



Malmö Högskola
Fakulteten för lärande och samhälle

Examensarbete
15 högskolepoäng

Att använda bedömningsmatriser för att synliggöra bedömning och lärande

Exempel på uppfattningar
från en 7-9-skola

The use of scoring rubrics
to visualize assessment and learning

An example of understandings
from a Junior High School in Sweden

Anna-Karin Skoglund

Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete är att undersöka lärares och elevers uppfattningar och erfarenheter av arbete med bedömningsmatriser. Uppsatsen skrivs i samband med ett VAL-projekt på fakulteten för lärande och samhälle på Malmö högskola under 2010 och 2011. Arbetet presenterar en kunskapsbakgrund som sammanfattar huvuddragen i den forskning kring matriser som finns i Sverige idag samt en studie kring hur några lärare och elever i årskurs 9 på en grundskola i Skåne uppfattar arbetet med bedömningsmatriser. Med stöd av det jag tagit till mig då jag studerat samtida forskningsmetodik har jag valt att göra kvalitativa intervjuer med tre ämneslärare samt 10 elever i årskurs 9, vilka ägde rum i slutet av november 2010. Resultatet av min undersökning visar att såväl elever som lärare är positivt inställda till bedömningsmatriser. De upplever att matrisen förtydligar målen, ger en bild av var eleverna befinner sig i förhållande till dessa, samt visar vad nästa kunskapsmässiga steg är. Samtidigt uttrycks en tydlig önskan från både elever och lärare om kompletterande muntliga eller skriftliga kommentarer, till stor del på grund av att matrisen anses vara för "snäv" i sina beskrivningar och för att eleverna anser att språket i matriserna ofta är svårt att förstå. Varken elever eller lärare upplever någon konflikt i att låta matrisen innefatta en mer traditionell betygsättning på enskilda arbeten. De intervjuade lärarna anser att det krävs mer tid både för samarbete kring utformning av matriser i lärarkollegiet och för arbete med eleverna kring hur matriserna kan användas vidare. Resultatet av undersökningen visar att bedömningsmatriserna är "färskvara" och inte används i ett fortsatt arbete för att synliggöra lärandeprocessen.

Nyckelord:

bedömning, bedömningsmatriser, betyg, elev, lärande.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och frågeställningar	6
2. Kunskapsbakgrund	8
2.1 Bedömning och betygsättning	8
2.2 Summativ och formativ bedömning	10
2.3 Kvantitativ och kvalitativ kunskap	12
2.4 Metakognition	13
2.5 Bedömningsmatriser	14
3. Metod	20
3.1 Forskningsmetodikens grunder	20
3.2 Datainsamlingsmetod	21
3.3 Forskningsetiska överväganden	21
3.4 Urval	23
3.4.1 Kort om skolan	24
3.4.2 Kort om de intervjuade eleverna	24
3.4.3 Kort om de intervjuade lärarna	24
3.5 Procedur	25
3.6 Analys och bearbetning	26
4. Resultat	27
4.1 Sammanställning av elevintervjuerna	27
4.2 Sammanställning av lärarintervjuerna	30
5. Analys och slutdiskussion	34
5.1 Undersökningens reabilitet och validitet	34
5.2 Uppfattningar om arbete med bedömningsmatriser	34
5.3 Uppfattningar kring matrisens fördelar	36
5.4 Uppfattningar kring matrisens nackdelar	38
5.5 Matrisen som redskap för lärande	39
5.6 Förhållandet mellan bedömning och betygsättning	40
5.7 Sammanfattande slutsats	41

6. Slutord	42
7. Referensförteckning	43
8. Bilagor	45
7.1 Intervjufrågor till eleverna.....	45
7.2 Intervjufrågor till lärarna.....	46

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Skolans uppdrag är att följa och stödja elevernas kunskapsutveckling under hela skoltiden. Den målstyrda skolan som infördes genom Lpo 94, ändrade inte bara kurs när det gäller kunskapssyn, utan medförde även utökade krav på skolorna, och framförallt de enskilda lärarna, att kontinuerligt dokumentera elevernas kunskapsutveckling. För att få en så gynnsam kunskapsutveckling för eleven som möjligt börjar det idag bli en självklarhet att denna utveckling inte bara synliggörs för den bedömande läraren, utan även för eleven själv och dennes vårdnadshavare.

Ett verktyg för att försöka synliggöra kunskapsutveckling är att använda s.k. *bedömningsmatriser* (engelskans *rubrics*). Matrisen är ofta utformad som ett slags rutnät, där man på ett lättåskådligt sätt kan utläsa vilka kriterier som gäller för just det arbetsmoment man håller på med, samt vilka skillnader som kan finnas i kvalitet. Matrisen är i första hand inte tänkt att användas för betygsättning, utan fokus ska ligga på elevernas lärande och medvetenhet om kunskapsmålen. Den är tänkt som ett redskap för att hjälpa eleven att analysera och utveckla en känsla för skillnader i kvaliteter, men också för att hitta ett gemensamt pedagogiskt språk mellan lärare och elev.

Mitt val av ämne grundar sig i mina egna erfarenheter. Jag har arbetat som lärare i svenska och engelska på en 7-9-skola i Trelleborgs kommun i 14 år och vet hur svårt det kan vara att sätta ord på just kunskapsutveckling, på ett sätt som är greppbart för både elever och föräldrar. Vad exakt är det eleven ska kunna? Vad exakt visar eleven att han/hon kan? Hur ska eleven göra för att utvecklas vidare? Lärarens dilemma kan ofta också formuleras i ytterligare en fråga: Hur ska jag hitta tid för detta i min redan så uppbokade arbetsdag?

Skolledningen på min skola lägger stor vikt vid frågorna kring kunskapsutveckling och har i perioder avsatt mycket tid för diskussioner och arbete kring detta, både i arbetslagen och i ämnesgrupperna. Genom åren har vi ofta diskuterat synen på kunskap och bedömning och hur vi ska kunna förtydliga och förmedla målen på ett bra sätt till våra elever. Efter inspirerande föreläsningar på vår skola av Torbjörn Hortlund och Steve Wretman

tillsammans med Helena Moreau, i samband med fortbildningsdagar 2007 och 2008, så väcktes min nyfikenhet kring att använda bedömningsmatriser, både som pedagogiskt redskap och som ”informationsbärare” till mina elever och deras föräldrar.

Även om forskningen kring bedömningsmatriser är relativt ny i Sverige, så finns det redan många förespråkare. Steve Wretman och Helena Moreau (2008) beskriver matriser som ett sätt att analysera och tydliggöra hur eleverna uttrycker och använder de kunskapskvaliteter som kursplanerna beskriver. Rätt använd kan matrisen vara ett bra hjälpmedel för att identifiera elevernas styrkor och svagheter, för att sedan kunna arbeta vidare utifrån detta. Författarna Freccero, Hortlund och Pousette (2005) menar att arbetet med matriser ger elever och lärare ett gemensamt språk i samtalet kring bedömning, – ett språk som eleverna sedan kan använda för att beskriva sitt eget lärande. Även Skolverket (2009:A) resonerar kring matriser i positiva ordalag när man i sitt kommentarmaterial säger att erfarenheter visar att matriser alltid påverkar elevers lärande och ger dem en bild av vad de ska lära.

Under arbetet med den här uppsatsen har en ny skollag hunnit träda i kraft, i juli 2011. Detta har medfört reviderade läroplaner för alla skolformer, men de nya läroplanerna för den obligatoriska skolan bygger fortfarande på samma kunskapssyn och värdegrund som Lpo 94 presenterade. Jag bedömer det därför som högst sannolikt att diskussionen kring bedömning och matriser kommer att vara relevant även i framtiden.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med det här arbetet är dels att göra en presentation av hur man kan använda bedömningsmatriser som pedagogiskt redskap, dels att presentera en grupp elevers och lärares uppfattningar och konkreta upplevelser i ämnet. Jag kommer även att presentera den syn på kunskap och bedömning som genomsyrar läroplanen idag. Jag ämnar skriva mitt arbete både utifrån delar av den forskning och den fördjupning som finns presenterad i ämnet, men också utifrån en egen studie från en grundskola i Skåne.

Mina frågeställningar är:

- Hur arbetar man med bedömningsmatriser på en 7-9-skola?
- Vilken uppfattning har elever och lärare om arbetet med matriser?
- Synliggör matriserna elevernas lärande eller används de i första hand som ett verktyg för bedömning?

2. Kunskapsbakgrund

I det här avsnittet avser jag ge en faktabakgrund till en mängd begrepp och företeelser som är av vikt för mitt arbete. Hit hör en beskrivning av *bedömning* och *betygsättning* som det ser ut idag och som det har sett ut genom åren, beskrivningar av skillnaderna mellan *summativ* och *formativ* bedömning och *kvantitativ* och *kvalitativ* kunskap, en kortare redogörelse för vad *metakognition* innebär, samt en presentation av *bedömningsmatrisen* som redskap för både bedömning och lärandeprocess.

2.1 Bedömning och betygsättning

I skolans uppdrag ligger inte bara att undervisa, utan även att bedöma eleven. Från och med höstterminen 2011 innebär detta en konkret betygsättning i slutet av varje termin från och med årskurs 6, men redan med start i tidigare årskurser skall skriftliga omdömen lämnas kontinuerligt (Skolverket, 2011).

