991) och System Jorden som modell (Andersson 2001, Bergsten, 1984, Johnson, Ruzek & Kalb 2000, Persson 2008). De båda modellerna visar på olika sätt att se växel-spelet mellan individ och omgivning, individen påverkar omgivningen samtidigt som omgivningen har inverkan på individen. Utöver teoretiska utgångspunkter i samband med analysen, var tanken att presentera modellerna för studenterna för att åskådliggöra samspelet mellan människa och miljö. Agensmodellen visar hälsans bestämningsfaktorer (figur 1).



Figur 1. Agensmodellen, enligt Dahlgren & Whitehead (1991).

Modellen innehåller sfärer med påverkansfaktorer (Agens), som ligger nära respektive långt ifrån individen, men som alla påverkar individens hälsa. Hädanefter i artikeln benämns modellen Agensmodellen. I sfären allra närmast individen finns kön, ålder och arv (figur 1). Det är exempel på faktorer som vi svårt kan påverka. En yngre person har generellt bättre hälsa än en äldre. Nästa cirkel omfattar social trygghet, gemenskap och känsla av delaktighet, som grundläggs tidigt i livet främst i familjemiljön. Det följs av levnadsvanor och livsstilsfaktorer. I detta sammanhang har individens egna val och beteenden stor betydelse, men där samhället spelar stor roll genom att stödja och påverka individer till hälsosamma val. De två yttre sfärerna illustrerar att hälsan påverkas av övergripande samhällsfaktorer exempelvis politiska system, välfärd, arbetsmiljö, utbildningsmöjligheter och fritid. I den allra yttersta sfären finns olika socioekonomiska och kulturella förhållanden för människan samt vår miljö, ofta benämnd yttre miljö, dvs. den omgivning som människan lever i. Miljön är själva livsbetingelsen för att vi överhuvudtaget ska kunna existera (Dahlgren & Whitehead 1991). Den yttre miljön, det vill säga den yttre sfären i Agensmodellen, kan i vår studie jämföras med modellen av System Jorden (figur 2), där atmosfären

kan jämföras med luften vi andas, hydrosfären med vattnet vi dricker, geosfären med marken vi trampar på och biosfären, livet vi lever. Dessutom krävs det energi som omsetts och driver kretsloppen. Teknosfären och antroposfären är centrerade i modellen System Jorden för att visa på människans påverkan på de naturliga sfärerna (marken vi trampar på, luften vi andas och vattnet vi dricker och livet vi lever). Teknosfären omfattar den teknik och de system som människan skapat och omger sig med. Antroposfären representerar människans verksamhet som samhällsvarelse uttryckt i exempelvis ekonomiska, sociala, kulturella eller juridiska termer (Johnson m.fl. 2000, McNeill 2003, Persson 2008).



Figur 2. Modell av System Jorden som består av geosfären, atmosfären, hydrosfären, biosfären men också teknosfären och antroposfären samt kosmos eller kosmosfären.

De som är barn och ungdomar nu är morgondagens vuxna som måste hantera det som tidigare generationer har skapat. Barn och ungdomar ska enligt styrdokument (Skolverket 2011) få undervisning i hälsa och miljö. Utifrån ovanstående bakgrund var syftet att undersöka en grupp lärarstudenters sätt att resonera kring hälso- och miljöfrågor under tiden ett tremånadersprojekt pågick.

Material och metod

Urval

Urvalet gjordes bland studenter på sista terminen idrott och hälsa (61-90 hp) vid ett lärosäte i södra Sverige. De var i slutfasen av sin 4,5 åriga utbildning. Studenterna tillfrågades, fick skriftlig information om studien och information om att det var helt frivilligt att delta. Av 24 tillgängliga studenterna gav 17 studenter skriftligt samtycke att delta i studien som genomfördes utanför ordinarie undervisningstid.

Beskrivning av projektet

Syftet var att undersöka hur studenternas resonemang kring hälsa och miljö utvecklas under de tre månaderna projektet varade. Projektet bestod av både aktiviteter och datainsamling (figur 3). Aktiviteterna i projektet var två seminarier med föreläsningar och diskussioner samt ett studiebesök under en hel dag vid ett Science center.

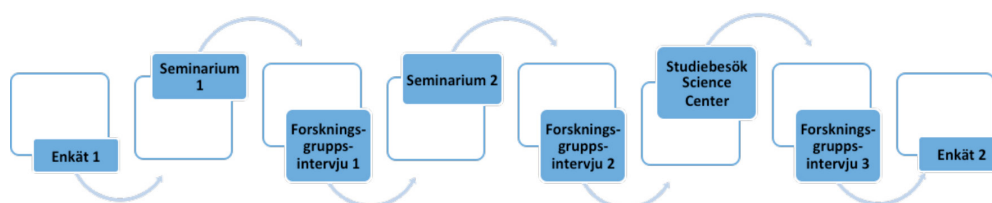
Två fyra-timmars seminarier genomfördes. Vid seminarierna gavs föreläsningar om hälsa och hälsobegrepp och miljö och hållbar utveckling. Seminarierna handlade dels om ungdomars uppfattningar och utveckling av miljöbegrepp och faktorer för god hälsa samt ett utvidgat hälsoperspektiv med beröringspunkter med miljöfrågor. Fokus låg på att sammanföra kunskapsområdena hälsa och miljö och att utmana studenterna i att på egen hand se kopplingar, reflektera och resonera. Under seminarierna introducerades och behandlades Agensmodellen och modell System Jorden.

Studiebesöket ägde rum vid en pedagogisk avdelning vid en sydsvensk kommuns Tekniska förvaltning. Den aktuella interaktiva upplevelseutställningen visade på den framtida staden år 2035 där besökarna fick delta i rollspel, teamarbete och värderingsövningar.

Besöket var i stora drag uppdelat i tre delar och tog cirka 2,5 timmar att genomföra. Det inleddes med resan i en tidsmaskin till årtalet 2035 och fortsatte med ett besök i "livsstilshuset". Studenterna utmanades i "livsstilshuset" att fundera kring koldioxidpåverkan i sina egna livsstilsval. Avslutningsvis hamnade deltagarna vid rundabordssamtal. Studenterna fick där möjlighet att spela rollspel och ikläda sig roller såsom företagsledare, politiker, kändisar och sig själva och agera på det sätt de tänker att respektive individ resonerar om en hållbar framtid på jorden.

En utbildad guide mötte gruppen och en ca två timmar lång fingerad resa började. Konsekvenser och åtgärder om klimatet och miljön diskuterades och problematiserades i den interaktiva utställningen. Frågor om kollektivtrafiken, sophantering, energiförsörjningen, klimatförändringar, naturresurser med mera togs upp. Diskussion om hälsa i relation till den yttre miljön togs också upp, liksom vad handlingskompetens kan innebära i ett lärande för hållbar utveckling. Studenterna fick resonera om klimatförändringar och global hälsa.

Under projektets gång genomfördes två enkäter som studenterna besvarade enskilt och tre fokusgruppsintervjuer. En enkät genomfördes i projektets början och en när projektet avslutades. Den första fokusgruppsintervjun genomfördes efter det första seminarietillfället, den andra efter det andra seminariet och den tredje efter studiebesöket (figur 3).



Figur 3. Aktiviteterna och datainsamlingen under ett projekt om hälsa och miljö bland lärarstudenterna. Figuren läses från vänster till höger. Aktiviteterna var två seminarier och ett studiebesök medan datainsamlingen bestod av två enkäter och tre fokusgruppsintervjuer.

Genomförande av datainsamling

Valet att använda både enkäter och fokusgruppsintervjuer hade sin grund i att vi ville undersöka både enskilda studenters erfarenheter av tidigare utbildning i hälsa och miljö och uppfattning om hälso- och miljöbegrepp samt att följa hur resonemangen utvecklades i en grupsituation, under den tremånaders period projektet varade. Vi använde enkätsvaren som underlag för formuleringen av teman vid fokusgruppsintervjuerna.

Enkäterna innehöll både slutna och öppna frågor. De slutna frågorna utgjorde ungefär en fjärdedel av enkäten och handlade om att göra en självskattning avseende i vilken utsträckning livsstilsval kan påverka hälsan och miljön och vilken betydelse miljön har för hälsan.

Exempel på frågor som studenterna ombads svara på var:

- Vilka större hälsorisker kan du se för oss i Sverige, nu och i framtiden?
- Vilka större hälsorisker kan du se globalt, nu och i framtiden?
- Vilka kopplingar kan du se mellan hälsa och miljö? Berätta kort vilka.
- När du tänker på din framtida lärarroll – vilka områden inom hälsa och miljö kan du tänka dig att ta upp i din undervisning?
- Har din syn på kopplingen mellan området hälsa och området miljö förändrats under projektets gång?

Vid första fokusgruppsintervjun var temat miljöns betydelse för människors hälsa, till exempel frågor om energi, vatten och mat i dag och i framtiden. Temat initierades av oss samtalsledare. Därefter talade studenterna fritt och gav uttryck för sina reflektioner. Utmärkande för fokusgruppsintervjuerna är att samtalsledaren använder en intervjuguide (Wibeck 2010). Antalet frågor är beroende av gruppen, antal personer såväl som struktur. Frågeområdena var noggrant utvalda innan fokusgruppsintervjuerna och vi hade skrivit fram en intervjuguide på olika frågor innan intervjutillfället. Fokusgruppssamtalen omfattande inledande öppningsfrågor med därpå följande introduktionsfrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor och avslutades med några summerande frågor. Temat vid den andra fokusgruppsintervjun var hälsa och studenternas egna erfarenheter avseende hälsa, miljö och hållbar utveckling under sin egen skoltid. Under den tredje fokusgruppsintervjun låg fokus på deras tankar kring sin framtida lärargärning inom hälsa och miljö samt deras egen syn på hur undervisning kring de här frågorna bör bedrivas i skolan. Upplevelserna från studiebesöket vid Science center var också föremål för reflektion.

Fokusgruppsintervjuer valdes med syftet att en bredare skala av idéer kan komma fram och en bild av människors kulturella förståelse lyfts fram och synliggörs. När det finns stora olikheter mellan människor är det lämpligt att välja fokusgruppsintervjuer som metod liksom när handlande och motivation ska undersökas eller när det är fråga om att olikheter ska förstås och när det finns behov av en vänlig och respektfull undersökningsmetod (Wibeck 2010). I vårt projekt råder till exempel ge-

nerellt olika uppfattningar om vad hälsa är, miljöns påverkan på hälsa, människans påverkan på miljön etc., dvs. det lämpar sig att diskutera i grupp för att se hur resonemangen utvecklas.

Öppningsfrågornas syfte är att deltagarna ger snabba svar och känner en gruppgemenskap. Fokus för öppningsfrågorna är faktafrågor mer än attityd- och åsiktsfrågor. Introduktionsfrågorna ställs i syftet att introducera ämnet eller innehållet för deltagarna som ska diskutera (Wibeck 2010). Möjligheter ges till respondenternas reflektion över egna erfarenheter och är av stor vikt för gruppinteraktionen. Övergångsfrågor ställs för att föra diskussionen fram till dess nyckelfrågor vilka bör vara 2-5 stycken. De avslutande frågorna gör det möjligt för deltagarna att uttrycka sin position i ämnet för diskussionen. Samtalsledaren kan därefter ge en kort sammanfattning av den aktuella diskussionen (Wibeck 2010).

Fokusgruppsintervjuerna spelades in på mp3-spelare och varade ungefär en timme vid varje tillfälle. Intervjuerna transkriberades, sammanställdes och analyserades. Det inspelade materialet från fokusgruppsintervjuerna bearbetades efter varje intervjutillfälle. Intervjuerna analyserades i en kvalitativ innehållsanalys med en induktiv ansats (Graneheim & Lundman 2004) där studentutsagor noterades och kondenserades. Studentutsagorna kategoriserades i två kategorier som utkristalliserades när vi läste igenom utsagorna från de olika fokusgruppsintervjuerna. Den ena kategorin handlade om studenternas framtida lärargärning och den andra om möjligheten att sammanföra de båda områdena hälsa och miljö. Resultaten presenteras under dessa två kategorier. Studentutsagorna analyserades utifrån de valda teoretiska utgångspunkterna Agensmodellen och modell System Jorden. Studenternas resonemang har analyserats i förhållande till hur de har kunnat appliceras på sfärerna i respektive modell, till exempel om deras resonemang har haft ett egocentriskt eller ett biocentriskt perspektiv eller om deras resonemang är livsstilsrelaterat eller omgivningsrelaterat.

Etiskt förhållningssätt

Samtliga deltagare i studien informerades om undersökningen liksom att deltagandet i studien var helt frivilligt, och att de fick avbryta närhelst de ville. Skriftligt tillstånd inhämtades från varje deltagare enligt samtyckeskrauet (Vetenskapsrådet 2009). Risken för smärta, obehag eller något annat negativt bedömdes vara obefintlig för personerna i undersökningen, snarare kunde projektet bidra med viktig kunskap för studenterna i deras fortsatta studier. Frågorna i enkäterna och fokusgrupperna utformades så att de inte skulle uppfattas som obehagliga eller känsliga. Enkäterna besvarades anonymt, medan diskussionerna i fokusgrupperna var helt öppna. Fokusgruppens diskussioner spelades in på mp3-spelare och transkriberades före analysen. Datainsamlingen genomfördes av oss forskare. Allt insamlat material var helt avidentifierat före registreringen på dator och var endast tillgängligt för de berörda forskarna i studien.