Under 1900-talet hade den svenska skolan tre olika betygssystem. Fram till 1960-talet fanns ett system med s.k. *absoluta betyg*, som utgick ifrån att det existerade en absolut och säker kunskap som skulle överföras till eleverna och som kunde jämföras med de kunskaper som angavs i kursplanen. Under 1960-talet infördes ett *relativt betygssystem*, vars främsta syfte var att rangordna eleverna för att på så sätt skapa ett anpassat urval som lämpade sig för högre studier. Betyget var grupprelaterat och talade om hur en elevs kunskap förhöll sig i jämförelse med andras; vad eleven egentligen hade tillägnat sig för kunskaper angavs inte i betyget. Sedan senare halvan av 1990-talet har vi haft ett *mål- och kunskapsrelaterat betygssystem*, som ger bättre information om elevers kunskapsutveckling genom att betygen är relaterade till angivna kunskapskvaliteter. Att rangordna elever är inte längre aktuellt, istället ska elevernas kunskaper bedömas i relation till kunskapskvaliteter som är specificerade i form av mål och kriterier. Vilka kunskaper och kunskapskvaliteter som skall rymmas inom varje betygssteg är, till skillnad från under det relativa betygssystemet, idag tydligt angivna i de styrdokument som finns, både i den läroplan för grundskolan som kom 1994 (och som fortfarande gäller för elever i åk 9 läsåret 2011/12) och i den nya läroplanen som trädde i kraft höstterminen 2011 (Skolverket, 2009:A, 2009:C och 2011).

Lärarens bedömning och betygsättning av elevens kunskaper är i praktiken ett direkt myndighetsutövande, som kan komma att ha avgörande betydelse för den enskilde elevens framtid, vad gäller möjligheten att komma in på fortsatta utbildningar och arbetsplatser. Möjligheten att överklaga ett slutbetyg är mycket begränsad, och därför finns det en mängd bestämmelser som skolan måste rätta sig efter inför betygsättningen. Dessa tas först och främst upp i läroplanerna, men mer detaljerade bestämmelser finns i de olika skolförordningarna (Skolverket, 2009:A).

För att garantera elevens rättssäkerhet poängterar Skolverket vikten av en likvärdig och allsidig bedömning, där läraren använder varierande bedömningsformer och grundar sin bedömning på flera olika bedömningstillfällen; inget enskilt prov kan ligga till grund för hela bedömningen i ett ämne. Skolverket understryker också hur viktigt det är att lärare för samtals med kollegor om hur betygskriterierna skall tolkas, och att elever och målsmän fortlöpande hålls informerade om hur det går för eleven i skolan; när betyget väl är satt skall eleven redan vara väl informerad om vilket betyg läraren sätter och varför. Utvecklingssamtal, en individuell utvecklingsplan och skriftliga bedömningar är till för att ge fortlöpande information, men är inte de enda informationskanalerna som ska förekomma. Detta gäller särskilt för de elever som riskerar att inte uppnå kunskapsmålen (Skolverket, 2011).

Tyngdpunkten i den didaktiska forskningen har under de senaste åren förskjutits från undervisningen till att istället fokusera på själva lärandet. Olika sorters metodik och former för utvärdering och bedömning växer fram, men samtidigt som den målstyrda skolan skapar friare tyglar vad gäller undervisningens upplägg, så förväntas lärare tydligt redovisa vad de åstadkommer i sin undervisning. Detta har i sin tur lett till ett helt nytt krav på dokumentation kring bedömning. Förmågan att utvärdera har med andra ord blivit central i lärarens yrkeskompetens. Bedömning och lärande kan inte längre hållas isär; bedömning kan inte bara ses som ett sätt att kontrollera vad eleven lärt sig, utan som ett sätt att befrämja och diagnosticera lärande. Läraren kan inte längre ha ensamrätt på att bedöma, utan skall involvera eleven i lärandeprocessen, och just process, inte produkt, ska stå i fokus. Den bedömning som görs ska avse förståelse och förmågor, inte bara kunskap och färdigheter. Kamratrespons är också en viktig ingrediens i arbetet kring bedömning. Bedömningar är

alltid begränsade, både till form och innehåll. Det innehåll som väljs vid en bedömning är bara ett stickprov av den kunskap som egentligen finns. Därför blir det viktigt att det urval man gör för bedömning är relevant och representativt. Urvalet är också viktigt eftersom det utsänder signaler till eleverna om vad som anses vara viktigt att kunna. Att vi idag har ett kvalitativt synsätt på kunskap gör urvalet extra svårt. Som lärare måste man också hela tiden ställa sig frågan vad man går miste om i sin bedömning (Lindberg & Lindström, 2010).

Det förekommer dock faktorer som kan göra att bedömningen går fel. En del elever visar av olika anledningar inte vad de egentligen kan, och det är lätt hänt att läraren tolkar det som brist på kunskap. Eleven har med största sannolikhet kunskaper både i och utanför skolan som aldrig tolkas eller dokumenteras av läraren. För att en bedömning skall vara trovärdig och överensstämna med sanningen är det av yttersta vikt att rätt saker bedöms, att innehållet är relevant, att sätten som används vid bedömning är tillförlitliga och att lärarens tolkningar och slutsatser är riktiga. Rätt använd kan bedömning stimulera till lärande, men erfarenheten visar också att den kan ha motsatt effekt; en bedömning där analysen utelämnas kan istället uppfattas som ett fördömande (Lindberg & Lindström, 2010).

2.2 Summativ och formativ bedömning

De senaste åren har begreppen *summativ* och *formativ* bedömning utvecklats inom bedömningsforskningen. En summativ bedömning innebär att elevens styrkor och svagheter summeras till ett sammanfattande och värderande omdöme, vilket sker efter att ett arbetsområde har avslutats. I de senare årskurserna utformas omdömet som ett betyg. En summativ bedömning ser alltså tillbaka på en lärandesituation som har avslutats. En formativ bedömning görs under lärandeprocessens gång, d.v.s. under tiden som arbetet med ett undervisningsområde pågår. Här handlar det inte om ett värderande helhetsomdöme, utan om en analys och en beskrivning av elevens styrkor och behov. I en formativ bedömning är det inte bara läraren som är aktiv; även eleverna engageras i självvärdering och kamratvärdering. Syftet med den formativa bedömningen är dels att ge läraren kunskap om vad eleven lärt sig, dels att ge eleven vägledning för fortsatt utveckling. Det är den formativa bedömningen som ska ligga till grund för både utvecklingssamtal och IUP i grundskolan (Skolverket, 2009:A).

Moreau m.fl. (2008) sätter fingret på ett vanligt förekommande problem i skolan idag:

Lite tillspetsat kan man säga att ett primärt mål för läraren är att undervisningen leder till att betygsunderlag skapas. På motsvarande sätt är det primära syftet med skolan för många elever att få ett bra betyg (s. 18).

Enligt författarna är formativ bedömning egentligen ett förhållningssätt till undervisning. De menar att vi därför bör vidga begreppet och tala om *formativ undervisning*, där fokus skall ligga på att stödja elevens utveckling av det egna tänkandet och den egna förmågan, till skillnad från att lägga fokus på själva ämnesinnehållet. En formativ undervisning förutsätter en planering med tydlig hänvisning till de nationella mål som skall uppnås, som dessutom tolkar och konkretiserar dessa mål på ett sätt som blir begripligt för eleverna. VAD som skall bedömas och HUR, skall också tydliggöras redan i ett arbetsområdes inledningsskede. Bedömning skall inte vara ett moment som avslutar ett arbetsområde, utan en integrerad, återkommande del i undervisningen.

Forskaren Viveka Lindberg på Lärarhögskolan i Stockholm menar att svensk forskning kring bedömning och betyg ännu inte riktigt tagit sig an formativ bedömning, vilket hon finner märkligt med tanke på att direktiven för utvecklingssamtalet och IUP-skrivandet faktiskt följer ett formativt tänkande (Moreau & Wretman, 2008).

Undersökningar visar också att formativ bedömning inte heller är speciellt vanligt i den engelskspråkiga världen, trots att diskussionerna där har förts mycket längre än här i Norden. En anledning till detta kan vara att den här typen av bedömning kräver stora förändringar i sättet att undervisa, vilket i ett inledningsskede kräver extra tid och arbete för läraren. Engelsk forskning räknar dock med en hel del positiva verkningar på sikt, om bedömningen övergår till att bli mer formativ; en höjd kunskapsnivå, större arbetsglädje och tillfredsställelse hos lärarna och elever som utvecklar en bättre förståelse och som värderar vad de lärt sig på ett annat sätt än tidigare, - i synnerhet de elever som betecknats som svagpresterande (Lindberg & Lindström, 2010).

Olika meningar råder huruvida summativ och formativ bedömning bör närma sig varandra, och om detta är möjligt överhuvudtaget. Enligt både Moreau m.fl. (2008), Lindberg m.fl.

(2010) samt även Skolverket (2009:A och 2011) råder det ingen egentlig motsättning mellan summativ och formativ bedömning, då både resultatet av lärandet och stimulans till fortsatt lärande måste ingå i en elevs kunskapsutveckling. Oavsett om bedömningen är summativ eller formativ, så är den centrala frågan VAD som bedöms och vad som därigenom inte bedöms.

2.3 Kvantitativ och kvalitativ kunskap

På senare år har synen på kunskap förändrats radikalt; det nya samhället ställer krav på helt andra kompetenser hos sina medborgare än tidigare. En majoritet av människor ute i arbetslivet idag behöver fördjupade kunskaper; att kunna läsa, skriva och räkna är inte tillräckligt. I skolans uppdrag ligger därför att även träna eleverna i andra kompetenser, som till exempel kritiskt tänkande, kreativt skapande, kommunikativ förmåga och reflektion (Lindberg & Lindström, 2010).

I skolans värld skiljer vi idag på *kvantitativ* och *kvalitativ* kunskap. Kvantitativ kunskap är förmedlingsbar, stoffinriktad och lärs genom repetition och memorering. Hit hör framförallt faktakunskaper och enkla färdigheter, som enkelt kan mätas med hjälp av prov och förhör. I äldre svenska läroplaner likställdes kvantitativ kunskap med de mål som eleverna skulle uppnå. Betygssättning är relativt enkel när målen är av kvantitativ art; poänggränser för de olika betygen kan dras upp vid prov, och terminsbetyget kan enkelt summeras efter dessa provresultat (Moreau & Wretman, 2008).