Resultat

Studien pågick under tre månader, det vill säga ganska kort tid. Trots det kunde en förändring observeras i lärarstudenternas sätt att resonera kring frågor om hälsa och miljö. Studenterna vidgade efter hand perspektivet, från de innersta sfärerna i Agensmodellen till att även omfatta de yttre sfärerna som sammanfaller med modellen System Jorden. Studenterna uttryckte sina kunskapsbrister och kritiserade undervisningen de genomgått om miljö i ungdomsskolan och i lärarutbildningen, och menade att den oftast handlat om sopsortering. Studenterna upplevde sig ha fått ett större kunnande inom området hälsa under sin lärarutbildning men hade dock svårt att se ett samband mellan hälsa och miljö i början av projektet.

Resultatredovisningen presenteras i två delar, dels hur lärarstudenterna resonerar under projektets gång i hälso- och miljöfrågor utifrån Agensmodellen och System Jorden och dels hur lärarstudenterna ser på hälsa och miljö i sin kommande lärargärning. Analyserna har kompletterats med citat från enkätsvar och fokusgruppsintervjuer.

Lärarstudenternas resonemang i hälso- och miljöfrågor kopplat till Agensmodellen och System Jorden

Svaren i den första enkäten visade att samtliga studenter var övertygade om att människan gör sina egna val och att det är en aktiv livsstil med motion och bra mat som är avgörande för hälsan. De allra flesta svarade att om man bara rör sig och äter bra så kan man nå god hälsa.

- Om din livsstil är 3 påsar chips+soffan hela dagen så lär det synas på din hälsa – både på insidan och utsidan. Samma tvärtom, om du lever ett fysiskt aktivt liv så har du en hälsa efter det.
- En sund livsstil = hälsosam människa
- Du är vad du äter och gör.....

Relaterat till Agensmodellen så kom studenternas resonemang kring hälsa att omfatta till och med den andra sfären, det vill säga livsstil och levnadsvanor. Det kan jämföras med att de befinner sig i antroposfären relaterat till modell System Jorden i sina resonemang. De utgick huvudsakligen från sin egen ekonomiska och sociala situation, det vill säga de visade på ett egocentriskt förhållningssätt.

I den andra enkäten hade drygt hälften av studenterna börjat resonera kring faktorer för hälsa som återfinns i de yttre sfärerna i Agensmodellen. De resonerade kring miljöns betydelse för att kunna bibehålla en god hälsa.

- Man kan förändra sitt leverne för en långsiktig förändring
- Det område som känns mest konkret är transport, att gå och cykla istället för att köra bil, man förändrar både för sig själv och sin hälsa och för andras och för miljöns skull. Sedan är kost och annat, närproducerat och nyttigt.

Utifrån enkätsvaren i enkät två tolkar vi det som att hälften av studenterna hade vid-

gat sitt hälsobegrepp till att inte bara omfatta den egna livsstilen, vilket visar på ett mer biocentriskt synsätt. De uttryckte att deras olika val i livet kunde påverka andras hälsa och att valen de gjorde inte endast påverkade för stunden utan kunde ha mer långtgående effekter. I fokusgruppsintervjuerna diskuterade studenterna att det till och med kunde vara så att deras motion och träning kunde påverka jordens resurser negativt, exempelvis vid tillverkning av sportutrustning, vid vattenförbrukning och vid transporter till och från träningslokaler. De såg detta som en smärtsam insikt och hade svårt att ta det helt till sig. En förskjutning från ett egocentriskt perspektiv att resonera kunde identifieras till att omfatta ett mer biocentriskt förhållningssätt där även den yttre omgivande miljön inkluderades. Många studenters uppfattningar om hälsa var dock fortfarande förankrade i livsstilens betydelse, det vill säga deras resonemang befann sig fortfarande i de inre sfärerna i Agensmodellen och visade att de hade svårt att se miljöns betydelse för hälsa. De refererade till sin egen skolgång där de fått hälsoundervisning om motionens och matens betydelse för hälsa.

Både resultaten av fokusgruppsintervjuerna och enkätsvaren som gjorts i studien visade att i stort sett ingen av studenterna hade kännedom eller fördjupade kunskaper om vilka miljöriskerna är i Sverige idag och vilka miljörisker vi kan ha att vänta i framtiden. När studenterna i grupsituationen diskuterade framtida miljö togs luftkvalitet, tillgång på olja, segregation mellan människor, vattenföroreningar, växthuseffekten, långa transporter av livsmedel, elförbrukningen som fenomen som kunde äventyra människors hälsa upp.

Den ökande växthuseffekten och den globala uppvärmningen lyftes fram och diskuterades mer och mer av studenterna under projektets gång och under fokusgruppsintervju 3 var speciellt diskussionen om koldioxidutsläpp och vattenresurshållning intensiva. Studenterna uttryckte sig dock sparsamt om tekniska lösningar anpassningsbara till de naturliga sfärerna. De kunde se riskerna men kunde samtidigt inte se några direkta lösningar.

I de inledande diskussionerna om vatten, i fokusgruppsintervju 1, var många av studenterna obekanta med hur stor individens vattenkonsumtion är per dygn i Sverige.

Jag slösar nog mer för jag betalar ju inget för vattnet där jag bor – varken för vatten eller värme eller något.

(Studentutsaga från fokusgruppsintervju 1)

Ingen aning om hur mycket vatten jag gör av med per dygn, diska, toaletten, duscha – ja, det går åt en del.

(Studentutsaga från fokusgruppsintervju 1)

Reflektioner som kom fram i framför allt den sista fokusgruppsintervjun, i samband med studiebesöket vid Science Centret, vittnade om studenternas ökade förståelse kring hur de naturliga sfärerna står i intim samverkan med varandra och med teknosfären, som starkt påverkar människors hälsa. Studenterna diskuterade och

reflekterade i termer av att det som händer i atmosfären genom utsläpp av koldioxid, svaveldioxid och så vidare ger tydliga avtryck även i de andra sfärerna.

I andra fokusgruppsintervjun var samtalsledarnas avsikt att få studenterna tankemässigt koppla samman områdena hälsa och miljö genom att problematisera den utrustning som krävs för att motionera. T-shirten lyftes fram som exempel och diskussioner kring hur mycket vatten som krävs för att framställa ett kilogram bomull kom igång. Studenterna uttryckte stor förvåning att det krävdes 12 000- 15 000 liter vatten för att framställa ett kilogram bomull. De hade aldrig tänkt på att klädproduktion kräver vatten.

Diskussionen fortsatte på temat om vad vi kommer att äta i framtiden och exempel som följde var alger, närodlat och mindre mängder av kött.

Det är som när man framställer tigerräkor – det kan inte göras länge till – för marken blir förstörd. Då måste de flytta och flytta och flytta och till slut finns det ingen mark kvar. Och inga folk kan bo där och fixa det.

(Studentutsaga från fokusgruppsintervju 2)

Uppenbarligen hamnade studenterna i konfliktsituationer i sina resonemang. De ville äta nyttigt, för sin egen hälsa och för att de skulle kunna träna, men insåg också att deras matvanor i vardagen ibland påverkade jordens resurser negativt. I slutet av projektet menade de att deras matvanor kunde påverka någon annan människas hälsa. Även här försköts deras sätt att uttrycka sig från ett egocentriskt till ett mer biocentriskt perspektiv. I slutet av projektet uttryckte merparten av studenterna att det skulle kunna vara möjligt att människors idrottande och fritidsindustrin med tillverkning av sportutrustning, hårdutnyttjande av skog och mark, idrottsanläggningar, transporter till och från träning är en påfrestning för naturen och i förlängningen kan innebära en försämring av andra människors livsvillkor och hälsa.

Studenterna gavs också möjlighet att uttrycka vad de själva gjort i sin vardag för en bättre miljö. Det var inte många saker som nämndes och de uttryckte det som pinsamt. En student hade undvikit automatiska dörröppnare och någon som inte tidigare sopsorterat hade börjat göra det i mindre skala. Vi såg en märkbar förändring i studenternas resonemang efter det studiebesök studenterna gjorde vid Science centret. Besöket satte spår i studenternas resonemang när det gällde att tänka kring miljö, speciellt avseende de ökande utsläppen av växthusgaser.

Vi måste vara rädda om miljön. Vi måste tänka på vad vi konsumerar.

... koldioxid som valuta istället för pengar.

... att det mesta kostar koldioxid, har jag aldrig tänkt på.

Gud, jag tänkte inte på att kläder och skor är en miljöbov.

(Utsagor från fokusgruppsintervju 2)

Fokusgruppsintervju tre som följde i anslutning till studiebesöket kom att fokusera på komplexa och globala frågor såsom klimat, koldioxidkonsumtion, transporter,

matproduktion och vattenfrågan liksom befolkningsutvecklingen. Hälsa nämndes oftare i ett samhällsperspektiv. De uttryckte fortfarande individperspektivet men tog ett varv till – hur kunde exempelvis enskilda individers livsstil påverka många andras hälsa?

Ett stort fokus hamnade på koldioxidutsläpp vid tillverkning av kläder såsom jeans, t-shirts med mera. I det så kallade "livsstilsrummet" på utställningen utmanades studenterna om vardagliga val av transporter, kläder, lampköp, drycker med mera. Detta intresserade och berörde studenterna på ett meningsfullt sätt och de fick en djupare insikt i att de insatser som kan göras på individnivå också kan komma att påverka jorden och dess invånare i stort. De uttryckte att de med den kunskap de erövrade kände sig mer handlingskompetenta och att frågorna blivit mer hanterbara och begripliga. Den ökade kunskapen om miljöfrågor ökade meningsfullheten att inkludera miljö i hälsobegreppet.

Lärarstudenternas resonemang kring undervisning i hälsa och miljö i sin kommande lärargärning

Didaktiskt övergick diskussionen i frågeställningen hur lärarstudenterna tror sig komma arbeta med frågor kring hälsa, miljö och hållbar utveckling i sin kommande lärargärning med elever i åldern 13-18 år. Samtliga studenter menade att de hade bristande kunskaper i dessa frågor, som de menade kunde bero på att de inte fått så mycket undervisning om detta, varken i ungdomsskolan eller i lärarutbildningen. De angav under diskussionerna att de ansåg att alla lärarkategorier borde ha mer kunskaper om hälsa och miljö. De kunde se svårigheter med att hinna med allt om hälsa inom ämnet idrott och hälsa.

Det är ju inte så lätt för vi har inte själva fått så mycket kött på benen i dessa frågor under utbildningen. Det har mer fokuserat på hur kretsloppet fungerar men man tänker ju inte på det.

(Studentutsaga från fokusgruppsintervju 1)

Några studenter uttryckte att ju mer gedigna kunskaper en lärare har desto säkrare är de i rollen att lära ut. De upplevde sig själva ha bristfälliga kunskaper om hälsa och miljö i ett bredare perspektiv och de såg problemet med att undervisa sina framtida elever om hållbar utveckling.

Jag tror att ju mer kunskap du har inom ett område, till exempel det egna ämnet som man undervisar i, så blir du ju självklart en bättre pedagog också. Har du kunskap om det pedagogiska och hur du lär ut till olika elever på olika sätt så kommer du kunna nå dina elever på ett bättre sätt.

(Studentutsaga från fokusgruppsintervju 1)

Att områdena måste löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet lyftes också fram. Lärarstudenterna i studien utbildas för att tjänstgöra på högstadium och

gymnasium och såg nödvändigheten av att lärandeprocessen inom dessa områden startar redan i förskolan. I studenternas utsagor uttrycktes det att fokus på hållbar utveckling genomgående hade handlat om sophantering i den undervisning de själva fått.

Detta måste barnen i förskolan och skolans tidigare årskurser göra – det går inte att införa ett sådant ”tänk” först hos högstadieläverna. Det måste börjas tidigt så det finns med i barnens och elevernas vardag.

(Studentutsaga från fokusgruppsintervju 2)

Det här med sopsortering tycker jag man kan ha på lågstadiet och senare kan man ha något mer intressant och meningsfullt när de blir äldre som att de kan göra ett aktivt val. Skulle jag köra källsortering med mina högstadieläver så hade jag nog tappat dem ganska fort. Man måste ju lägga det på en nivå som är intressant och där de känner att de verkligen kan göra något.

(Studentutsaga från fokusgruppsintervju 1)

Det som studenterna ständigt återkom till under projektets gång var att de inte kände sig riktigt rustade för att undervisa i komplexa frågor kring hälsa och miljö. När det handlade om framtida transporter och energiförsörjning beskrev studenterna begreppet bränsle som ett komplext och svårt område att undervisa om i perspektivet igår, idag och imorgon. När begreppet hälsa togs upp i samband med energiförsörjning upplevde studenterna området mer hanterbart, begripligt och meningsfullt.

Man måste lära dem att tänka långsiktigt. Inte bara för stunden.