Kvalitativ kunskap är inte mätbar, utan måste bedömas. Lärarens roll är att analysera och beskriva var eleven befinner sig i kunskapsutvecklingen och vilka förmågor han/hon besitter. Som undervisande lärare är det framförallt två frågor som måste besvaras för att garantera en planering med de kvalitativa målen i fokus: VAD ska eleven göra? HUR ska eleven göra det? Kursplanernas betygskriterier besvarar den första frågan, men inte den andra, vilket gör att lärarna inte får någon direkt vägledning för hur bedömningen ska gå till. Moreau m.fl. (2008) menar att detta i praktiken innebär att lärare i Sverige inte kan uppfylla skollagens krav om likvärdighet:

Inte förrän målet är tydligt definierat kan man med hjälp av formativ bedömning avgöra hur långt eleven utvecklats mot målet. Tänk er att vi skickar ut en grupp elever på promenad i naturen. Alla ska följa samma stig och gå i samma riktning men för övrigt är inget mål definierat. Hur bedömer vi då huruvida eleven nått målet eller inte (s. 14)?

Medvetenheten om den stora skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ kunskap har medfört stora förändringar för läroplanerna i hela västvärlden; idag fokuseras det på djupare kunskaper, såsom kognitiva färdigheter, förmåga att kunna reflektera, metakognition samt på etik och social kompetens. En annan konsekvens av skolans förändrade kunskapssyn är att de traditionella bedömningssätten inte längre är användbara. Vi måste också införa en tredje fråga med fokus på att skapa en kvalitativ undervisning: VARFÖR ska eleven göra just det här?

När eleven förstår vad, hur och varför något ingår i kursen blir det mycket lättare för honom/henne att samtala om sitt lärande samt hur han/hon lär och varför, vilket i sin tur underlättar en verklig dialog (Freccero m.fl. 2005, s. 4).

2.4 Metakognition

Metakognitionens ursprung knyts ofta till den ryske pedagogen och utvecklingspsykologen Lev Vygotski (1896-1934), och kan beskrivas som ”läran om att lära”, d.v.s. kunskapen om det egna sättet att tänka och lära och att individen utifrån dessa insikter kan ta kontroll över sitt lärande. För att eleven själv ska kunna bli delaktig i sin utveckling måste han/hon utveckla en sådan kunskap. Genom att avsätta tid för bedömningsarbete i skolan kommer statusen för ett reflekterande arbete att höjas; skolan visar att det är viktigt att eleverna förstår varför undervisningens upplägg ser ut som det gör och vad han/hon uppnått kunskaps- och färdighetsmässigt (Freccero & Hortlund & Pousette, 2005).

Forskningen visar entydigt att elever ökar sitt lärande betydligt när de tränas i metakognitiva strategier. Detta gynnar speciellt svagpresterande elever. Metakognition utvecklas genom att ge eleverna verktyg för att kunna bedöma sitt eget lärande och att det avsätts tid för att träna reflektion över det egna lärandet (Moreau & Wretman, 2008).

Jönsson (2010) använder begreppet *lärande bedömning*, som han menar har sitt ursprung i tydliga mål. I förhållande till målen kan läraren kartlägga eleverna för att sedan ge dem information om hur de ska ta sig vidare. Vart ska eleven? Var befinner sig eleven i förhållande till målet? Hur ska eleven göra för att komma vidare? Om målen inte är tydligt formulerade så finns det inte heller någon given riktning att arbeta mot, och då blir det svårt för både lärare och elever att svara på dessa frågor.

Lindberg m.fl. (2010) uppmärksammar att ett pedagogiskt problem som kallas *lotsning* ofta uppstår i de fall där eleven själv inte har kommit till insikt om hur den egna prestationen avviker från den eftersträfvade. Om självinsikt saknas förstår eleven inte de råd han/hon får, utan gör bara som läraren säger. Nästa gång samma problem uppstår måste eleven på nytt be läraren om hjälp. Detta är en kortsiktig lösning som inte lär eleven att ta eget ansvar; att arbeta med att utveckla elevens metakognition blir lösningen:

Om eleven steg för steg ska kunna ta ett ökat ansvar för det egna lärandet, måste hon (a) ha ett kvalitetsbegrepp som i stora drag överensstämmer med lärarens. Eleven måste också under arbetets gång (b) kunna jämföra den aktuella kvalitativa nivån med den nivå hon önskar uppnå. Slutligen (c) måste hon ha en repertoar av strategier att använda sig av för att minska avståndet mellan den nivå på vilken hon befinner sig och den hon önskar uppnå (s.15).

2.5 Bedömningsmatriser

Ingen som arbetat i skolans värld under de senaste åren har nog gått miste om termen *bedömningsmatris*. En del skolor har lagt mycket tid på att lära sina pedagoger att konstruera och använda matriser, andra mindre. En del ser stora möjligheter i matriserna, andra ser på dem mer som ”ännu en pedagogisk modenyck”. Trots forskningsrapporter, omfattande kollegiala diskussioner och utbildningar är användandet av matriser fortfarande osäker mark för många, och eftersom det fortfarande är ett relativt nytt fenomen så finns det inte heller några mer djupgående forskningsresultat som visar på vilka fördelar matriser faktiskt medför för svenska elevers lärande

Ordet *bedömningsmatrix* är såpass nytt att det fortfarande inte finns med i Svenska Akademiens Ordlista (SAOL). Slår man upp ordet *matrix* får man förklaringen ”rektangulärt schema av tal”, vilket ger en relativt konkret beskrivning av hur en bedömningsmatrix är konstruerad. På engelska används ordet *rubrics*, *scoring rubrics* eller *assessment matrix* (Lindberg & Lindström, 2010).

Skolverket (2009:A) tar upp matriser som ett exempel på ett användbart format för bedömning, men det poängteras samtidigt att det finns andra former som likaväl kan användas; det viktiga är vad bedömningen tydliggör, inte hur den utformas. En bedömningsmatrix kan se ut på många olika sätt, men är vanligen konstruerad som just ett rektangulärt rutschema, där kriterier (vad eleven skall uppnå) och kvaliteter (på vilken nivå man kan uppfylla kriterierna) skall placeras in. En del matriser är generella och neutrala vad gäller själva innehållet i undervisningen, och kan därför användas på flera olika områden. Andra är konstruerade med syfte att synliggöra speciella kunskapskvaliteter, och kan då bli snävare i sitt innehåll. Gemensamt för alla matriser bör dock vara att bedöma kunskapskvaliteter, inte ämnesinnehåll.

För att fungera som ett redskap för självbedömning måste matrisen innehålla kriterier och nivåbeskrivningar som är lätta för eleven själv att bedöma. Nivåbeskrivningarna ska rikta sig mot uppgiften och inte mot eleven som person. Nivåerna ska vara kvalitativa, inte kvantitativa, så att eleverna tydligt kan se vad de ska sträva efter för att förbättra sin prestation (Jönsson, 2010).

Matrisens upplägg ska vara generellt och beskrivande, samt kopplat till en lokal pedagogisk planering. En matrix ska illustrera uppställda mål och ska vara skriven på ett sätt som gör den tolkningsbar för eleven, för att på bästa sätt ge honom/henne tydlig information. Kvalitetsnivåerna ska vara tydligt beskrivande, och det ska också tydligt gå att utläsa vad som skiljer en nivå ifrån en annan. Skolverket understryker också hur viktigt det är att matrisens olika nivåer fokuserar på vad eleven faktiskt kan, - inte vad han/hon inte kan. Värderande omdömen, relativa jämförelser eller kvantitativa stegringar är inte heller lämpliga i en matrix, eftersom de inte talar om vad eleven behöver utveckla (Skolverket, 2009:A).

I artikeln *Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet (Att bedöma eller döma - tio artiklar* (Skolverket, 2002) presenteras följande grundmodell för hur en matris kan konstrueras:

Tabell 1: Grundmodell för bedömningsmatris

Kriterium	Kvalitet	Kvalitet	Kvalitet	Kvalitet
Kriterie A				
Kriterie B				
Kriterie C				
Kriterie D				

Kriterierna skrivs i rutorna till vänster, och i rutorna till höger om dessa formuleras de kvaliteter som bedöms, i stigande skala.

Syftet med en matris är att den skall kunna användas av både den undervisande läraren och av eleven själv, för att synliggöra styrkor och svagheter hos eleven och även vilken kvalitativ nivå elevens arbete ligger på. Formuleringarna i kursplaner och betygskriterier är ofta skrivna på ett sätt som eleven inte förstår, men en bra matris skapar ett tydligare språk, som eleven sedan kan använda när han/hon vill sätta ord på sitt eget lärande. Det viktiga är alltså vad som står i rutorna, inte hur matrisen ser ut rent visuellt. Matrisen skall användas i det dagliga arbetet och avsikten är alltså att koppla kunskapen fri från betyget och istället fokusera på själva lärandet. Eftersom matrisen underlättar för eleven att själv bedöma sin kunskap, så skapas också större förutsättningar för elevinflytande (Freccero & Hortlund & Pousette, 2008).

Bedömningsmatrisen kan ge stöd på två olika sätt när det gäller att utveckla elevernas metakognition; dels kan den användas som ett redskap för självbedömning, dels kan den förmedla strategier för det egna lärandet. Undersökningar visar att elever i regel uppskattar att arbeta med bedömningsmatriser, då den förmedlar vilka förväntningar som finns och

visar på vad som kommer att bedömas. Att bara dela ut matrisen till eleverna leder dock inte automatiskt till bättre lärande; den behöver kombineras med andra metakognitiva aktiviteter, som till exempel konkreta exempel och själv- och kamratbedömning (Jönsson, 2010).