(Studentutsaga från fokusgruppsintervju 2)

Studenterna menade också att det är viktigt med goda förebilder på lärarutbildningen. En bra lärare kan knyta ihop ämnesområden samt forskning och undervisning på ett bra sätt. Stora ämnesområden som hälsa och miljö med hemvist i flera olika skolämnen skulle tjäna på samarbete på olika nivåer.

Viktigt att träffa förebilder för detta här på högskolan.

(Studentutsaga från fokusgruppsintervju 2)

Diskussion

Resultatdiskussion

Hälsa är ett mycket komplext begrepp som kan ha varierande innebörd för olika människor. Under ett tremånaders projekt fick lärarstudenter som befann sig i slutfasen av sin lärarutbildning reflektera över och diskutera begreppet hälsa tillsammans med begreppet miljö. Studenterna läste vid tiden för projektet sin sista kurs i ämnet

idrott och hälsa. Under projektets gång tog vi som forskare del av studenternas resonemang i fokusgrupper och enskilda studenters utsagor i enkätform som gjordes både i början och i slutet av projektet. Alla studenterna var i början av projektet övertygade om att hälsa är att träna och äta rätt. Fysisk aktivitet var den viktigaste faktorn ansåg de, vilket i sig inte är konstigt med tanke på att ämnet idrott och hälsa till stor del består av olika former av träning för kroppen och undervisning om fördelarna med att leva ett fysiskt aktivt liv. Studenterna anknöt också till styrdokumentet för ämnet idrott och hälsa (Skolverket 2011). I styrdokumentet poängteras livsstilens betydelse för hälsa och studenterna hade helt anammat detta perspektiv. Enligt Olin Lauritzen (2001) beskrivs hälsa ofta som likvärdigt med fysisk styrka och god form, speciellt av yngre personer. I ämnet idrott och hälsa har det ofta talats om att hälsa är det som behandlas teoretiskt till skillnad från idrott som mest ses som den praktiska kunskapen inom ämnet (Thedin-Jakobsson 2005, Eriksson m.fl. 2003). Perspektivet på hälsa inom ramen för skolämnet idrott och hälsa domineras av ett förebyggande och preventivt synsätt (Quennerstedt 2006), där undervisningen i mångt och mycket går ut på att förhindra risker, skador och sjukdomar. Det gäller att undvika ett fysiskt inaktivt liv med dålig kondition och dålig muskelstyrka. Undervisningen i ämnet präglas av handlingar som ska stimulera till goda vanor avseende fysisk aktivitet och mat. Ämnet ska utveckla god motorik, ge fysisk träning och utveckla kunskaper om fysisk träning.

Under projektets gång förändrades diskussionerna i gruppen. Några studenter anammade snabbt ett nytt och utvidgat perspektiv på hälsa enligt Agensmodellen, medan andra inte förändrade sitt synsätt alls. Det som var gemensamt för både de som delvis övergav sin övertygelse om att hälsa är liktydigt med goda mat- och motionsvanor och de som stannade kvar i den övertygelsen var att studenterna gav uttryck för att det kändes stort och svårt samtidigt som de kunde se hälsa i ett vidgat perspektiv. De antydde att de kunde se att hälsa inte enbart handlar om individen utan även om omgivande faktorer. Genom att anta ett salutogent perspektiv, utökas hälsa till något som är dynamiskt (Haglund, Pettersson, Finer & Tillgren 1991). För att åskådliggöra påverkansfaktorerna för individens hälsa i omgivningen i projektet användes Agensmodellen och System Jorden. När studenterna i slutet av projektet resonerade kring jordens resursanvändning och aktsamheten om miljön för miljöns egen skull, men också för människans (individens) hälsa visade de på en perspektivförskjutning från ett egocentriskt perspektiv till ett biocentriskt perspektiv. Detta är en perspektivförskjutning som i hälsotermer kan liknas vid ett mer salutogent perspektiv, det vill säga ett fokus på resurser och hälsoutveckling istället för risker och defekter i egen livsstil, fokus på resurser och aktsamhet om miljön för allt levande istället för överutnyttjande och sophantering. Hälsa kan ses som en resurs som skapas i relationen mellan individ och omgivning (Quennerstedt 2006).

Det framkom i fokusgruppsintervjuerna att studenterna kände sig dåligt rustade att undervisa i frågor som handlar om hälsa och miljö i ett större perspektiv, till exempel hur levnadsvanor i väst kan påverka människors hälsa i andra delar av världen och den globala befolkningsökningens betydelse för en hållbar utveckling. I projek-

tets senare del diskuterade och reflekterade de alltmer i termer av att det som händer i atmosfären genom utsläpp av koldioxid, svaveldioxid och så vidare ger tydliga avtryck även i de andra sfärerna: hydrosfären, geosfären och biosfären, vilket är i överensstämmelse med det som beskrivs i tidigare forskning av exempelvis Johnson m.fl. (2000) och Andersson (2000, 2003).

Studenterna i gruppen upplevde förmodligen de nya insikterna som besvärande men också lärorika och befriande, vilket det gavs uttryck för. Några studenter anknöt till Antonovskys teorier om KASAM och menade att de såg hälsa i ett större sammanhang och anknöt även till människans önskan om att se tillvaron som begriplig, hanterbar och meningsfull (Antonovsky 1987). De menade att det blev meningsfullt att vara rädd om naturen inte bara för själva miljöns skull utan också för sin egen hälsas skull och för kommande generationers hälsa. De var måna om sin egen hälsa exempelvis genom motion och näringsriktig mat men hade vid projektets slut vidgat sitt hälsobegrepp till att även omfatta miljöfaktorer. Samtidigt var upplevelsen delvis smärtsam då de insåg att deras eget hälsobeteende kunde påverka andra människors hälsa negativt. Samtliga studenter tenderade att acceptera inbyggda system som strider mot hållbar utveckling. Liksom tidigare studier visar var studenterna i utgångsläget inte medvetna om vilka specifika åtgärder som hörde ihop med olika miljöproblem (Andersson 2008, Palmberg 2000, Österlind 2005). Insikten om vattenförbrukning, exempelvis vid klädtillverkning och dusch i samband med idrottssammanhang, gjorde att resonemangen förflyttades från de inre sfärerna i Agensmodellen till de yttre. Gruppen visade i sina svar efter hand på en utveckling i riktning mot en större medvetenhet och utveckling av handlingsberedskap med långsiktighet i sina resonemang (Almers 2009, Mogensen 1995). Resonemangen i fokusgruppsintervjuerna under projektets gång utvecklades från att begränsat vara en del av naturen till ett förhållningssätt som visade på en större inkludering, där människan tillhör biosfären med ansvar för hur jordens resurser och avfall hanteras i ett helhetsperspektiv. Människans inställning till sig själv, till naturen, miljön och klimatet bestämmer i slutänden benägenheten att agera, liksom valet av åtgärder.

Studenterna gav uttryck för en oro över att undervisa framtida elever inom som de sa "de svåra områdena hälsa och miljö". De upplevde dels att deras kunskaper var bristande, speciellt kring miljö och hållbar utveckling, dels att tiden för ämnet idrott och hälsa var för kort för att hinna med djupare resonemang kring individen i omgivningen. Många nyblivna lärare återgår efter genomgången lärarutbildning till att undervisa på ett sätt som de känner igen, det vill säga de återgår till det som de själva varit med om i sin ungdomsskola (Siedentop & Locke 1997). Flera av studenterna var kritiska till den undervisning de själva fått, men flera av dem kommer förmodligen att anamma den undervisningsstilen i alla fall. Svårigheten för ämnet idrott och hälsa att kunna inrymma alla aspekter av hälsa är främst tidsindelningen, men även andra faktorer spelar. Kopplingen mellan fysisk aktivitet och hälsa i ämnet är positiv utifrån ett livsstilsperspektiv, men kan ge låsningar för att se hälsa i ett större perspektiv. Hälsa i ett utvidgat perspektiv behöver antingen mer tid eller att ansvaret för hälsoundervisningen ligger i fler skolämnens tidsplan. En oklarhet är hur skolans

övergripande mål tas upp, till exempel hur hälsa och miljö genomsyrar hela skolans verksamhet och inte bara hamnar på något enskilt ämnes ansvar. Det vi båda forskare erfarit under projektet är att det var en utmaning med många komplexiteter att sammanföra de båda områdena miljö och hälsa. I det teoretiska ramverket, Agensmodellen och System Jordan speglades och analyserades studenternas utsagor. Vinsterna med att kombinera modellerna skulle kunna vara att det blev mer uppenbart att se sig själv i det stora sammanhanget, vilket skulle kunna vara motiverande för ett förändrat miljöbeteende. Förmågan att pendla mellan den inre och den yttre miljön i sina resonemang kan vara ett sätt att moraliskt och med empati angripa komplexa hälso- och miljöfrågor. Resultatet med att använda modellerna kombinerade i hälso- och miljöundervisningen skulle kunna vara att applicera ett salutogent synsätt även på jordens hälsa, det vill säga sätta fokus på dess resurser.

Agensmodellen och System Jordan-modellen skulle kunna användas som hjälpmedel i undervisning av blivande lärare i hållbar utveckling och hälsa. Kombinationen av modellerna åskådliggör sambanden mellan individen och omgivningen. Man skulle kunna dra paralleller mellan jordens hälsa och individens hälsa och hur de interagerar. I föreliggande studie korsbefruktades två kunskapsområden vilket kan ha bidragit till att hälso- och miljöproblematiken blev mer tillgänglig, hanterbar, begriplig och meningsfull för en del av studenterna (Antonovsky 1987). När det blir hanterbart och meningsfullt för lärarstudenterna kan deras empowerment (Antonovsky 1987, Seligman & Csikszentmihalyi 2000) stärkas till att både omfatta ett eget engagemang för hälsa och miljö och att våga förmedla det till framtida elever. Utveckling av fler samarbeten mellan olika discipliner i lärarutbildningen tolkar vi som önskvärt med tanke på att lärarstudenterna efterlyste förebilder inom forskning och tvärvetenskapliga perspektiv.

Metoddiskussion

Såväl enkäter som fokusgruppsintervjuer användes i studien både för att samla in individuell information och för att undersöka hur diskussionerna utvecklades som helhet i gruppen. Studenterna tenderade att medverka mer eller mindre aktivt i gruppdiskussioner vilket motiverade enkätmetoden som relevant komplement för att kunna besvara forskningsfrågorna. Val av datainsamlingsmetoder har även utgått från syftet att öka studiens validitet, varför de fungerar som komplement till varandra. Tilläggas ska att det empiriska underlaget inte samlades in under ordinarie undervisningstillfällen. Studenterna deltagande i fokusgruppsintervjuer, enkätsvarande och studiebesöket baserades därmed på deras eget intresse.

Studiens svagheter ska också nämnas. En nackdel i sammanhanget kan hänföras till att informanterna i studien var ganska få (17 st) så att det är svårt att generalisera. Antaganden om att studenternas tänkande har förändrats på ett påtagligt sätt under projektets gång kan vara svårt att bevisa, dock har vi genom studenternas resonemang kunnat se att förändringar har skett i sättet att tala om hälsa och miljö. Fler studier kring uppfattningar om hälsobegrepp och hållbar utveckling bland blivande lärare skulle vara önskvärt för att ytterligare belysa problemområdet.

Konklusion

Hälsoundervisningen kan tjäna på att utvidgas till att omfatta även omgivningen, miljön, och inte bara omfatta individens livsstil. Ett salutogent perspektiv inom hälsa där resurser och hälsoutveckling fokuseras kan liknas vid en perspektivförskjutning mot ett mer biocentriskt synsätt inom miljövetenskap där resurser och aktsamhet om naturen förespråkas. En likhet mellan individens hälsa och jordens hälsa och sambanden dem emellan kan användas som metafor för att på ett åskådligt sätt beskriva det svårbegripliga inom ämnesområdena hälsa och miljö. De modeller som använts i denna studie skulle med fördel kunna användas för att ge didaktiska möjligheter att implementera ett ämnesövergripande förhållningssätt.

Referenser

- Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: Tre berättelser om vägen dit*. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Andersson, B. (2000). *Om ämnesdidaktikens natur, kultur och värdegrund*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Andersson, B. (2001). *Elevers tänkande och skolans naturvetenskap: forskningsresultat som ger nya idéer*. Stockholm: Skolverket.
- Andersson, B. (2003). *Om integration av kunskande*. I D. Jorde & B. Bungum (Red.), *Naturfagdidaktikk - perspektiver, forskning, utveckling* (ss.296-309). Oslo: Gyldendal.
- Andersson, B. (2008). *Grundskolans naturvetenskap – helhetssyn, innehåll och progression*. Lund: Studentlitteratur.
- Annerstedt, C. (2001). *Från fysisk fostran till hälsoarbete*. I C. Annerstedt; B. Peitersen & H. Rønholt (Red.), *Idrottsundervisning – Ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare.
- Antonovsky A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass Inc Publishers.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social science & medicine*, vol. 36, nr. 6, ss. 725-733.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, vol. 11, nr. 1, ss. 11-18.
- Bergsten, K. E. (1984). *Jordytan*. (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Carson, R. (1963). *Tyst vår*. Stockholm: Tidens förlag.
- Dahlgren, G. & Whitehead, M. (1991). *Policies and strategies to promote social equity in health*. Stockholm: Institute for Future Studies.
- Ekborg, M., Ideland, M. & Malmberg, C. (2009). Science for life—a conceptual framework for construction and analysis of socio-scientific cases. *Nordisk tidskrift i naturfagdidaktikk*, vol 09, nr. 5, ss. 35-46.
- Eriksson, C., Gustavsson, K., Johansson, T., Mustell, J., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., Sundberg, M. & Svensson, L. (2003). *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor – en utvärdering av läget hösten 2002*. Örebro: Institutionen för idrott och

- hälsa, Örebro universitet.
- Gabbay, J. (1998). Our healthier nation, *British Medical Journal*, vol. 316, nr. 7130, ss. 487-488.
- Gomez-Granell, C. (1993). Development of conceptual knowledge and attitudes about Environment, *Science Education*, vol. 15, nr. 5, ss. 553-565.
- Graneheim Hällgren, U. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, vol. 24, nr. 2, ss. 105-112.
- Haglund, B., Pettersson, B., Finer, D. & Tillgren, P. (1991). "We Can Do It!" – Conference edition. *Handbook from The Sundsvall Conference on Supportive Environments*. Sundsvall: 3rd International Conference on Health Promotion
- Hermele, K. (2006). *Global utveckling och innebörder och utmaningar för den globala pedagogen*. SIDA och Den Globala Skolan. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Edita.
- Hill, B. (1999). *Naturorientierte Lösungsfindung: Entwickeln und Konstruieren nach biologischen Vorbildern; mit 6 Tabellen*. Renningen-Malmsheim: Expert Verlag.
- Johnson, D.R., Ruzek, M. & Kalb, M. (2000). Earth System Science and the Internet, *Computers and Geosciences*, vol. 26, nr. 6, ss. 669-676.
- Lundqvist Wanneberg, P. (2004). *Kroppens medborgarfostran. Kropp, klass och genus i sko-lans fysiska fostran 1919-1962*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- McNeill, J. R. (2003). *Någonting är nytt under solen. Nittonhundratalets miljöhistoria*. Stockholm: SNS Förlag.
- Medin, J. & Alexandersson, K. (2000). *Begreppen Hälsa och hälsofrämjande – en litteraturstudie*. Lund: Studentlitteratur.
- Mogensen, F. (1995). *Handlekompetence - Som didaktisk begreb i miljøundervisningen*. Köpenhamn: Danmarks Lærerhøjskole - Forskningscenter for Miljø- og Sundhedsundervisning.
- Naess, A. (1981). *Ekologi, samhälle och livsstil - utkast till en ekosofi*. Stockholm: LTs förlag.
- Nilsson, A. & Martinsson, J. (2012). *Attityder till miljöfrågor*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin Lauritzen, S. (2001). Vardagliga föreställningar om hälsa och sjukdom. I R. Qvarsell & U. Torell (Red.), *Humanistisk hälsoforskning – En forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmberg, I. (2000). Miljöfostran i skolan – hur syns den idag ur 15-åriga elevers perspektiv? I I. Buchberger (red.) *Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.200 Osa. 2* (ss. 775-787). Helsinki. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 225.
- Persson, C. (2008). *Sfärernas symfoni i förändring? Lärande i miljö för hållbar utveckling med naturvetenskaplig utgångspunkt. En longitudinell studie i grundskolans tidigare årskurser*. Diss. Linköping: Linköping University.
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science Education for Citizenship*, Oxford University Press, Maidenhead, UK.

- Sandahl, B. (2005). *Ett ämne för alla – normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962–2002*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Seedhouse, D., Gallagher, A. (2002). Undignifying institutions. *Journal of Medical Ethics*, vol. 28, nr. 6, ss. 368-72.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, vol. 55, nr. 1, ss. 5-14.
- Siedentop D. & Locke L. (1997). Making a difference for Physical Education; What professors and practioners must build together. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 68, nr. 4, ss. 25-33.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Sollerhed AC., Ejlertsson G., Aplitzsch, E. (2005). Predictors of strong sense of coherence and positive attitudes to physical education in adolescents, *Scandinavian Journal of Public Health*, vol. 33, nr. 5, ss. 334-42.
- SOU 2004:104. *Att lära för hållbar utveckling. Betänkande av Kommittén för utbildning för hållbar utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Sternrapporten (2007). Sternrapporten – en genomgripande analys av klimatförändringens ekonomi: Hämtat 2014-04-05 från <http://www.naturvardsverket.se/Documents/publikationer/620-5711-1.pdf>
- Sörlin, S. & Öckerman, A. (2002). *Jorden en ö. En global miljöhistoria*. Falun: Natur och kultur.
- Thedin-Jakobsson, B. (2005). *Hälsa - vad är det i ämnet idrott och hälsa? En studie av lärares tal om ämnet idrott och hälsa*. Rapport nr. 4 i serien Skola-Idrott-Hälsa. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Theorell, T. (2006). *I spåren av 90-talet*. Stockholm: Karolinska Institutet University Press.
- Vetenskapsrådet. (2009). *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- WHO. (1948). *Definition of Health*. *International Health Conference*. New York: World Health Organization.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wright, J. & Burrows, L. (2004). "Being healthy": The discursive construction of health in New Zealand children's responses to the National Education Monitoring Project. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 25, nr. 2, ss. 211-230.
- Österlind, K. (2005). Concept formation in environmental education: 14-year olds' work on the intensified greenhouse effect and the depletion of the ozone layer, *International Journal of Science Education*, vol. 27, nr. 8, ss. 891-908.

Textbedömning i svenskämnet – attityder, erfarenheter och variation

E Aldrin

Sammanfattning

Artikeln undersöker praktiserande svensklärares attityder och erfarenheter kring textbedömning, samt betydelsen av sociokulturella faktorer för bedömarvariation. Materialet består av en webbenkät som besvarats av 135 svensklärare i Västsverige verksamma i årskurs 7–9. Frågorna behandlade textbedömning generellt, det nya betygssystemet, samt bedömning och beskrivning av en autentisk elevtext. Resultaten visar flera goda exempel och erfarenheter, men också behov av ökad information från Skolverket på flera punkter. Vidare framkommer en påfallande bedömarvariation, som föreslås hänga samman med en stor variation i synen på textkvalitet bland deltagarna. Bedömarvariationens samspel med den sociala kontexten (läraren, dennes erfarenhet samt skolmiljön) är begränsad men visar ett intressant mönster som efterfrågar fortsatt forskning.

Nyckelord: bedömning, elevtexter, svensklärare, attityder, variation



Emilia Aldrin

Emilia Aldrin är lektor i svenska språket och verksam inom ämneslärarutbildningen i svenska på Högskolan i Halmstad. Hennes forskning rör sig främst inom sociolingvistik och behandlar relationen mellan språk och samhälle. I den här studien intresserar hon sig för elevtextbedömning ur ett socialt perspektiv.

Aldrin

Introduktion

Elevens skrivande och skrivutveckling har en central plats inom svenskämnet genom hela grundskolan och gymnasiet. En stor del av svensklärares arbete handlar om att läsa, bedöma och ge utvecklande respons på olika slags texter. Kraven är stora; både samhälle, elever och föräldrar förväntar sig likvärdighet och rättvisa i bedömningen. Samtidigt är textbedömning, som all kvalitativ bedömning, en komplex och grannlaga uppgift där många aspekter ska sammanvägas. Landets svensklärarytbildningar har länge fått kritik för att innehålla för lite träning i bedömning (Östlund-Stjärnegårdh 2002, s. 191) och statliga utredningar av de nationella proven har visat på betydande skillnader i bedömningen mellan enskilda lärare, skolor och grupper. Sedan 2011 finns också ett nytt betygssystem som får konsekvenser för textbedömningen.

Syfte

Hur ser då praktiserande svensklärare själva på den betydande del av arbetet som handlar om bedömning av elevers texter? Trots att textbedömning både nationellt och internationellt är ett relativt väl utforskat område vet vi inte så mycket om lärares egna attityder och erfarenheter. I denna artikel redovisas en explorativ studie med syfte att utforska vilka attityder och erfarenheter som finns bland svensklärare, dels vad gäller bedömning av elevtexter generellt och dels i förhållande till det nya betygssystemet. Ett underordnat syfte är att bidra till diskussionen om bedömarvariation vid bedömning av elevers skrivande genom att undersöka graden av samstämmighet när ett stort antal lärare bedömer en och samma text samt i vilken mån bedömningen påverkas av sociokulturella faktorer (såsom den bedömande lärarens kön, arbetserfarenhet samt typ av skolmiljö). Undersökningen har finansierats av Lärarytbildningsnämnden vid Högskolan i Halmstad och förhoppningen är att denna artikel ska vara till nytta för svensklärarytbyråer.

Tidigare forskning

Lärares bedömning av elevers skrivande har stått i fokus för en mängd forskning. I det här avsnittet diskuterar jag studier om variation i bedömning och bedömningsgrunder samt studier om textens och kontextens betydelse för bedömningen. Avslutningsvis tar jag även upp forskning om bedömning som utgår från lärarens eget perspektiv.

Variation i bedömning och bedömningsgrunder

Mycket forskning har ägnats åt att studera i vilken mån elevtextbedömning varierar mellan olika lärare. I Sverige visar resultaten entydigt att sådan variation finns och kan vara relativt stor. Östlund-Stjärnegårdh (1999) lät bedömargrupper om fyra lärare i varje grupp betygsätta gymnasietexter och fann en genomsnittlig variation på ett betygssteg (mellan de dåvarande betygen IG/G/VG/MVG). Författaren drar slutsatsen att "lärarna inte är överens, men att de heller inte tar ut så stora svängningar i bedömningen" (s. 30). Ciolek Laerum (2009) undersökte hur berättande elevtexter från årskurs 9 bedömdes av minst 4 olika lärare. Här visade resultaten att trots att en ge-

mensam bedömningsmatris användes, så kunde samma text i något fall betygsättas med upp till 3 olika betyg (dåvarande G/VG/MVG). Sammantaget var lärarna enbart överens om bedömningen av 35 % av texterna. Även i Norge, där mycket skrivforskning genomförts, visar undersökningar av nationella skrivprov relativt stor oenighet i bedömningen (Berge 1996, 2002), då nästan en tredjedel av de 60 bedömarna avvek systematiskt från övriga i sina bedömningar av elevtexterna. Fasting m.fl. (2009, s. 632) tolkar det som att de norska lärarna har olika förväntningar på ungdomarnas skrivkompetens. En internationell studie (Brown, Glasswell, & Harland 2004) där 17 lärare fick särskild undervisning och handledning i bedömning före bedömningen visade emellertid att deltagarna uppvisade "substantial agreement" (s. 114).

Studier av omrättning av nationella prov i Sverige har uppmärksammat att externa bedömare ofta är strängare och ger lägre betyg än den ordinarie läraren, särskilt när det gäller bedömning av längre texter (Östlund-Stjärnegårdh 2002, Östlund-Stjärnegårdh 2009, Skolverket 2009, Skolinspektionen 2012, Skolinspektionen 2013, Lundgren 2013). Liknande resultat har visats internationellt när det gäller bedömning av längre texter (McKinstry m.fl. 2004). Gibbons & Marshall (2010, s. 36) fann dock i en engelsk studie ingen sådan tydlig tendens, utan där bedömde den externa bedömaren ibland strängare och ibland snällare. Östlund-Stjärnegårdh (2009, s. 11) förklarar skillnaden mellan externa bedömares och ordinarie lärares betyg dels med att läraren använder all sin kunskap om eleven och hans eller hennes sätt att uttrycka sig liksom elevens övriga prestationer på ett sätt som en extern bedömare inte kan, dels med att det kan finnas en tendens att den egna läraren "hellre friar än fäller", medan externa bedömare kan vilja "visa att de minsann vet vad som krävs för de olika betygen". Gustafsson & Erickson (2013) som har framfört omfattande kritik av studierna kring nationella provets omrättning påpekar att det också kan handla om att urvalsprocessen för externa bedömare medfört att fler stränga personer funnits i denna grupp än vad som är representativt för lärarkollegiet som helhet (s. 76–77).

Det har föreslagits att vissa texter ger upphov till större variation i bedömningen än andra. Löfquist (1989, s. 89) menar att texter som alla lärare är överens om är en företeelse som "inte alls är typisk utan snarare extrem". Östlund-Stjärnegårdh (1999) finner att majoriteten av elevtexterna i hennes material tillhör en så kallad mellangrupp, där bedömningen varierar men ändå inte särskilt mycket. Hon menar också att det är någonstans i denna mellangrupp som den svårdragna gränsen mellan två betyg bör gå (1999, s. 31). I en senare studie (Östlund-Stjärnegårdh 2002, s. 71) finner hon att lärare är mest överens om elevtexter av lägre kvalitet (dåvarande betyget IG). De statliga granskningarna av nationella prov i svenska visar också att det främst är vid de högsta betygsstegen som den ordinarie lärarens bedömning och en extern bedömares skiljer sig åt (Skolinspektionen 2012, s. 21; 2013, s. 16).