När man konstruerar en bedömningsmatris är det lämpligt att göra nivåbeskrivningar utifrån vilka förväntningar läraren har på de bästa eleverna; de högsta förväntningarna bildar en referenspunkt som de övriga nivåbeskrivningarna kan utgå ifrån. Nästa steg blir att ta ställning till hur matrisen på bästa sätt ska visa svagpresterande elever vad de bör jobba vidare med, utan att för den sakens skull poängtera deras brister. På samma sätt bör man sedan gå tillväga tills alla bedömningsnivåer för ett bedömningskriterium är beskrivna, och därefter börjar man om samma procedur med nästa kriterium. För att extra tydliggöra de olika nivåerna kan man komplettera matrisen med konkreta elevexempel. Språkligt sett bör matrisen formuleras kortfattat och summariskt (Skolverket, 2009:A).

Freccero m.fl. (2008) menar att kriterierna i en bedömningsmatris inte bör förväxlas med betygskriterier; innehållet i kriterierutorna ska istället motsvara det som är kännetecknande för det aktuella avsnittet/den aktuella processen som eleverna arbetar med. Det skall vara lätt att se hur de olika kvalitetsnivåerna ser ut, och vad som skiljer dem ifrån varandra. Antalet kriterier i en matris kan variera, men kvalitetsnivåerna bör motsvara följande innehåll:

- nivåerna skall vara så pass generella att sambandet med de övergripande målen framgår
- nivåerna skall vara beskrivande
- nivåerna skall beskrivas med parallella termer
- nivåerna skall varken vara för många eller för få

Man får inte ha för bråttom när man formulerar nivåerna i en matris, speciellt inte de lägre nivåerna. En matris ska vara utmanande och stimulera till fortsatt lärande för alla elever. Därför är det viktigt att anpassa matrisen till den elevgrupp den avser, så att alla känner igen sig i någon av nivåerna och så att alla hittar utmaningar att arbeta vidare mot. För att stärka

självkänslan hos en svagpresterande elevgrupp bör matrisen konstrueras med flera mindre steg, medan elever som kommit längre i sin kunskapsutveckling kan ta större steg (Freccero & Hortlund & Pousette, 2005).

Det finns bedömningsforskare som menar att det alltid finns någon form av nackdel med bedömningsmatriser i olika nivåer, oavsett hur man väljer att formulera dem; om svagpresterande elever uppfattar nivåerna som värderande så störs den formativa effekten på deras lärande. Ur ett formativt perspektiv blir det direkt fel att rubricera de olika nivåerna med betygsbeteckningar, eftersom det är direkt värderande och inte stimulerar eleverna till arbete mot nästa steg. Att benämna nivåerna med 1, 2, 3 o.s.v. är inte heller lämpligt; man kan hellre använda en pil som betecknar en utveckling från en lägre till en högre nivå (Moreau & Wretman, 2008).

Lindberg m.fl. (2010) menar att ett kriterium måste vara verkligt, d.v.s. något en bedömare kan iaktta eller avlyssna. Ju fler kriterier som bekräftar det man vill undersöka, desto säkrare blir bedömningen. Problem kan dock uppstå om man har många kriterier som ”drar åt olika håll”. Risken finns då att olika bedömare kommer fram till olika resultat eller att man får svårare att motivera sin bedömning. Ett fåtal kriterier ger ett smalare underlag, vilket visserligen kan vara lättare att tolka och enas kring, men vilket å andra sidan ökar risken för felbedömning. Man bör skilja på kvantitativa och kvalitativa kriterier och se upp för s.k. *beteendekriterier*, där saker som elevernas personlighet och beteende spelar in i bedömningen.

Enligt Skolverket (2009:A) visar erfarenheter att matriser under alla omständigheter påverkar elevers lärande och ger dem en bild av vad de ska lära; detta under förutsättning att målen som matrisen tar upp analyserats på ett tillfredsställande sätt när matrisen konstruerades. Då de övriga nivåbeskrivningarna beskriver önskad inriktning på den fortsatta utvecklingen kan matrisen även användas som underlag för framtida målsättningar; eleven ser tydligt vad nästa steg i kunskapsutvecklingen är. Moreau m.fl. (2008) visar på samma positiva erfarenheter av matriser, men tillägger också att effekten av matrisen kan bli negativ om läraren har felanalyserat själva kriterierna; då kommer eleverna ledas fel i sitt lärande.

Många pedagoger ställer frågan varför det finns så få färdigkonstruerade matriser utgivna av Skolverket. Moreau m.fl. (2008) besvarar frågan med att det finns en fördel i att nivåbeskrivningarna görs på lokal nivå, så att lärare skapar sitt eget beskrivande språk som fungerar på just de egna eleverna. Författarna poängterar också vikten av att lärare får tid att diskutera tillsammans med varandra och hitta gemensamma bedömningsgrunder, för att detta sedan ska mynna ut i gemensamma matriser och en mer likvärdig bedömning; att ”klä elevernas prestation i ord” är en förmåga som tar tid att utveckla och som därför måste ges den tid det tar:

I grund och botten handlar matriser om att träna upp ögon till att se vad eleverna gör och sedan utveckla ett språk till att beskriva det man ser. Matrisen är bara en form, det centrala är den lärarkompetens som den uttrycker (s. 23).

Jönsson (2010) menar att en rätt konstruerad bedömningsmatris underlättar mycket av den feedback som ligger på processnivå, då den kan visa på centrala kvaliteter i återkommande uppgifter. Den underlättar också för läraren att på ett enklare sätt ge eleverna konkreta förslag på förbättringar. Samma matris kan återanvändas, vilket gör det lättare för lärare och elever att hitta ”ett gemensamt språk” kring lärande och kring kunskapsutveckling. Jönsson varnar dock för att ämneskunskaper passar dåligt i matrisform, då de fakta som används varierar från uppgift till uppgift och därför kräver att man omformulerar den inför olika arbetsområden. Han lyfter också dilemmat kring att matrisskapandet kan vara väldigt tidskrävande för läraren, men hänvisar samtidigt till studier som visar att man får igen tiden genom att själva bedömningsarbetet går snabbare.

Det finns även matriser som är summativa i sin konstruktion och som mer eller mindre fungerar som avprickningsscheman, men då den sortens matriser inte kan anses som ett verktyg för bedömning med lärandet i fokus, så kommer de inte att avhandlas vidare i det här arbetet.

3. Metod

Jag har delat in metodavsnittet i olika delar, där jag avser börja med en kort presentation av de delar av forskningsmetodikens grunder jag finner relevant för min egen undersökning. Därefter beskriver jag mitt val av metod för datainsamling, redogör för de forskningsetiska överväganden jag tagit ställning kring inför intervjuerna och hur min urvalsprocess av lärare och elever har gått till. Slutligen redogör jag för hur undersökningen genomfördes, samt beskriver hur jag kommer att bearbeta och använda resultatet fortsättningsvis i detta arbete.

3.1 Forskningsmetodikens grunder

Enligt Davidson m.fl. (2003) bör alltid en forskning eller ett utredande arbete börja med något slags ”problem”. Man behöver nödvändigtvis inte tolka ordet i dess exakta bemärkelse; ett problem kan helt enkelt vara något som man vill skaffa sig ny eller fördjupad kunskap om. Även i forskningen skiljer man på begreppen *kvalitativ* och *kvantitativ*. I en kvantitativ forskning fokuserar man på mätningar vid datainsamlingen och statistiska bearbetnings- och analysmetoder, medan den kvalitativa forskningen fokuserar på t.ex. kvalitativa intervjuer och tolkande analyser.

Fenomenografi räknas som ett kvalitativt förhållningssätt till forskning. Fenomenografin har som fokus att studera hur människor uppfattar vissa fenomen i omvärlden. Själva ordet kommer från grekiskans *phainesthai* (φαίνεσθαι) som betyder ”att visa sig” och *fenomen* (Φενομεν) som är den samlade totaliteten av *det som visar sig, det skenbara*. I ordets rätta betydelse ligger alltså att saker och ting kan visa sig på olika sätt eller som något det egentligen inte är. Metoden syftar därför inte till att avtäcka hur något egentligen är, utan intresserar sig främst för att förstå hur något kan uppfattas vara i ett rent mänskligt perspektiv (Kroksmark, 2007).

I en *kvalitativ intervju* är både intervjuare och intervjuperson delaktiga i att skapa ett samtal, som för forskaren (intervjuaren) syftar till att belysa ett visst fenomen. För att samtalet ska bli så bra som möjligt bör intervjuaren hjälpa intervjupersonen genom att bygga upp ett meningsfullt och sammanhängande resonemang kring fenomenet som ska stå i fokus. För att intervjupersonen skall känna sig bekväm är det av yttersta vikt att intervjuaren skapar en

avslappnad situation, där den förstnämnda känner sig ohämmad och avslappnad. Det finns dock många faktorer som kan ”färga” en intervju av detta slag, så som t.ex. kön, ålder, social bakgrund, etnisk tillhörighet, sexuell läggning. För att lägga en bra grund till en kvalitativ intervju bör frågorna utformas med öppna frågor eller teman. Under intervjuens förlopp står det intervjuaren fritt att antingen ställa frågorna i den planerade ordningen eller att anpassa frågorna i ordning efter inriktningen på samtalet (Davidson & Patel, 2003).

3.2 Datainsamlingsmetod

Arbete med respons i form av matriser har påbörjats och är under utveckling på många grundskolor i Skåne, men är för många fortfarande ganska nytt som pedagogiskt redskap. Att hitta en lämplig skola för en större enkätundersökning, där både lärare och elever känner sig förtrogna med matriser och redo att utvärdera vilka fördelar och nackdelar dessa medför på lång sikt, har därför varit svårt. Syftet med mitt arbete har istället varit att göra en studie med fokus på att undersöka hur olika individer i en speciell grupp uppfattar något, - inte nödvändigtvis redogöra för statistiskt belagda resultat och sanningar.