En viktig orsak till svårigheten att uppnå bedömaröverensstämmelse för elevtexter i svenska är att texter och skrivande är en komplex verksamhet som kan bedömas ur flera olika aspekter vilka både kan uppfattas, prioriteras och vägas samman på olika sätt av olika läsare. Dysthe m.fl. (2002, s. 38 jfr Hillocks 1987) har beskrivit texters komplexitet som en upp-och-nervänd triangel indelad i olika skikt eller nivåer: skriv-

Aldrin

situation (textens anpassning till syfte och mottagare), innehåll, struktur, meningar, ordval samt rättskrivning och formalia. Vissa textaspekter såsom "skrivsituationen" rör sig på en mer global nivå (är övergripande och påverkar stora delar av texten) och har därför placerats i triangelns bas, medan andra textaspekter såsom "rättskrivning och formalia" är på en mer lokal nivå (påverkar delar och detaljer av texten) och har placerats i triangelns spets. Under skrivandets gång rör man sig ofta från globala till alltmer lokala nivåer, även om vana skribenter också kan arbeta på flera nivåer samtidigt (Dysthe m.fl. 2002, s. 39). Palmér & Östlund-Stjärnegårdh (2005) som har utarbetat en holistisk modell för bedömning av elevtexter framhåller också betydelsen av en helhetsbedömning där helhetsintrycket avgör omdömet, även om de olika textnivåerna beaktas som delar av helheten (s. 19, 27, 152). Dessutom ingår texter och skrivande i en social praktik som formas på olika sätt i olika kulturer och sammanhang och som också påverkar bedömningen (Berge 2002, s. 462).

Trots texters och textbedömningens komplexa natur visar flera studier en generell samstämmighet när det gäller de bedömningsgrunder lärare utgår från. En undersökning om lärares gränsdragning mellan IG och G (Östlund-Stjärnegårdh 1999) visade att faktorer relaterade till texten som helhet var allra vanligast, följt av disposition, innehåll, språk och stil. Bergman-Claesson (2003) har visat stora likheter även i lärares elevrespons. Mest frekventa var kommentarer till textens yta följt av textens innehåll, medan det som kommenterades minst var läsbarhet, effekt och berättarperspektiv (Bergman-Claesson 2003, s. 51). Lärares skrivpedagogiska ställningstagande och arbetssätt avspeglades istället mer i hur de kommenterade (s. 64–67). Även Kronholm-Cederberg (2009, s. 283) finner att de flesta av lärarnas kommentarer till elevtexter rör textens yta och den lokala textnivån.

Den sociala kontextens betydelse för bedömningen

Synen på bedömning som en socialt situerad praktik är relativt ny inom skrivbedömningsfältet (se t.ex. McNamara 2001, Berge 2002). I Sverige har endast ett fåtal studier relaterat textbedömning till sociokulturella faktorer eller en lokal kontext (se Skar 2013 för en översikt). Några studier har undersökt sociokulturell variation och funnit att flickor ofta får högre betyg än pojkar (Klapp Lekholm 2008 s. 83) och att flickors texter oftare än pojkars fått högsta betyg av den ordinarie läraren, men ett lägre betyg av externa bedömare (Östlund-Stjärnegårdh 2009, s. 8; Skolinspektionen 2013, s. 24; Lundgren 2013 s. 15). En studie visar att elever med utländsk bakgrund samt elever vars föräldrar saknar högskoleutbildning oftare än andra har fått ett lägre betyg av den ordinarie läraren än av omrättaren på nationella provet (Tyrefors & Vlachos 2012, s. 111–112). Andra studier visar att sociokulturella faktorer i elevens hemmiljö och lärarens (omedvetna) förväntningar på den aktuella eleven påverkar bedömningen (Klapp Lekholm 2008 s. 31–33; 82–87). Allas förväntningar är inte heller lika; lärarens kön, ålder och behörighet har visat sig ha en viss, om än liten, inverkan (Tyrefors & Vlachos 2012, s. 124–125, Klapp Lekholm 2008 s. 86). Den omgivande skolkontexten skulle också kunna påverka bedömningen. Lundgren (2013, s. 15) finner att texter skrivna inom yrkesförberedande program oftare fått en strängare bedömning vid

omrättningen än texter skrivna inom högskoleförberedande program, vilket kan tyda på att skolans kultur och elevsammansättning också påverkar lärarens förväntningar. Det finns dock ett stort behov av fler studier om hur textbedömningen påverkar och påverkas av det sociala sammanhang och den sociala praktik som den ingår i.

Bedömning ur lärarperspektiv

Merparten av forskningen om textbedömning har utgått från ett externt, granskande perspektiv. Praktiserande svensklärares egen syn på och erfarenhet av textbedömning är däremot mindre utforskat, även om några studier finns. Mickwitz (2011) har i en samhällsvetenskaplig licentiatavhandling intervjuat svensklärare angående deras generella syn på betygsättning i svenskämnet. Hon finner att ett av de teman som genomsyrade lärarnas berättelser var "betygens likvärdighet". Lärarna såg det som omöjligt att åstadkomma en betygsättning som är helt oberoende av lärare och skola, även om det ansågs vara ett ideal att sträva efter (s. 85). Samtidigt beskrevs problemet med betygens likvärdighet i första hand som något som rörde "andra lärare" och "andra skolor" (s. 86). Korp (2006) har i en utbildningsvetenskaplig avhandling intervjuat gymnasielärare i bland annat svenska om deras inställning till betygsättning och nationella prov. Hon finner att många svensklärare använde sig av en s.k. "analytisk modell" (s. 219), där betyg på kursen inte avgörs av betyg på enskilda uppgifter utan av en helhetsbedömning av elevernas uppfyllelse av kursplanemålen utifrån ett brett bedömningsunderlag. Detta innebar att enskilda uppgifter inte alltid betygsattes för att undvika att sända felaktiga signaler till eleverna. Östlund-Stjärnegårdh (2002, s. 175–181) har genomfört mindre intervjuer med fyra svensklärare i gymnasiet och Komvux. Hon finner att lärarna tycker att bedömning både är intressant och betungande och att det som framför allt upplevs underlätta bedömningsprocessen är sambedömning samt i någon mån det nationella provets bedömningsunderlag. I en norsk undersökning har Berge (1996, 2002) intervjuat modersmåls lärare om bedömning av elevtexter. Han finner att de förhåller sig till mer eller mindre uttalade textnormer i sin bedömning, som innebär att redan elevers val av vissa genrer och visst innehåll uppfattas vara mer prestigefyllt och förknippat med högre textkvalitet (Berge 2002, s. 464, 467, 483).

Material och metod

I syfte att få insyn i praktiserande svensklärares egna attityder till och erfarenheter av textbedömning och samtidigt kunna undersöka den sociala kontextens betydelse för bedömarvariationen, utan att ge avkall på möjligheten till viss generalisering, skapades en digital webbenkät (se bilaga 1). Information om studien samt en länk till enkäten skickades via e-post till ett stort antal lärare i Västsverige efter godkännande från skolans rektor. Enkäten skickades ut i början av våren 2014, då de nya betygen hade tillämpats under några terminer. Eftersom en stor del av den tidigare forskningen om bedömning i svenskämnet berört gymnasienivå, riktades denna studie till årskurs 7–9. Av de totalt 341 skolor som kontaktades deltog till sist endast lärare från 55 skolor (16 %). Av de 191 lärare som fick enkäten var det dock hela 71 % (135 st.) som

Aldrin

valde att delta, vilket antyder att ämnet ansågs relevant och angeläget. Det finns även ett visst internt bortfall, som är koncentrerad till de öppna frågorna som kräver ett egenformulerat svar. Därför varierar det totala antalet svarande mellan olika frågor i resultatredovisningen nedan.

Eftersom deltagarurvalet skett slumpmässigt finns både mer och mindre erfarna lärare med i studien, liksom lärare från olika typer av skolor. En majoritet av deltagarna (76 %) identifierar sig som kvinnor, vilket också är fallet i grundskollärargruppen generellt i landet. En majoritet av lärarna har också arbetat länge (medianantalet år som svensklärare i årskurs 7–9 är 13 år), vilket även det stämmer ganska väl med den nationella bilden. Samtidigt finns också nyare lärare med i studien (17 % har arbetat max 5 år). När det gäller olika typer av skolor anser de flesta lärare att det varken är särskilt många eller få högpresterande elever på deras skola (medelsvaret är 2,7 på en skala från 1–5). En mindre del (14 %) anser dock att det finns många högpresterande elever på skolan, medan bara ett fåtal (7 %) anser att det finns få högpresterande elever på skolan. Gällande flerspråkighet är den generella uppfattningen att det finns ganska få flerspråkiga elever på skolorna (medelsvaret är 3,74 på en skala från 1–5). Det finns dock också deltagare (12 %) som anser sig arbeta på en skola med många flerspråkiga elever. Sammantaget bedömer jag deltagargruppens representativitet som relativt god trots att urvalsgruppen är liten.

Enkäten innehöll inledningsvis tre frågor om attityder och erfarenheter av bedömning och tre frågor om attityder och erfarenheter av det nya betygssystemet. Attitydbegreppet definieras här i enlighet med den språkvetenskapliga attitydforskningen (se t.ex. Garrett 2010) som en relativt varaktig värderande inställning till ett visst fenomen. Attityder består av en komplex kombination av föreställningar om attitydobjektet, känslor och värderingar kring det samma, samt agerande i förhållande till attitydobjektet utifrån dessa aspekter. Denna studie fokuserar dock främst på den känslomässiga aspekten, som ofta också betraktas som mest central (Garrett 2010, s. 23). Upplägget på frågorna innebar att en första fråga gällde lärarens generella känslomässiga inställning till textbedömning (enkelt - svårt) respektive det nya betygssystemet (positiv - negativ). På så vis ville jag skapa en inledande bild av hur lärarna upplever textbedömningspraktiken. Svaret angavs på en kvantitativ skala i 5 steg där ytterpolerna markerades med kvalitativa beskrivningar (t.ex. "Det är mycket enkelt"/"mycket svårt", "Jag är mycket positiv"/"mycket negativ") för att hjälpa deltagarna att tolka svarsskalan (se Nyström Höög 2005). Attityder uttrycks inte bara som starka värderingar utan också som likgiltighet eller ambivalens (Garrett 2010), varför skalan hade ett ojämnt antal svarsalternativ som möjliggör ett mittensvar som kan tolkas som "varken eller" alternativt "osäker/vet ej". Efter dessa inledande kvantitativa frågor följde för varje tema två öppna frågor där deltagarna ombads beskriva sina erfarenheter med egna ord, i syfte att skapa en fördjupad och mer praktisknära bild av lärarnas upplevelser av textbedömning.

Vidare ingick i enkäten en autentisk elevtext från årskurs 8 som läraren ombads bedöma och motivera sin bedömning av. Tidigare forskning har ofta låtit ett mindre antal lärare bedöma flera texter för att skapa s.k. bedömarprofiler och undersöka mer

generell samstämmighet i tolkning av kriterier etc. I den här studien vill jag istället undersöka vilken variation eller samstämmighet som finns i tolkningen av texters kvalitet och har därför låtit ett stort antal lärare bedöma en och samma text. Elevtexten (se bilaga 2) var en mycket kort (<500 ord), relativt känslös, berättande text skriven på temat "Barndom"¹. Skrivuppgiften ingick i en skolklass ordinarie verksamhet och syftade enligt läraren i första hand till att öva förmågan att uttrycka tankar och känslor samt skapa inlevelse och engagemang. Berättande texter är vanligt förekommande i hela skolsystemet (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005, s. 62) och är också en vanlig genre vid det nationella provet i svenska (Östlundh Stjärnegårdh 2009, s. 10). Den berättande texten "kräver både tankeförmåga och språklig förmåga" (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005, s. 29). Ju högre upp i åldrarna genren används, desto fler olika typer av berättande texter får eleverna skriva och desto mer komplicerade och varierade blir de i sin struktur (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005, s. 62, 64). Den valda elevtexten hade en varierande textkvalitet för att undvika en förenklad bedömning. Till sin hjälp vid bedömningen fick lärarna dels Skolverkets aktuella kunskapskrav, dels en uppmaning om att utgå från ett antal givna bedömningsaspekter (helhetsintryck, genreanpassning, disposition, styckeindelning och bindning, meningsbyggnad, ordval samt språkriktighet) som anknyter till befintliga teorier och modeller för textbedömning (Dysthe m.fl. 2002, Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005, Skolverket 2011). I övrigt formulerades motiveringen av bedömningen fritt. Undersökningsupplägget inkluderade även ett socialt experiment som innebar att elevtexten försågs med ett av tre olika personnamn med varierande sociokulturella associationer som skulle kunna påverka lärarens bedömning (se Aldrin u.u.). För att belysa detta infogades även några specifika frågor om lärarens upplevelse av texten som skulle kunna påverkas av sociokulturella fördomar, vilka därför inte diskuteras här.

För att möjliggöra en sociokulturell analys efterfrågades även vissa bakgrundsfakta (lärarens kön, ålder och typ av skolmiljö). Webbenkäten var öppen under två månaders tid och formatet tillät deltagarna att pausa och återvända till enkäten flera gånger, men inte ändra redan registrerade svar. Resultaten har analyserats kvantitativt och kvalitativt. Frågor med bundna svarsalternativ har analyserats med hjälp av kvantitativa beräkningar och statistiska signifikanstest. En del resultat som inte är statistiskt signifikanta kommer ändå att redovisas, då de uppvisar ett intressant mönster. Öppna frågor har analyserats kvalitativt, ur ett främst tematiskt perspektiv.

Resultat

Lärarnas attityder till textbedömning

Ett första tema som ska undersökas är lärarens generella känslomässiga inställning till bedömning av elevers texter. De flesta upplever detta som vare sig särskilt svårt eller enkelt (alternativt både och). På en skala från 1–5 (där 1 motsvarar "mycket enkelt" och 5 motsvarar "mycket svårt") har ungefär hälften av de 133 lärarna (52 % eller 69 st.)

¹ Såväl elev som vårdnadshavare, lärare och rektor har godkänt textens medverkan i studien.

Aldrin

angett mittenalternativet (3). Medelsvaret hamnar också kring mitten (2,92). Bland de lärare som valt att polarisera sitt svar, är det något fler som lutar åt den enklare ytterpolen av skalan (27 % eller 36 st.) än åt den svårare (21 % eller 28 st.). Bara enstaka personer (4 st.) har angett något av de yttersta svarsalternativen ("mycket enkelt" eller "mycket svårt"). Sammantaget har lärarna i enkäten alltså inte någon extrem eller entydig uppfattning om bedömning av elevtexter, vilket inte är förvånande med tanke på textbedömningens komplexitet.

Inställningen till elevtextbedömning varierar delvis utifrån den sociokulturella faktorn lärarens arbetserfarenhet. Lärare som har arbetat 16–20 år har uppfattat textbedömningen som allra svårast (medelvärdet är här högst: 3,08), men undantaget denna grupp tycks lärarna uppfatta bedömning som svårare ju kortare tid de har arbetat, vilket också visas av tabell 1. Sambandet är visserligen mycket svagt och inte statistiskt signifikant², men det ligger i linje med internationella forskningsresultat som pekat på att tilliten till den egna textbedömningen är större bland lärare med längre erfarenhet (Hunter m.fl. 2006, s. 60). Det är inte konstigt att bedömningen kan upplevas enklare med ökad erfarenhet och träning. Med tanke på textbedömningens komplexitet och kritiken mot bristande träning inom svenskläroverutbildningarna är det snarare påfallande att skillnaderna inte är större. Kan här finnas ett mörkertal bland mindre erfarna lärare som inte vill visa att man finner detta svårt eller rör det sig rent av om en omedvetenhet om bedömningens problematik?

Arbetserfarenhet, antal år	Attityd till bedömning, medelvärde skala 1–5
Max 5 år	2,96
6–10 år	2,90
11–15 år	2,87
16–20 år	3,08
Mer än 20 år	2,84

Tabell 1. Generell inställning till bedömning av elevtext, relaterat till lärarens arbetserfarenhet (n 136).

Upplevda svårigheter

I en särskild fråga tillfrågades lärarna om huruvida de ser några svårigheter med bedömning av elevers texter. Frågan var öppet formulerad, men som en tolkningshjälp angavs inom parentes några exempel ("Det kan t.ex. vara att bedömning av en särskild texttyp är särskilt svår, gränsdragning mellan särskilda betygssteg, avvägning av olika bedömningsgrunder, att ge respons, eller något helt annat"). Endast 4 personer (av 123 som besvarat frågan) svarade att de inte upplever några svårigheter alls. Övriga beskrev en eller flera svårigheter, vilka sammanfattas i tabell 2.

² Sambandet är inte statistiskt signifikant. En χ^2 -analys ger p 0,629.

Svårighet	Andel svarande (antal)
Gränsdragning mellan betygssteg	45 % (56)
Ge respons	28 % (34)
Sammanvägning av olika aspekter av texten	20 % (25)
Tolka styrdokumentens kunskapskrav	15 % (18)
En särskild texttyp	11 % (14)
Likvärdighet och objektivitet	11 % (14)
Tidsbrist	5 % (6)
Övriga svar	5 % (6 st)

Som framgår av tabell 2 har inget svar angetts av mer än hälften av lärarna i enkäten. Även om de flesta upplever någon svårighet med bedömning är det alltså stor variation i vad man upplever som svårt. Vanligast förekommande är att det upplevs svårt att dra gränser mellan olika betygssteg (angett av 45 % eller 56 st.). Intressant nog är det inte något enskilt betygssteg som här nämns oftare än andra, vilket skiljer sig från tidigare forskning (Östlundh-Stjärnegård 2002, s. 175), utan alla gränsdragningar i det nya betygssystemet framstår som lika problematiska. Eftersom det nya betygssystemet (A-F) vid enkätens genomförande endast hade tillämpats en kortare tid är detta inte förvånande och kan vara av övergående karaktär. Det är också vanligt att lärarna inte alls preciserar vilket/vilka betygssteg de syftar på. En lärare skriver:

Svårigheten ligger i att avväga när en text blir 'välutvecklad'. Vad exakt gör texten 'välutvecklad'? Steget från C till B/A således.

Som framgår av citatet hänger avgränsningen av betygsstegen för många samman med en svårighet att tolka styrdokumentens kunskapskrav och värdeord. Det förekommer dock även att lärarna nämner denna svårighet separat utan koppling till gränsdragning mellan betyg (angett av 15 % eller 18 st.). En lärare skriver:

Bedömningar i och för sig är inte svåra, dvs. att visa vad som skulle kunna höja kvaliteten i texten, svårigheterna kommer när den skall relateras till ett betygssteg vars definitioner av nödvändighet blir abstrakta och svårtolkade.

Den näst vanligaste svårigheten som lärarna nämner är att ge respons (angett av 28 % eller 34 st.). Många tar här upp svårigheten med att ge konstruktiv och utvecklande respons som inspirerar eleven till att faktiskt ta till sig kommentarerna och förbättra sitt skrivande. Många tar också upp att de upplever det svårt att få eleven att förstå responsen. Det antyds i flera fall att läraren gärna vill använda sig av vetenskapliga termer eller begrepp ur styrdokumentet för att precisera och motivera sina kommentarer, men att detta förhindras av att eleven inte förstår dessa. Några lärare nämner svårigheter med när respons ska ges samt hur mycket och på vilket sätt. Enstaka upplever att det är särskilt svårt att ge respons på mycket svaga texter (utan att riskera att signalera "ändra allt"), medan andra upplever det särskilt svårt med starka texter (där det inte upplevs finnas något att vidareutveckla). En lärare skriver:

Aldrin

Det är inte helt lätt att arbeta formativt. Elever behöver få respons, men på olika sätt. Det är tidskrävande. Ibland kan jag tycka att det är en svår balansgång mellan det formativa och det summativa. Elever behöver få förståelse för hur de ligger till i relation till kunskapskraven samtidigt behöver de få respons för att utvecklas i sitt lärande.

Precis som i citatet ovan har en del lärare tagit upp tidsbristen inom yrket som en särskild försvårande omständighet för att ge god respons. Ett fåtal har också angett tidsbristen separat (5 % eller 6 st.). Trots allt finner jag det överraskande att inte fler har tagit upp tidsbrist som en svårighet med textbedömning.

Den tredje vanligaste svårigheten handlar om att väga samman kvaliteter och brister på olika textnivåer och vilka delar som då ska ges mest betydelse (angett av 20 % eller 25 st.). En lärare skriver:

Innehåll kontra språkliga brister. Svårt då att veta vilket betyg som ska väga tyngst - språket el innehåll?

Många nämner här just en upplevd motsättning mellan språklig form, det vill säga textens mest lokala ytnivå, och textens övriga aspekter, där man menar att det ena ofta visar en högre kvalitet än det andra. Några beskriver mer specifikt en motsättning mellan språk och innehåll, men det förekommer också att man talar om språk kontra genreanpassning eller språk kontra kreativitet. Intressant nog uttrycker nästan alla lärare i studien en syn på texten som uppdelad i just två dimensioner. Det är bara ett fåtal som beskriver texter som mer komplexa och flerdimensionella (då i termer av "språk, struktur och innehåll" eller "språk, genreanpassning och dramaturgi"). Om detta ger en korrekt bild av den generella synen på texter, tycks här finnas en grannliga uppgift för landets lärarutbildningar i att förmedla moderna teorier om texters sammansatthet och olika nivåer (t.ex. Dysthe m.fl 2002; Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005).

En upplevd svårighet som nämns mindre ofta är att någon särskild texttyp är särskilt svår att bedöma. Endast 11 % (14 st.) tar upp detta. Ingen enskild texttyp dominerar i lärarnas svar, utan allt från berättande texter och dikter till krönika, faktatext och argumenterande texter nämns i ungefär samma utsträckning. Detta är intressant eftersom tidigare forskning pekat på att framför allt skönlitterära texter anses svåra och skapar oenighet i bedömningen (Östlund-Stjärnegårdh 2002, s. 72, Berge 1996, s. 514, 516). Däremot stämmer det väl överens med granskningen av den senaste omgången av nationella provet (Skolinspektionen 2013, s. 24-25) där bedömarvariationen visade sig vara likartad för alla texttyper.

En annan svårighet som nämns mindre ofta är att bedöma "likvärdigt" och "objektivt". Endast en liten grupp (11 % eller 14 st.) har nämnt detta. Det som i den nationella debatten lyfts fram som det största problemet med bedömning och det som i en tidigare studie (Mickwitz 2011) visade sig vara ett genomgående tema i svensklärarnas samtal om betyg och bedömning, är alltså långt ifrån den mest framträdande svårig-

het som dessa enkätdeltagare upplever. Kanske är en orsak till detta att många ser på likvärdighetsproblematiken som något som främst rör "andra lärare" och "andra skolor" (jfr Mickwitz 2011, s. 85). Insikten om att det är svårt att uppnå likvärdighet i bedömningen är kanske svår att acceptera för den lärare som med bibehållen stolthet vill fortsätta utöva sin yrkespraktik. En annan möjlig orsak kan dock vara att temat upplevs självklart och uttjat efter alla offentliga debatter, eller att det upplevs mindre problematiskt med det nya betygssystemet. De enkätdeltagare som ändå tar upp detta problem uttrycker sig ofta försiktigt i termer av att man som lärare kan bli "hemmablind" utifrån sin elevgrupp eller "fylla i" textluckor utifrån sin kunskap om eleven. Andra kommentarer är att en elevs personliga stil kan appellera mer till en viss lärare, att det är svårt att bedöma elever som utvecklats mycket och att det blir svårare att bedöma likvärdigt ju fler kunskapskrav som ska examineras samtidigt i uppgiften.

Slutligen förekommer också andra svar som bara har nämnts av någon enstaka person (totalt 5 % eller 6 st.). Här beskrivs exempelvis att det är svårt att sammanväga bedömningar av olika uppgifter till ett slutbetyg och att det är svårt att bedöma texter skrivna av nya elever som man inte känner så väl.

Erfarenheter av faktorer som underlättar

Lärarna tillfrågades också om de har erfarenhet av något som kan underlätta bedömningen av elevtexter. Även denna fråga var öppet formulerad, men utan förslag på ingångar. Något färre besvarade denna fråga (115 st.) och variationen i svaren är också något mindre. En del valde att i svaret fokusera på befintliga strategier som de i nuläget använder sig av, andra har istället lyft fram behov och önskemål om hjälp som de inte har tillgång till. Ingen svarade nej på frågan. Svarsfördelningen visas i tabell 3.

Underlättar	Andel svarande (antal)
Sambedömning/gemensamma samtal om bedömning	50 % (57)
Matriser med tydliga bedömningskriterier	35 % (40)
Exempeltexter med omdöme och motiveringar	23 % (27)
En tydlig skrivuppgift	17 % (20)
Goda tidsramar	9 % (10)
Formativ bedömning	8 % (9)
Erfarenhet	4 % (5)
Enstaka bedömningskriterier för varje uppgift	4 % (5)
Övriga svar	10 % (11)

Det allra vanligaste svaret är att sambedömning och gemensamma diskussioner om bedömning och textkvalitet med andra lärare underlättar bedömningen av elevers texter. En lärare skriver:

Sambedömning i kollegiet. Diskussion av vad som är en "god" text.

Intressant nog är det ändå enbart hälften av lärarna som nämnt detta (50 % eller 57

Aldrin

st.), trots att det varit ett återkommande mönster att majoriteten tillämpat sambedömning vid nationella proven (Östlund-Stjärnegårdh 2002, s. 176; 2009, s. 16) och att det ständigt rekommenderas av de statliga utredningarna (Skolinspektionen 2012, s. 25; Skolinspektionen 2013, s. 33). De flesta formulerar sitt svar som att sambedömning är något man redan nu ägnar sig åt, men en del lärare lyfter fram att de i nuläget inte har tillräckliga tidsramar för att kunna ägna sig åt detta så mycket eller ofta som de skulle behöva. Kanske är detta en anledning till att inte fler nämner fördelarna med sambedömning.