Jag har valt att bygga min undersökning på kvalitativa intervjuer med väglett samtal, vilket i det här fallet kändes som den mest lämpliga metoden, då jag gärna ville ha mer ingående svar på lite längre utredande frågor, samt även ha möjligheten att kunna ställa följdfrågor. För att ytterligare öka kvaliteten på intervjusvaren har jag i möjligaste mån valt att använda mig av så kallade ”öppna frågor”, för att undvika korta ja/nej-svar. Enstaka ”slutna frågor” förekommer dock i elevintervjun, men eftersom jag i samtalet hade möjlighet att be dem utveckla sina svar med hjälp av direkta följdfrågor, innebar dessa inget hinder. Frågorna som jag utgick ifrån vid elevintervjuerna återfinns i bilaga 1 och frågorna till lärarintervjuerna i bilaga 2.

3.3 Forskningsetiska överväganden

Att kvalitativ forskning bedrivs är viktigt för ett samhälle och dess medlemmar, men ställer samtidigt ett berättigat krav på skydd för de enskilda individer som deltar i forskningen. Individskyddskravet innefattar bland annat skydd mot psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning (Vetenskapsrådet, 2010).

Jag har informerat uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De har även upplysts om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan när de vill. Jag har valt att intervjua elever jag inte undervisar och lärare som inte är mina kollegor, för att ett beroendeförhållande inte skall föreligga mellan mig och undersökningsdeltagarna. Jag har i förväg fått uppgiftslämnares och undersökningsdeltagares samtycke till att delta, och jag har även fått rektors godkännande att intervjua berörda elever på den aktuella skolan.

Eftersom samtliga elever visade sig ha fyllt 15, och eftersom jag inte ansåg undersökningen vara av etiskt känslig karaktär, så valde jag att inte kontakta elevernas föräldrar. Istället kontaktade jag rektor på den aktuella skolan och fick ett skriftligt godkännande av honom att genomföra intervjun på skoltid. Han bedömde inte heller att föräldrarnas samtycke behövdes, då det inte finns någonting i min undersökning som kan härledas till enskilda personer. Vetenskapsrådet (2010) uppmanar till beaktning av följande rekommendation, vilken jag alltså följt:

I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär)[...] I vissa fall, då undersökningen inte innefattar frågor av privat eller etiskt känslig natur, kan samtycke inhämtas via företrädare för uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare (t.ex. skolledning, lärare, arbetsgivare, fackförening eller motsvarande (s. 9)).

De anteckningar jag förde under själva intervjuerna har inte varit tillgängliga för utomstående och kommer att arkiveras efter att de har använts i det här arbetet. Undersökningsdeltagarna har erbjudits möjlighet att få läsa igenom sina intervjusvar innan publicering, samt att få ta del av hela arbetet så snart det är färdigställt.

3.4 Urval

Jag kontaktade en studiekamrat från tidigare studier på Lärarutbildningen i Malmö. Hon arbetar sedan 12 år tillbaka som språklärare på en grundskola i Skåne, som jag sedan tidigare vet brukar ligga i framkant när det gäller skolutvecklingsfrågor. Jag visste att hon och några av hennes kollegor arbetar en del med bedömning av lärandeprocesser utifrån matriser, så jag frågade om jag fick komma till hennes skola för att genomföra intervjuer med några elever och lärare angående detta.

Min kontaktperson kontaktade tre av sina kollegor, som till en början var lite skeptiska till att medverka i ett examensarbete på högskolenivå. De kände oro över att deras arbete med matriser skulle granskas kritiskt och ”recenseras” utifrån i förväg uppställda kriterier om vad som är rätt och fel, bra och dåligt. Då jag förtydligade att det inte på något sätt var frågan om en granskning, utan enbart en studie med syftet att illustrera deras upplevelser och uppfattningar, så ändrade de sig och blev positivt inställda till att delta i intervjun. Min kontaktperson bad att få se frågorna i förväg, för att hjälpa mig att förtydliga för sina kollegor vad syftet med mitt besök var. Hon har dock inte själv deltagit i undersökningen, och hon har inte visat frågorna för sina kollegor. Vi bestämde därefter ett datum då jag var välkommen att komma på besök på skolan.

Min kontaktperson valde ut en av sina klasser i årskurs 9 som lämpliga kandidater för elevintervjuerna, eftersom eleverna i just den klassen hade erfarenhet av arbete med matriser i flera ämnen. Eleverna fick själva anmäla intresse om de kunde tänka sig att delta eller inte. Jag hade i förväg bestämt att två separata grupper om 5-6 elever var lämpligt. Utifrån egen undervisningserfarenhet uppskattade jag att storleken på elevgruppen var lagom stor för att alla skulle känna sig bekväma och våga komma till tals, för att jag på så sätt skulle få en tillräcklig bredd i svarsunderlaget.

Innan mitt besök kontaktade jag, som jag tidigare skrivit, rektor på den aktuella skolan via e-post, och fick skriftligt tillstånd av honom att genomföra intervjuerna.

3.4.1 Kort om skolan

Skolan där intervjuerna ägde rum ligger i en mindre ort med ca 7000 invånare, med närhet till både Lund och Malmö. Skolan byggdes i slutet av 1960-talet och har ca 600 barn, från förskoleklass till årskurs 9. Tidigare bussades elever från mindre byar till skolan, men idag är upptagningsområdet koncentrerat kring de bostadsområden som ligger i direkt anslutning till samhället där skolan ligger. I skrivande stund håller skolan på att byggas ut för att kunna ta emot ytterligare 6 klasser, till att börja med i förskola och de tidigare årskurserna.

På 7-9-enheten arbetar ett 40-tal lärare. Elevantalet där är ca 240, med ett snitt på 24 elever per klass. Skolan beskrivs som mycket stabil av de anställda och har genom åren skapat sig ett gott rykte även på andra håll i Skåne. Tidigare har skolan utmärkt sig för sin profilering på ett visst område, där man även har fått tjäna som modell för en mängd andra skolor, både i Skåne och på andra platser i Sverige.

3.4.2 Kort om de intervjuade eleverna

De intervjuade eleverna är 7 flickor och 3 pojkar och går alla i samma klass i årskurs 9 på den aktuella skolan. En jämnare könsfördelning hade förmodligen varit önskvärd, men eftersom det var helt och hållet frivilligt att delta i undersökningen, så slumpade sig fördelningen så. Samtliga elever som deltog i undersökningen hade fyllt 15 år.

3.4.3 Kort om de intervjuade lärarna

Intervjuerna är genomförda med en SvEn-lärare och två MaNO-lärare på den aktuella skolan. För enkelhetens skull kommer dessa framöver omnämnas som pedagog A (SvEn), pedagog B (MaNO) och pedagog C (MaNO). Dessa var de lärare på skolan som enligt min kontaktperson hade mest erfarenhet kring arbete med bedömningsmatriser. Samtliga tre har många år bakom sig i yrket. Pedagog B och C undervisar i samma ämnen och samarbetar en hel del. De har arbetat på skolan i 15 år eller mer, medan pedagog A kom ny till skolan under läsåret 2010/2011, från tidigare arbete i en annan kommun. Hon har dock arbetat många år som lärare på grundskolan och har stor erfarenhet av arbete med matriser från sina tidigare arbetsplatser.

3.5 Procedur

Jag genomförde intervjuer med två separata fokusgrupper om 5 elever, blandat flickor och pojkar, under en engelsklektion med min kontaktperson som undervisande lärare. Jag hade möjlighet att använda ett enskilt rum som låg intill undervisningssalen. Samtliga elever i klassen gavs möjlighet att delta, vilket ledde till att fler flickor än pojkar anmälde sitt intresse. Den första elevgruppen bestod av tre pojkar och två flickor och den andra intervjugruppen bestod av fem flickor. Inga av de intervjuade eleverna kände sig bekväma med att spelas in på band, vilket jag naturligtvis respekterade. Vid intervjuerna antecknade jag istället vad eleverna svarade. Jag var noga med att poängtera att inga personer kommer att namnges eller kunna identifieras i mitt arbete, och att jag inte heller kommer nämna skolans namn.

För att eleverna säkert skulle veta vad som menas med bedömningsmatriser hade jag vid intervjutillfället med mig en bedömningsmatris som eleverna kände igen från engelskundervisningen. Just den aktuella matrisen satt dessutom uppsatt som ett permanent inslag på en anslagstavla i undervisningssalen.

Enligt rekommendation från Davidson m.fl. (2003) inledde jag intervjun med ett antal frågor av neutral karaktär, för att sedan komma in på själva ämnet. Eleverna var mycket samarbetsvilliga och öppna för att dela med sig av sina tankar och åsikter. Intervjufrågorna ledde till givande diskussioner, där eleverna fick möjlighet att komplettera varandras svar och framföra andra synpunkter. Jag följde den ordning på frågorna jag förberett, och i slutet av intervjun fick eleverna möjlighet att lägga till ytterligare kommentarer eller viktiga saker de tyckte vi hade utelämnat.

Läraryntervjuerna gick till på liknande sätt, med undantag för att de skedde individuellt, vid olika tillfällen under dagen. Lärarna ville inte heller bli inspelade på band, vilket ledde till att jag även här antecknade deras svar. Med lärarna (till skillnad från med eleverna) föll det sig naturligt att inte följa frågepapprets struktur slaviskt, utan att hoppa mellan frågorna som de passade in naturligt under samtalets gång.

3.6 Analys och bearbetning

Under rubriken *Analys och slutdiskussion* (kapitel 5) kommer jag att resonera kring valet av metod för min undersökning och kring resultatets validitet och reliabilitet. Med utgångspunkt i mina frågeställningar och i den kunskapsbakgrund jag tidigare presenterat kommer jag sedan att analysera mitt undersökningsmaterial, åskådliggöra de slutsatser jag dragit och de ställningstaganden jag gjort, samt redogöra för mina personliga åsikter och erfarenheter kring arbete med matriser.