Det näst vanligaste svaret är att man upplever att matriser och mallar med tydliga bedömningskriterier underlättar (angett av 35 % eller 40 st.). Här nämns nationella matriser från Skolverket och via Nationella provet, men också egna matriser som läraren eller lärarlaget själva ställer samman. En lärare skriver:

Att man gör en bedömningsmall innan man rättar texten, med vad som ska finnas med (vad gäller innehåll). Precis som de gör till nationella provet.

Ett tredje vanligt svar, som ofta tycks hänga nära samman med användningen av matriser men som också nämns separat, är tillgång till exempeltexter med både omdöme och motivering (angett av 23 % eller 27 st.). Dessa används dels som stöd i lärarens bedömning, dels som stöd för att motivera och förklara bedömningskriterierna för eleverna. Återigen handlar det både om att man utnyttjar tillgängliga exempel från Skolverket och via Nationella Provet och att läraren eller lärarlaget tagit fram egna exempel. En lärare skriver:

Fler exempeltexter med bedömning. Korta exempeltexter som belyser olika aspekter av textbedömning. Det material som finns för bedömningsstöd handlar om att tolka budskap i text etc. Förvisso finns gamla NP att tillgå men det skulle vara önskvärt med ett bedömningsstöd där man resonerar kring varför man bedömt på ett särskilt sätt. Jag vill gärna kunna förklara varför jag bedömt dem som E, C, A.

I detta sammanhang är det många som påpekar att det finns ett behov av fler exempeltexter från Nationella Provet och Skolverket, som inte bara anger omdöme utan också innehåller motiveringar, i synnerhet för svårbedömda texter samt för texter från årskurs 7 och 8.

Ett fjärde återkommande svar från lärarna är att bedömningen underlättas av en tydlig skrivuppgift med tydligt syfte, tydliga bedömningskriterier och tydliga instruktioner till eleverna (angett av 17 % eller 20 st.). Ju mer planering och information som görs i början av skrivmomentet, desto enklare blir bedömningen i slutet. En lärare skriver:

Förklara syftet med texten. Behöver inte vara några matriser eller fördjupande LPP:er utan en enkel och öppen uppstartsdiskussion i början av ett arbete. Krävs dock att man återkommande släpper fram denna diskussion under hela perioden.

Ett svar, som återigen intressant nog inte är särskilt frekvent, är behovet av goda tidsramar (9 % eller 10 st.). Här nämns både tid för att planera skrivuppgiften och tid för själva bedömningen. Ett annat mindre vanligt svar är att formativ bedömning underlättar (8 % eller 9 st.). Lärarna lyfter här fram betydelsen av såväl tidig respons från läraren, som kamratrespons och självbedömning. Jag uppfattar att det är det kontinuerliga arbetet med att höja textens kvalitet som upplevs minska arbetet i slutbedömningen. Vidare har några har påpekat att bedömningen blir enklare ju längre erfarenhet man har (4 % eller 5 st.). Några har påpekat att det underlättar att välja ut ett eller ett par kriterier för bedömning i en viss uppgift, snarare än att bedöma allt i alla texter (4 % eller 5 st.). Till sist förekommer också enstaka övriga svar som inte är återkommande (totalt angett av 10 % eller 11 st.), såsom att bedömningen underlättas av att eleverna skriver på dator, att bedömningen sker muntligt, att läraren får möjlighet att följa elevers skrivutveckling över tid samt att läraren har tillgång till ett lämpligt ordförråd för att beskriva texters kvalitet.

Lärarnas attityder till det nya betygssystemet

Undersökningens andra tema är svensklärarnas inställning till textbedömning utifrån det nya betygssystemet. Deltagarnas generella attityd till de nya betygen kan beskrivas som relativt positiv (medelvärde är 2,22 på skalan 1-5 där 1 motsvarar "mycket positiv"). Ungefär hälften (49 % eller 61 av 125 st.) har angett svaret (2) motsvarande en ganska positiv attityd. En fjärdedel (25 % eller 31 st.) har angett mittensvaret (3) och är alltså vare sig positiva eller negativa (eller både och). En femtedel (20 % eller 24 st.) har angett ytterpolssvaret (1) motsvarande en mycket positiv attityd. Endast ett fåtal lärare (7 % eller 9 st.) har angett att de är ganska eller mycket negativa till det nya betygssystemet. Inställningen samspelar inte med de undersökta sociokulturella faktorerna i någon större mån.

Fördelar med det nya betygssystemet

En särskild fråga uppmanade lärarna att med egna ord beskriva vad de ser som den största fördelen med det nya betygssystemet. Frågekonstruktionen i sig förutsatte alltså att det finns fördelar. Nästan alla (utom 3 st.) svarade att de kunde se fördelar och som framgår av tabell 4 är det framför allt en aspekt som dominerar svaren.

Fördelar	Andel svarande (antal)
Fler nivåer	78 % (96)
Ökad tydlighet	24 % (30)
Övriga svar	6 % (7)

Tabell 4. Fördelar med det nya betygssystemet (n = 125).

En överväldigande majoritet har lyft fram fördelen med det nya betygssystemets fler

Aldrin

nivåer (78 % eller 96 av 123 st. svarade detta). Av kommentarerna framgår att många uppfattar detta som mer rättvist och att särskilt det tidigare betyget Godkänd var alltför omfattande. Flera lyfter också fram fördelen med att nu slippa sätta ut plus- och minustecken i kanten. Vidare påpekar många att de fler betygsnivåerna möjliggör för eleven att snabbare se en positiv utveckling i omdömet när hen förändrar sin arbetsinsats och att detta underlättar för formativ bedömning. En lärare skriver:

Fler steg gör att det känns mer rättvist. På den gamla betygsskalan var spannet för G alltför stort. En elev som precis uppnådde målen kunde få detta betyg liksom en som låg väldigt nära VG.

En annan upplevd fördel är ökad tydlighet (24 % eller 30 st. har svarat detta), vilket delvis, men inte enbart, verkar hänga samman med de fler betygsnivåerna. Både kunskapskraven och progressionen mellan betygsnivåerna anses ha blivit tydligare och en del menar också att detta gjort det lättare att motivera bedömningen för eleverna. En lärare skriver:

Tydlighet. Klarare krav på vad som krävs för de olika betygen. Lite tydligare.

Utöver dessa vanliga svar förekommer också några andra upplevda fördelar (6 % eller 7 st.) som bara angetts av en eller två personer, såsom att det nya betygssystemet ställer högre krav i och med att alla kunskapskrav måste vara uppnådda för ett högre betyg, att betygen blir mer internationellt jämförbara och gångbara och att man uppskattar att det finns tydliga kopplingar mellan kunskapskrav, centralt innehåll och syfte i läroplanen.

Nackdelar med det nya betygssystemet

Lärarna fick också beskriva vad de ser som den största nackdelen med det nya betygssystemet. Nästan alla (utom 8 st.) svarade att de även ser nackdelar och återigen är det ett litet antal svar som återkommer. Variationen är dock något större här, vilket framgår av tabell 5.

Nackdelar	Andel svarande (antal)
Vaga och otydliga kunskapskrav	43 % (52)
Alltför hårda krav	29 % (35)
För många kunskapskrav	6 % (7)
Elever och föräldrar ser C som förväntad norm	5 % (6)
Ej möjligt vikta mellan kunskapskraven	3 % (4)
Övriga svar	18 % (22)

Den vanligast upplevda nackdelen med det nya betygssystemet är att det innehåller vagheter och otydligheter i kunskapskraven (43 % eller 52 av 121 har svarat detta).

Särskilt problematiska upplevs de värdeord som används för att signalera progression mellan betygsnivåerna (god - mycket god, till viss del - till övervägande del etc.), vilka beskrivs som subjektiva. Detta medför enligt många att bedömningen inte kan bli likvärdig över landet. En lärare skriver:

Omöjligt att tolka kriterierna på ett rättvist och likvärdigt sätt. Luddiga och otydliga formuleringar som kan betyda i princip vad som helst.

En annan nackdel som lyfts fram av många är att det nya betygssystemet upplevs som alltför hårt (29 % eller 35 st. nämner detta). Det handlar framför allt om ett missnöje med kraven för D och B, som innebär att kraven för nästa nivå (C respektive A) måste vara uppnådda "till övervägande del". Många menar att formuleringen "till övervägande del" är oklar. Någon lärare uttrycker att: "ganska duktiga elever får ganska dåliga betyg". I detta sammanhang beskrivs också ett problem med elever som har en ojämn kunskapsprofil vilka drabbas hårt av det nya betygssystemet, det vill säga elever som ligger högt på flera mål men dras ner av att de misslyckats med något enda. Man upplever här att betygssystemet inte tillåter eleverna att göra misstag. Det förekommer också att lärare upplever det alltför svårt att få högsta betyg. En lärare skriver:

Att kraven är hårdare, att man ska uppnått mål över de betyg som man får för att få det lägre. Svårt att förklara och motivera. Eleven får göra färre misstag.

Ett anslutande svar är att man upplever det problematiskt att alla kunskapskrav ses som lika viktiga och att det inte är möjligt att vikta mellan dessa (angett av 3 % eller 4 st.). Några upplever det faktiskt oklart om man kan vikta eller ej. Ett mindre vanligt svar är att man upplever att kunskapskraven är för många (angett av 6 % eller 7 st.). Ett annat mindre vanligt svar är att elever och föräldrar ofta upplever E som ett dåligt betyg och ser C som den självklara normen (motsvarande ungefär det tidigare Godkänd), vilket skapar orealistiska förväntningar (angett av 5 % eller 6 st.). Dessutom förekommer en relativt stor mängd övriga svar som enbart angetts av en eller två personer (18 % eller 22 st.). Här nämns bland annat att det är oklart om hela betygsskalan kan användas vid enskilda prov eller endast vid terminsslut, att det saknas kunskapskrav för årskurs 7 och 8, att betygssystemet är oflexibelt, att nivåerna är för många, att det spär på betygsinflationen och att det tar tid att ständigt implementera och vänja sig vid nya system. Mängden övriga svar för denna fråga tyder på att det, naturligt nog, finns många tankar kring förbättringsmöjligheter av det nya betygssystemet.

Variation i textbedömningen

I enkäten fanns också en autentisk elevtext från årskurs 8 som lärarna fick ge ett omdöme (enligt det nya betygssystemet A-F) och motivera. Texten fick det genomsnittliga omdömet 3,9 (i princip motsvarande omdömet D). En närmare analys visar dock

Aldrin

en relativt stor variation i bedömningen³. Som framgår av tabell 6 är det en mycket liten andel (3 % eller 4 st.) som har satt omdömet B, medan fördelningen mellan övriga omdömen (C, D, E) är i princip jämn. Ingen lärare har gett texten det allra högsta eller lägsta omdömet (A respektive F). Standardavvikelsen är 0,872 vilket innebär en genomsnittlig variation på nästan ett helt betygssteg. I jämförelse med tidigare forskning (t.ex. Östlund-Stjärnegårdh 2002, s. 65) är bedömarvariationen ändå mindre här. En total samstämmighet i bedömningen är naturligtvis orimligt att förvänta när 113 lärare bedömer en och samma text. Det som ändå är anmärkningsvärt är att det inte finns någon tydlig centrerings av omdömen kring något enskilt betyg och att variationen spänner jämnt över hela tre olika betygssteg. Det finns alltså ingen majoritetsuppfattning om texten i gruppen. Detta är mycket ovanligt i tidigare forskning (se studier anförda i avsnitt 1.2.1 ovan). Det är också intressant att det, till skillnad från flera tidigare studier (Östlund-Stjärnegårdh 2002, s. 71; Skolinspektionen 2012, s. 21; 2013, s. 16), inte är de högsta betygsstegen som det här råder oenighet om, utan snarare mitten av betygsskalan. Att det rör sig om en elevtext av varierande kvalitet är säkert en bidragande orsak till detta, liksom att uppgiftspecifika betygskriterier för varje omdöme saknades. Det nya betygssystemet och lärarnas ovana med detta kan också ha haft någon betydelse i sammanhanget. Ändå finner jag bedömarvariationens mönster påfallande.

Omdöme	Andel svarande (antal)
A	-
B	3 % (4)
C	32 % (36)
D	34 % (39)
E	30 % (34)
F	-

Variation i bedömningsgrunderna

Lärarna fick även motivera sin bedömning. Vid första anblicken är dessa motiveringar relativt lika. De flesta har gjort en ganska utförlig bedömning som inkluderar flera aspekter av texten. En lärare skriver:

Helhetsintrycket och genreanpassning stämmer väl. Dispositionen och styckeindelningen störs av underrubriker som ex. Två veckor senare... Meningarna är varierade med ett relevant ordval men det förekommer exempel på brist i ändelse på verb, val av pronomen och bortfall av skiljetecken. Jag tycker att texten precis når upp till ett betyg C med tanke på innehållet, trots några få språkliga missar.

I princip utgår lärarna från de textaspekter som föreslogs i instruktionen: helhets-

3

Denna kvarstår till stor del inom de 3 textversionerna med olika namn.

intryck, genreanpassning, disposition, styckeindelning och bindning, meningsbyggnad, ordval samt språkriktighet. Många har också kommenterat textens innehåll samt förmåga att väcka engagemang och intresse, vilket nämns i uppgiftinstruktionen. Även om lärarna tittat på samma aspekter av texten, har de förhållit sig till dessa på väldigt olika sätt. Det är inte alls ovanligt att precis samma aspekt beskrivs visa särskilt hög kvalitet av någon lärare samtidigt som det beskrivs som särskilt bristande av någon annan. Exempelvis uppvisar materialet följande motsägelsefulla beskrivningar av texten⁴:

- "Eleven håller sig väl inom genren berättande text" | "Något tillyxad genreanpassning"
- "En tydlig tankegång som förstärks av en konsekvent styckeindelning" | "Bristande disposition, styckeindelning"
- "Meningsbyggnaden fungerar" | "Dock finns problematik gällande meningsbyggnad"
- "Ordval och språkriktighet fungerar" | "Ordval och språkriktighet lämnar en del kvar att önska"
- "Innehållsmässigt utvecklad berättelse" | "Däremot skulle innehållet kunnat utvecklas betydligt mer"

Det tycks därmed som att textens kvalitet ur olika hänseenden faktiskt uppfattas väldigt olika av olika lärare. Detta tyder på att det saknas vad Hultman & Westman (1977/1992, s. 25) kallar "en gemensam skolnorm" vad gäller textbedömning (se även Berge 1996, s. 258). Ett liknande resonemang förs av Skar (2013, s. 59) som i sin forskningsgenomgång drar slutsatsen att elevtextbedömning ofta domineras av individuella (och inte gemensamma) föreställningar om det skrivkonstrukt som ska mätas. Svensklärarna i denna undersökning verkar inte ha en gemensam syn på vad som utgör högre eller lägre kvalitet ur olika hänseenden i en text av detta slag. Eftersom deltagarurvalet inte består av specialutbildade bedömare utan vanliga, intresserade lärare finner jag denna bristande samsyn viktigt att uppmärksamma.

Betydelse av sociokulturella faktorer

Lärarnas bedömning av texten tycks också hänga samman med externa sociokulturella faktorer, om än i liten utsträckning. Kvinnorna har i genomsnitt gett ett något sämre omdöme på texten än männen (medelvärdena är 4,01 respektive 3,70). Detta samband är också statistiskt signifikant⁵. Eftersom andelen män i undersökningen är liten bör resultatet ändå tas med försiktighet.

4 Denna kvarstår till stor del inom de 3 textversionerna med olika namn.

5 En χ^2 -analys, där de högsta och lägsta omdömena B och F inte har inkluderats då färre än 5 personer av varje kön valt dem, ger $p < 0,011$.

Aldrin

Omdöme	Kvinnor andel (antal)	Män andel (antal)
A	-	-
B	2 % (2)	7 % (2)
C	25 % (21)	48 % (13)
D	42 % (35)	15 % (4)
E	31 % (26)	30 % (8)
F	-	-
Totalt	100 % (84)	100 % (27)

Skolans sociokulturella miljö tycks också ha en viss betydelse, åtminstone när det gäller andel flerspråkiga elever. Lärare som arbetar på en skola som de uppfattar har många flerspråkiga elever har nämligen gett ett något bättre omdöme på texten än andra (medelvärde är här 3,31). Skillnaderna är små, men nästan statistiskt signifikanta⁶. Sambandet är dock inte linjärt, vilket också framgår av tabell 8. Lärare som arbetar på en skola med ”ganska många” flerspråkiga elever har gett texten det sämsta genomsnittliga omdömet (medelvärde är här 4,25). Möjligen är det lärarnas självuppskattning av skolans andel flerspråkiga elever som blir problematisk, eftersom samma antal kan tolkas på olika sätt av olika personer när det ska omformuleras i relativa termer av ”många eller få”. Att det bästa medelomdömet på texten finns bland lärare som uppfattar sig arbeta på skolor med många flerspråkiga elever är ändå anmärkningsvärt. Kanske kan en flerspråkig skolmiljö påverka lärarens uppfattning om genomsnittlig textkvalitet och öka risken för att eleverna får ett högre betyg än vad prestationen motsvarar. En annan möjlighet är att lärare som arbetar i flerspråkiga miljöer är mer benägna att ha överseende med brister i textens ytnivå.

Mängd flerspråkiga elever	Medelomdöme, A–F motsvaras här av 1–6
Många	3,31
Ganska många	4,25
Varken många eller få	3,91
Ganska få	4,14
Få	3,94

Slutligen har texten fått ett något bättre omdöme av lärare som arbetat i max 10 år än

⁶ En χ^2 -analys där enbart gruppen ”många flerspråkiga elever på skolan” jämförs med övriga ger p 0,065. Kruskal-Wallis-testet ger p 0,081.

av dem som arbetat längre (se tabell 9), vilket ligger i linje med en tidigare studie om betyg i svenskämnet (Klapp Lekholm 2008 s. 86). Bland de få lärare som gett texten det bästa omdömet (B) har samtliga (4 st.) arbetat mindre än 10 år som lärare. Skillnaderna är dock små och inte statistiskt signifikanta⁷.

Arbetserfarenhet, antal år	Medelomdöme, A–F motsvaras här av 1–6
Max 5 år	3,89
6–10 år	3,84
11–15 år	3,97
16–20 år	4,09
Mer än 20 år	4,07

Diskussion och slutsatser

Den här studiens omfång är starkt begränsat såväl till innehåll som till antal deltagare. Trots detta menar jag att den ger intressanta inblickar i svensklärares attityder till och erfarenheter av textbedömning och en antydning om den sociala kontextens betydelse för bedömningen som efterfrågar vidare forskning. Eftersom deltagarurvalet visar en relativt god representativitet kan vissa generella slutsatser dras. En första viktig slutsats är att svensklärarna i studien överlag har en nyanserad inställning till textbedömning och ser både svårigheter och faktorer som kan underlätta. Flera av de svårigheter som nämns hänger samman med det nya betygssystemet, men det framkommer också att nästan var tredje deltagare upplever det svårt att ge god respons och att var femte deltagare upplever det svårt att väga samman olika aspekter av texters kvalitet vilket efterfrågar mer fokus på detta inom lärarutbildningen. Studien visar också på flera goda exempel och idéer när det gäller strategier för att underlätta textbedömning. Förutom sambedömning, vilket är en dokumenterat effektiv strategi för ökad likvärdighet, framhäver många vikten av tydlighet i skrivuppgiften (som kan ta sig uttryck i såväl formulering av instruktioner som urval av enstaka kriterier för bedömning i varje uppgift, utarbetning av egna uppgiftsspecifika bedömningsmallar och exempeltexter med motivering av omdöme). Samtidigt efterlyses även fler och bättre bedömningsmatriser och exempeltexter med motiveringar från Skolverket. Den generella inställningen till de nya betygen är relativt positiv och det som framför allt uppskattas är de fler betygsnivåerna. De vanligast upplevda nackdelarna (svårtolkade bedömningskriterier och hårdheten i systemet) efterlyses också ett ökat informationsarbete från Skolverket.

Den kvantitativa undersökningen av bedömarvariation pekar på en relativt påfallande brist på samstämmighet som framför allt visar sig i att lärarnas bedömningar

⁷ En χ^2 -analys, där det högsta omdömet B inte har inkluderats då färre än 5 personer valt detta, ger p 0,300. Kruskal-Wallis-testet ger p 0,716.

Aldrin

fördelar sig jämnt över hela tre olika betygssteg. Resultatet bör dock tas med försiktighet eftersom lärarna i denna uppgift saknade flera av sina vanliga bedömningshjälpmedel (såsom en bedömningsmatris anpassad efter uppgiften). Mer anmärkningsvärt är den kvalitativa undersökningens resultat som pekar på en bristande samsyn bland lärarna vad gäller textkvalitet och hur den ska tolkas i ett konkret textexempel, vilket yttrade sig i att samma aspekt av texten ofta kunde anses uppvisa hög respektive låg kvalitet av olika lärare. Detta uppmärksammar behovet av ett ökat medvetet arbete för utvecklingen av en gemensam bedömningsnorm bland svensklärare och pekar återigen på vikten av sambedömning och betydelsen av att sådana rutiner kan ges utrymme inte bara i samband med det nationella provet utan också i lärarnas vanliga vardag.

Studien visar slutligen också att skillnader i lärares textbedömning inte enbart varierar slumpmässigt, utan i någon mån hänger samman med den sociala kontext som den äger rum i och som inkluderar läraren, hans eller hennes erfarenhet, samt den miljö som finns på skolan. Eftersom studien är begränsad och resultaten här inte alltid statistiskt signifikanta behöver dessa tendenser undersökas ytterligare i framtida forskning för att öka kunskapen om hur de eventuellt påverkar likvärdigheten i bedömning av elevtexter.

Referenser

- Aldrin, E. (under utg.). Assessing names? Effects of name-based stereotypes on teachers' evaluation of pupils' texts. (planerad utg. i *Names: A Journal of Onomastics*).
- Berge, K. L. (1996). *Norsksensorernas tekstnormer og doxa: En kultursemiotisk og sosioteknologisk analyse*. Trondheim: Universitetet Trondheim.
- Berge, K. L. (2002). Hidden norms in assessment of students' exam essays in Norwegian upper secondary schools. *Written Communication* vol. 19, nr. 4, ss. 458–492.
- Bergman-Claesson, G. (2003). *Tre lärare – tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Brown, G.T.L., Glasswell, K. & Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing Writing*, vol. 9, nr. 2, ss. 105–121.
- Ciolek Laerum, B. (2009). *Elever skriver och lärare bedömer – en studie av elevtexter i åk 9*. (Svenska i utveckling 25; FUMS Rapport 226.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkensgard Hoel, T. (2002). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Fasting, R.B., Thygesen, R., Berge, K.L., Evensen, L.S. & Vagle, W. (2009). National Assessment of Writing Proficiency Among Norwegian Students in Compulsory Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, nr. 6, ss. 617–637.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbons, S. & Marshall, B. (2010). Assessing English: A trial collaborative standardised marking project. *Assessing English: A trial collaborative standardised marking project*, vol. 9, nr. 3, ss. 26–39.

- Gustafsson, J.-E. & Erickson, G. (2013). To trust or not to trust?—teacher marking versus external marking of national tests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 25, nr. 1, ss. 69–87.
- Hillocks, G. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership*, vol. 44, nr. 8, ss. 71–82.
- Hultman, T. G. & Westman, M. (1977/1992). *Gymnasistsvenska*. (Nytryck i nordiska språk och svenska NNS 3). Stockholm: Stockholms universitet / Edsbruk: Akademitryck.
- Hunter, D., Mayenga, C., & Gambell, T. (2006). Classroom assessment tools and uses. Canadian English teachers' practices for writing. *Assessing Writing*, vol. 11, nr. 1, ss. 42–65.
- Klapp Lekholm, A. (2008). *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik : gymnasis- ters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Diss. Åbo: Åbo Akademi University.
- Lundgren, P. (2013). *Om bedömning av skrivdelen i nationella provet i svenska i årskurs 9 och Sv1 vårterminen 2012*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.
- Löfquist, G. (1989). *Lärare bedömer uppsatser*. (Pedagogisk-psykologiska problem 510.) Lund: Lunds universitet.
- McKinstry, B., Cameron, H., Elton, R. & Riley, S. (2004). Leniency and halo effects in marking undergraduate short research projects. *BMC Medical Education*, vol. 4, nr. 28.
- McNamara, T. (2001). Language assessment as social practice: challenges for research. *Language testing*, vol. 18, nr. 4, ss. 333–349.
- Mickwitz, L. (2011). *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik*. (Studier i språkdidaktik 3.) Lic. Stockholm: Stockholms universitet.
- Nyström-Höög, C. (2005). What do people actually think? On scale measuring and personal narratives in attitude studies. *Acta Linguistica Hafniensia*, vol. 37, ss. 193–215.
- Palmér, A. & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2005). *Bedömning av elevtext: en modell för analys*. Stockholm: Natur och kultur.
- Skar, G. (2013). *Validitetsperspektiv på skrivbedömning. Fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Skolverket (2009). *Bedömaröverensstämmelse vid bedömning av nationella prov*. (Dnr 2008: 286) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Språket på väg. Ett kartläggningsmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans åk 7-9. Reviderad upplaga enligt Lgr 11. Del 2*. Stockholm: Fritzes.
- Skolinspektionen (2012). *Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år*. (Dnr U2009/4877/G) Stockholm: Skolinspektionen.

Aldrin

- Skolinspektionen (2013). *Olikheterna är för stora. Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan, 2013*. (Dnr U2011/6544/GV). Stockholm: Skolinspektionen.
- Tyrefors Hinnerich, B. och Vlachos, J. (2012). Systematiska skillnader mellan interna och externa bedömningar av nationella prov. I: Resultatbilaga till *Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år*, Skolinspektionen, ss. 63–122.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (1999). *Principen och praktiken. En enkätundersökning av lärares syn på bedömning av gymnasieelevers texter*. (Svenska i utveckling 12.; FUMS Rapport 195.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 57.) Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2009). *Bedömaröverensstämmelse – ämnet svenska*. Uppsala: Uppsala universitet.