För att göra analysen mer överskådlig har jag valt att kategorisera resultatet från de olika intervjuerna i följande underrubriker:

- Uppfattningar om arbete med bedömningsmatriser
- Uppfattningar kring matrisens fördelar
- Uppfattningar kring matrisens nackdelar
- Matrisen som redskap för lärande
- Förhållandet mellan bedömning och betyg
- Sammanfattande slutsatser

4. Resultat

Jag antecknade vad elever och lärare svarade, och därför har jag valt att sammanfatta intervjuerna i återberättande text. Många av svaren var samstämmiga, framförallt elevernas, men i de fall då någon gav ett avvikande svar eller berättade om en personlig erfarenhet har jag angett det. Vissa svar har jag valt att citera såsom de gavs, och de anges då inom citationstecken.

4.1 Sammanställning av elevintervjuerna

När jag berättar att samtalet ska handla om bedömningsmatriser tittar eleverna lite frågande på mig, men när jag visar dem en kopia av en matris som de kommit i kontakt med tidigare så känner de genast igen den och förstår vad det är vi ska prata om. Samtliga intervjuade elever deltar sedan engagerat i samtalet. Det känns att de känner varandra väl, och alla vågar prata fritt. De lyssnar intresserat både på mig och på varandra, och oombedda inflikar de egna kommentarer till det kamraterna berättar.

I båda intervjugrupporna är eleverna eniga om att årskurs 9 är ett tufft skolår. De har alla börjat fundera inför gymnasievalet och tycker att det är viktigt att man kämpar i skolan. Alla har fokus på slutbetyget, men ingen av dem pratar direkt om kunskap i sig som en vinst. En elev säger att det är viktigt att man fortsätter att jobba på, även om man redan vet att de meritpoäng man har förmodligen räcker för att komma in på det valda gymnasieprogrammet: ”Man vet aldrig vad som kan hända, det kan hinna hända mycket innan vårterminen är slut. Dessutom är det viktigt att man alltid gör sitt bästa, så att man inte slappnar av för tidigt”, berättar en elev.

”Det är ganska traditionell undervisning på den här skolan”, säger en annan elev. Hon jämför med en annan skola, som hon har bytt från under högstadietiden. ”Inte så mycket grupparbeten och sånt, och vi jobbar aldrig med film. Här är det mest enskilt arbete med läxförhör, prov och inlämningar.” Klasskamraterna i samma intervjugrupp håller med, och även eleverna i grupp 2 beskriver sin skola som ”pluggig”.

Båda intervjugrupperna tar spontant upp de nationella proven som kommer under vårterminen, och det blir tydligt att samtliga elever känner en viss oro inför dem. De spekulerar lite grann i hur pass avgörande resultatet där är för slutbetyget. De är oroliga för att ett dåligt resultat gör så att man sänker sitt slutbetyg, oberoende av vad man presterat tidigare under högstadietiden, fast de tillägger att det skulle vara fruktansvärt orättvist om det vore så.

Flera elever säger att ”man liksom vet” vad som krävs av en i skolan och att man vet vad det är läraren tittar på, fast det är svårt att beskriva det i ord. Deras uppfattning är att läraren tittar på saker som sättet man skriver på, hur mycket man skriver och hurdant innehållet är. Eleverna menar att alla lärare är olika, men att man som elev ganska snabbt lär sig vilka krav varje enskild lärare ställer och att man anpassar sitt arbete efter det.

I de flesta ämnessalar sitter skolverkets betygskriterier uppsatta, ofta omskrivna av lärarna i matrisform, men dem tittar eleverna inte på så ofta. Vill man veta saker så är det bättre att fråga läraren, menar eleverna. Dessutom är det ändå så svårt att förstå vad som menas med de skrivna kriterierna, så man måste ändå fråga läraren och be henne/honom förklara muntligen. När eleverna började åk 7 hade lärarna en genomgång i vad läroplanen sa om de olika ämnena, men de flesta minns inte så mycket av det. ”Man var inte så motiverad då, det var mest långtråkigt att lyssna, för det tog ganska lång tid att gå igenom alla ämnen”, minns en elev.

Eleverna är i första hand bekanta med bedömningsmatriser från ämnena matematik, NO, svenska, engelska och idrott. De berättar att lärarna som undervisar i dessa ämnen brukar ha en genomgång inför ett nytt arbetsområde, där eleverna dels får veta vad läroplanen säger, dels vilka krav som ställs på dem. Genomgången sker oftast både skriftligt (papperskopia eller overhead) och muntligt. Eleverna får då se matrisen i förväg och tillsammans med läraren går man igenom de olika nivåerna. Ibland får de ut matrisen som en egen papperskopia, men lika ofta sätts ett enstaka exemplar av matrisen upp på den gemensamma anslagstavlan i klassrummet, så att eleverna kan titta på den där.

Samtliga intervjuade elever har samma tankar kring varför man använder matriser i skolan: För att man ska se hur man ligger till, vad man kan, vad det är man har visat läraren, vad man eventuellt kunde ha gjort annorlunda eller bättre och vad man kan utveckla. De flesta uppfattar att matrisen finns för deras skull, men en elev framför tanken att matriser används lika mycket för lärarens skull, som ett sätt att föra minnesanteckningar inför kommande betygssättning. Oftast är nämligen de olika nivåerna i matriserna relaterade till ett visst betyg, vilket eleverna tycker är bra. ”Det är ju liksom ändå det som man vill veta”, säger en elev och får medhåll av hela sin intervjugrupp. Även eleverna i den andra intervjugruppen är rörande överens om att det är viktigt att betyget står utsatt och ser det som en självklarhet att de får betyg på enskilda arbeten.

Eleverna berättar att de får respons på varierande sätt efter att ett arbetsområde avslutats; ibland får de tillbaka matrisen med personliga understrykningar/markeringar som visar vilka kriterier de uppnått, ibland får de skriftliga kommentarer där läraren hänvisar till de olika kriterierna i den gemensamma matrisen som sitter på anslagstavlan. De uppfattar inte att det finns några gemensamma rutiner för hur matriserna eller kommentarerna förvaras efter att man fått ut dem; ett par elever säger att man bara sparar matrisen om den är bra, - är resultatet dåligt är det inget man vill behålla. Någon senare återkoppling till matrisen tillsammans med lärare eller mentor/klassföreståndare görs inte, och därför är det inget krav på att man måste spara den om man inte vill.

Lite fler än hälften av de intervjuade eleverna tycker att matriserna oftast ger klara besked om vad som krävs av dem för att de ska nå nästa nivå. ”Man kan alltid läsa i nästa ruta vad som krävs ytterligare”, säger en av eleverna i den första intervjugruppen. ”De visar ju vad man kan och vad man behöver utveckla vidare”, säger en annan. Flera elever tycker dock att matrisen inte ger så mycket information som de skulle vilja ha. ”Jag tittar inte så mycket på matrisen, jag bara gör vad läraren säger”, säger en tredje elev.

För samtliga elever i båda intervjugrupperna finns det en tydlig nackdel med matriserna: ”Texten är ofta svår att förstå”, menar en elev. ”Man förstår vad det står, men inte alltid vad det betyder”, säger en annan.

De matriser som är tagna direkt från Skolverket tycker eleverna sämst om; de menar att språket där sällan är anpassat till deras nivå och att det ofta blir alldeles för svårt att förstå vad som menas, och då struntar man helt enkelt i att läsa vad det står.

En klar majoritet av eleverna säger att de vill fortsätta att jobba utifrån matriser, och de vill gärna göra det i kombination med enskilda samtal med läraren. Två elever är extra tydliga med att de inte bryr sig om matriserna alls: ”Jag vill hellre bara ha muntliga kommentarer”, säger en elev. ”Jag vill hellre ha en personlig skriftlig kommentar”, säger en annan elev i samma grupp.

4.2 Sammanställning av lärarintervjuerna

De intervjuade lärarna har samtliga haft kunskap om bedömningsmatriser sedan ganska många år tillbaka, men har utvecklat sin kunskap och börjat använda matriser mer och mer under de senaste två-tre åren. Kunskapen har de fått via föreläsningar, genom att på egen hand läsa in sig på litteratur kring ämnet, genom Skolverkets hemsida och genom att dela både teoretiska och praktiska erfarenheter med varandra inom kollegiet.

Det är ingen av de tre tillfrågade lärarna som använder matriser inför eller under varje enskilt arbetsområde; det är i första hand längre projekt och fördjupningar som har en matris knuten till sig. Samtliga tre anger tidsbrist som en anledning till det, men de skulle alla kunna tänka sig att använda matriser oftare. När matriser förekommer så går de alltid igenom den tillsammans med eleverna i början av det nya arbetsområdet. Pedagog A berättar att hon oftast kopierar upp matrisen så att varje elev får sitt eget exemplar, ofta på samma papper som de skriftliga direktiven till själva uppdraget de ska arbeta med. När det sedan är dags att utvärdera elevernas prestationer efter att arbetsområdet är slut, är det dock inte alltid hon använder matrisen för att göra individuella understrykningar till varje enskild elev; hon berättar att hon mer och mer har återgått till att skriva personliga kommentarer till eleverna, eftersom hon tycker att det känns friare och gör det mer anpassat till varje elev. I kommentaren är hon dock noga med att göra konkreta hänvisningar till saker från de olika nivåerna på matrisen, så att eleven ska känna igen sig.

Pedagog B och C samarbetar en hel del kring matriserna, eftersom de undervisar i samma ämne. Båda gör oftast personliga understrykningar direkt på matrisen och delar ut till varje enskild elev, men vid större arbeten i framförallt NO händer det att eleverna istället får personliga skriftliga kommentarer med hänvisning till det som stått i matrisen.

Ingen av de tillfrågade lärarna gör direkta återkopplingar till resultatet på gamla matriser inför ett nytt arbetsområde; det är elevernas eget ansvar att spara dem och använda dem om de vill.

Konstruerandet av matriser går till på lite olika sätt, men någon direkt tid för samarbete kring detta har inte avsatts av skolledningen. Lärarna konstaterar att skapandet av matriser mestadels är något som var och en gör individuellt på egen planeringstid, även om pedagog B och C försöker samarbeta en del. Pedagog A, som är relativt nyanställd, har ännu inte samarbetat så mycket med andra kollegor på skolan, men har med sig en hel del matriser ”i bagaget” från sin förra skola. Där arbetade man mycket med tematisk undervisning och gjorde ämnesövergripande matriser tillsammans i arbetslaget. Hon menar att skapandet av matriser ofta ledde till att man fick ett gemensamt synsätt inom kollegiet kring vad som egentligen gör ett arbete bra. Hon menar också att när arbetet med skapandet av matrisen väl är klart, så tar bedömningsarbetet inte så lång tid att göra. Det blir inte heller en massa ”onödigt tjafs” kollegorna emellan, då en grundläggande diskussion kring bedömningen redan har förts i samband med att matrisen kom till.

Pedagog B berättar att hon konstruerade en betygsmatris i NO för många år sedan, redan långt innan hon visste att det fanns något som hette bedömningsmatris. När Skolverket sedan införde nationella prov i NO för ett par år sedan, visade det sig att hennes uppdelning/formuleringar stämde väl överens med deras, vilket naturligtvis kändes som en bekräftelse på att hon tänkte i rätt riktning. Tidigare gjorde hon ibland egna matriser inför de olika arbetsområdena i Ma och NO, men idag använder både hon och pedagog C mestadels Skolverkets matriser. ”Tiden räcker helt enkelt inte till för att skapa några nya på egen hand, eller tillsammans i ämnesgruppen”, säger hon, och dessutom tycker hon att det känns onödigt att lägga tid på det nu, när det ändå är en ny läroplan och nya betygskriterier på gång.

”Följer man Skolverkets riktlinjer så länge, så gör man ju iallafall inte fel”, menar både pedagog B och C. I nuläget (ht 2010) är det därför Skolverkets matriser som ligger ute på skolans hemsida i ämnena Ma och NO.

Samtliga intervjuade pedagoger ser klara fördelar med bedömningsmatriser; dels tycker de att matriserna underlättar den egna bedömningen, dels hjälper de till att synliggöra för eleverna vad det är som bedöms. De tycker också att matriser bidrar till en mer jämbördig och rättvis bedömning, eftersom man utgår från samma sak när eleverna bedöms. Pedagog A har till och med erfarenhet sedan tidigare av att ”avidentifiera” elevers arbeten för att gynna en neutralare bedömning med hjälp av matriser, vilket hon upplevde som positivt.

Samtliga tre lärare poängterar att konstruktionen av matriser är tidskrävande. Pedagog B upplever ibland också en fara i det snäva utrymmet i en matris: ”Elevers kunskap kan egentligen inte rutas in på det sättet”, säger hon, och får senare medhåll av pedagog C: ”Man kan inte förvänta sig att alla elever ska rymmas innanför ramarna på en matris”, menar han. Pedagog A håller också med om detta: ”Det händer ofta att det jag vill poängtera hos en elev faktiskt saknas i matrisen. Det känns ofta personligare och mer precist att skriva en personlig kommentar.”

Pedagog C har faktiskt börjat ifrågasätta användandet av matriser, eftersom han anser sig börja känna av nackdelar med systemet. Han funderar mycket på om elever och föräldrar är införstådda med att det faktiskt finns en skillnad mellan summativ och formativ bedömning och på huruvida eleverna är mogna nog att kunna resonera kring sitt eget lärande på ett djupare plan. Han ser en fara i att skolan inför elever och föräldrar presenterar matrisernas innehåll som den ”absoluta sanningen” om vilka kunskapskrav som gäller. Han är också rädd att elever och föräldrar tolkar resultatet på en matris som något som gäller ”för evigt”, medan det i verkligheten ju faktiskt ofta är så att eleven måste uppvisa samma kunskap eller färdighet vid flera olika tillfällen för att man ska kunna konstatera att ett kunskapsmål har uppnåtts. ”Det kanske inte alltid framgår av matrisen, och då har ju läraren målat in sig i ett hörn”, menar han. Han funderar också mycket över vad som händer den dagen då föräldrarna börjar ifrågasätta lärarens bedömning, för att de själva tolkar det som står i matrisen till fördel för sina barn. Han försöker förtydliga sin farhåga med följande liknelse:

”Som patient ifrågasätter man inte om doktorn säger att du lider av det och det, - han är professionell och kan sitt yrke, och vi som patienter litar på att han gör rätt analys av vårt hälsotillstånd. Som lärare blir man däremot ifrågasatt hela tiden. MÅSTE vi alltid förklara vad det är vi bedömer och lägga fram bevis för vad vi kommer fram till? När ska vår professionalitet vara en tillräcklig garanti för att vi faktiskt gör rätt bedömning?”

Samtliga intervjuade lärare tror i alla fall att de kommer att fortsätta använda matriser, på ett eller annat sätt, men samtidigt uttrycker de en gemensam åsikt om att det ibland sätts lite för stor tilltro till vad matriserna kan åstadkomma. ”Det viktiga är att diskussionen kring VAD vi bedömer och HUR vi bedömer fortsätter, oss kollegor emellan”, säger pedagog A. ”Det kan mycket väl vara så att det här med matriser är ett pedagogiskt ”modeord”, som så många saker förr i skolans värld”, säger pedagog B. ”Det ersätts kanske av något annat som forskningen kommer med framöver.” Pedagog C avslutar: ”Det är trots allt bara en form för bedömning, inte den absoluta sanningen om vad som är kunskap.”

5. Analys och slutdiskussion.

5.1 Undersökningens reliabilitet och validitet

Eftersom jag själv har en hel del erfarenheter kring arbete med bedömningsmatriser gav jag mig inte in i det här arbetet helt förutsättningslöst. För den här undersökningen har jag dock, av forskningsetiska skäl, valt att intervjua lärare och elever på en helt annan skola, som jag inte har någon personlig relation till.

Vad gäller min undersökning, så måste jag som ”forskare” ställa mig själv frågan om den är trovärdig. Jag har strävat efter att följa de rekommendationer som gäller för ett fenomenografiskt arbetssätt, så som det presenteras av Davidson m.fl. (2003) och Kroksmark (2007), vilket bland annat märks i mitt val av att genomföra en kvalitativ intervju istället för en enkätundersökning.

Undersökningens validitet får anses som god, då jag undersökt det jag verkligen avsett att undersöka, och reliabiliteten likaså, då en kvalitativ intervju får ses som ett bra tillvägagångssätt för undersökningar gällande uppfattningar. Reliabiliteten för min återberättande redogörelse hade dock kunnat vara ännu bättre, om jag hade fått deltagarnas godkännande att spela in intervjuerna på band. En annan nackdel var också att jag blev ombedd att skicka frågorna i förväg. Jag fick naturligtvis överväga om och hur detta skulle påverka intervjuresultatet, men tvingades ställa det emot alternativet att lärarna inte ville ställa upp på intervjun alls. I efterhand har jag dock blivit försäkrad om att den enda som tog del av frågorna i förväg var min kontaktperson, och hon deltog aldrig i själva undersökningen. Av detta drar jag slutsatsen att det inte påverkat undersökningens resultat alls.

5.2 Uppfattningar om arbete med bedömningsmatriser

Redan innan intervjuerna äger rum blir det tydligt för mig att det finns en generell kunskap om matriser på skolan där min undersökning genomförs. Skolledningen där har under senare år avsatt en hel del tid för gemensam fortbildning i ämnet, vilket får tolkas som en tydlig signal om att det anses vara viktigt. Även på skolans hemsida finns information om hur man arbetar med bedömningsmatriser. Den allmänna känslan som förmedlas av den del

av lärarkollegiet som jag träffar under mitt besök är att matriser är något positivt och bra, och att det är något alla lärare borde använda i större utsträckning. Idag arbetar dock endast en handfull lärare på skolan aktivt med matriser i sina ämnen.

De intervjuade lärarna har själva valt att arbeta med bedömningsmatriser i sin undervisning för att de upplever att det medför något övervägande positivt, både för dem själva och för eleverna. Samtidigt uttrycker de frustration, stress och otillräcklighet över att de inte arbetar med matriserna i den utsträckning som de skulle vilja göra. De ser stora möjligheter i vad matriserna skulle kunna hjälpa till att åstadkomma, både när det gäller insyn i mål och bedömning och i elevernas lärandeprocess, men samtidigt anar jag tydliga tecken på att det skapar en viss prestationsångest för dem. Jag får se exempel på ett flertal matriser som används, men lärarna lämnar en uttrycklig önskan om att jag inte ska använda dem som bilaga i det här arbetet, vilket jag naturligtvis respekterar. Jag anar en slags farhåga hos dem över att bli bedömda och ifrågasatta, en rädsla över att visa upp något som inte är tillräckligt bra. Samtliga intervjuade lärare nämner också tidsaspekten som en stressfaktor i arbetet med matriser; de skulle vilja arbeta med matriser i större utsträckning, men de upplever att det helt enkelt tar för lång tid i anspråk från en arbetssituation där arbetsbelastningen redan är hög.

Den elevgrupp jag träffar signalerar tydligt att de är studiemotiverade och att skolan är viktig. Det är uppenbart att de duktiga eleverna, som faktiskt kanske tillgodogör sig matrisens budskap på ett bra sätt, har en stark ställning i klassen. För dem är det viktigt att lyckas i skolarbetet, och det känns sannolikt att deras åsikt ”sätter ribban” för hur de andra i klassen kommer att uppfatta matriserna. Majoriteten av de intervjuade eleverna säger sig vara positivt inställda till matriser, men ingen av dem är van att använda begreppet *matris*. Jag ställer mig själv frågan om det egentligen är matrisen i sig som de är positivt inställda till, eller om de gillar alla slags typer av respons, oberoende av form. Sannolikheten är stor att lärarnas positiva inställning färgar av sig på eleverna; de känner sig trygga med sina lärare och hyser stort förtroende för dem, och det lärarna marknadsför som något som är bra för lärandet tar eleverna till sig.

En av de intervjuade eleverna uppfattar det som att matrisen i första hand är ett redskap för lärarna och inte för eleverna, vilket är intressant. Sett ur detta perspektiv blir det uppenbart att matrisen riskerar att förlora sitt egentliga syfte - att synliggöra inläring för eleven – för att istället bli ett enkelt sätt för läraren att genomföra och lägga fram bedömningar på.

Under mitt korta besök på intervjuaskolan upplever jag tydligt att det uttrycks stor kollegial beundran gentemot de lärare som arbetar med matriser regelbundet, och ordet ”duktig” förekommer frekvent som beskrivning när andra lärare talar om dessa kollegor. Flera av de lärare jag träffar på som inte arbetar med matriser i sin undervisning ursäktar sig nästan för att de inte är delaktiga i det arbetet och säger att de själva gärna skulle vilja vara mer insatta. Detta är en attityd som stämmer överens väl med hur jag upplever mitt eget kollegium, där många lägger ner mycket samarbete, tid och möda på att skapa funktionella matriser och på att få eleverna att införliva dem i lärandeprocessen. Både aktuell forskning, Skolverket och skollärovervakningen har under senare år tydligt signalerat att bedömningsmatriser är positivt för lärandet och ett redskap som absolut bör användas i det dagliga arbetet. Jag upplever starkt att innebörden för en ”duktig” lärare idag blivit just de lärare som arbetar med matriser i sin undervisning.

5.3 Uppfattningar kring matrisens fördelar

Freccero m.fl. (2008) menar att huvudsyftet med matriserna är att den skall kunna användas av både den undervisande läraren och av eleven själv. Eftersom matrisen underlättar för eleven att själv bedöma sin kunskap, så skapas också större förutsättningar för elevinflytande. Detta överensstämmer väl med vad mina informanter berättar; de lärare som har deltagit i min undersökning ser flera tydliga fördelar med att använda matriser i sitt arbete, och det gör även eleverna.

Enligt Skolverket (2009:A) visar erfarenheter att matriser under alla omständigheter påverkar elevens lärande och ger dem en bild av vad de ska lära och ge dem en tydlig bild av vad nästa steg i kunskapsutvecklingen är. De intervjuade lärarna framhåller just det faktum att eleverna i förväg kan se vad som krävs av dem inom ett visst arbetsområde som den största fördelen i det egna arbetet med matriser. De upplever att eleverna får en konkret bild av mål som annars kan upplevas som abstrakta. De intervjuade eleverna håller med sina

lärare om att matriserna är ett bra sätt att synliggöra vilka mål man arbetar mot inom olika ämnen och arbetsområden. Majoriteten av eleverna tycker att matrisen är bra på så sätt att den visar vad som förväntas av dem och att de på ett relativt överskådligt sätt kan se hur de har lyckats inom ett visst arbetsområde. De uppfattar också att matriserna gör det lättare för dem att se vad ”nästa kunskapssteg” är och vad man eventuellt kunde ha gjort annorlunda eller bättre och vad man kan utveckla.

Precis som Jönsson (2010) menar lärarna att en rätt konstruerad bedömningsmatris underlättar för läraren att på ett enklare sätt ge feedback till eleverna, men också att den ger eleverna konkreta förslag på förbättringar. De menar också att matriserna generellt sett gör det lättare för lärare och elever att hitta ”ett gemensamt språk” kring mål och kunskapsutveckling. Lärarna i min undersökning upplever det även som positivt att arbetet med matriser skapar en slags samsyn inom kollegiet, vilket de menar i sin tur leder till en mer jämbördig och rättvis bedömning för eleverna på skolan. En annan fördel som de upplever är att själva bedömningsarbetet i regel går snabbare när man i förväg kommit överens om hur bedömningen ska göras och vad den ska omfatta.

En positiv aspekt av arbetet med bedömningsmatriser som jag själv upplever är att det är ett bra sätt att stärka ämnesintegrationen i skolan och framhäva de likheter som faktiskt finns i de olika ämnesplanerna. Till exempel har ämnena svenska, SO och NO många övergripande mål gemensamma, som t.ex. förmågan att kunna reflektera, jämföra och analysera. På min egen skola har jag och mina kollegor under de senaste åren arbetat mycket med att forma gemensamma strukturer och arbetssätt som fungerar över ämnesgränserna, för att på så sätt skapa ”röda trådar” för våra elever och ett språk kring kunskap och lärande som de känner igen och förstår. Vi använder gemensamma matriser, har arbetat fram en gemensam syn på bedömning och använder liknande arbetssätt med våra elever när det gäller att sätta upp tydliga framtida målsättningar utifrån det matriserna visar. Både vi och våra elever har upplevt att detta har haft mycket positiva effekter på elevernas kunskapsutveckling.

5.4 Uppfattningar kring matrisens nackdelar

Skolverket (2009:A) menar att en matris ska illustrera uppställda mål och ska vara skriven på ett sätt som gör den tolkningsbar för eleven, men samtidigt rekommenderas att matrisen formuleras kortfattat och summariskt. Min undersökning visar att detta medför problem i praktiken; så gott som alla elever i undersökningen säger att språket i matriserna ofta är svårt att förstå, och både elever och lärare upplever att matrisen är för ”snäv” för att fungera på egen hand, i jämförelse med andra modeller för bedömning.

Undersökningen visar att elever föredrar om matrisen åtföljs av en muntlig eller skriftlig förklaring. De intervjuade lärarna menar att matrisen inte riktigt fungerar på egen hand; att ”ruta in” elever i ett schema där det inte finns utrymme för en mer utvecklad personlig kommentar upplevs som en begränsning. Lärarna menar också att matriserna kan få negativ effekt om dess innehåll presenteras och/eller tolkas som något slags ”facit” på vad kunskap faktiskt är; detta öppnar upp för elever och föräldrar att göra egna tolkningar och ifrågasätta lärarens bedömning.

Min egen erfarenhet, vilken stärks av de intervjuade lärarnas uppfattning, är att man som lärare vill få med så mycket som möjligt i matrisen; varje enskild elev ska hitta någon formulering som de kan känna igen sig i. Här skapar såväl matrisens utformning såväl som forskningen ett visst dilemma. Freccero m.fl. (2005) menar att matrisen ska visa vad eleverna kan, inte vad de INTE kan; matrisen förväntas alltså börja där de allra lägsta kraven ligger, inte där den svagast presterande eleven ligger. Vad gör man då med de elever som inte passar in någonstans alls, som inte når upp till det allra mest basala kriteriet? I praktiken skulle detta innebära att vissa elever får tillbaka en tom matris, alternativt en skriftlig kommentar med hänvisning till de mål som finns formulerade i matrisen, och då har man ändå inte skapat en gemensam ”mall” som tydliggör kunskapsläget för alla elever. Risken finns också att, som Lindberg m.fl. (2005) menar, en tom matris kan uppfattas som ett fördömande, vilket absolut inte främjar fortsatt utveckling. Kanske är det faktiskt så att användandet av matriser som ett bedömningsverktyg faktiskt inte är lämpligt för alla elever.

5.5 Matrisen som redskap för lärande

För de intervjuade eleverna är det inte riktigt uppenbart vad arbetet med matriser skulle kunna ge på sikt. Min undersökning visar att de betraktar informationen som matrisen förmedlar som ”färskvara”; dess innehåll blir oviktigt i samma ögonblick som eleverna har tagit del av det. Både lärare och elever berättar att det som matriser och skriftliga omdömen visar inte efterarbetas alls. Jag uppfattar att lärarna egentligen skulle vilja hitta arbetsformer för hur man på ett bättre sätt kan medvetandegöra eleverna om deras egen lärandeprocess, men skolan har ingen gemensam målsättning för detta, och lärarna uttrycker tydligt att den redan pressade lektionstiden helt enkelt inte räcker till för att skapa separata lektioner kring inläring och lärande.

Det finns inte heller någon gemensam rutin för hur matriserna ska förvaras efter att ett arbetsområde har avslutats; lärarna bevarar oftast egna kopior på de utdelade matriserna, men mest för den egna dokumentationens skull. Med något enstaka undantag är det nästan ingen av eleverna som sparar matrisen för att använda den vid senare tillfälle; eftersom de själva får välja om och hur de ska förvara matrisen så väljer de flesta att helt enkelt kasta bort den, eller på sin höjd att sätta in den i en pärm där den faller i glömska. Någon återkoppling till resultatet på gamla matriser tillsammans med lärare eller mentor/klassföreståndare görs inte inför nya, liknande arbetsområden. På intervjuaskolan används alltså matriserna i nuläget som ett verktyg för att tydliggöra mål och bedömning i ett aktuellt moment, men inte för att synliggöra en pågående lärandeprocess hos eleverna.

Att en matris blir liggande någonstans, eller rentav slängd i papperskorgen efter avslutat arbetsområde, tror jag tyvärr är en rutin som är ganska vanlig på många skolor som arbetar med matriser; man tar sig inte tid att föra arbetet med matriser till nästa nivå. Jag håller definitivt med Freccero m.fl. (2005) när de menar att statusen för ett reflekterande arbete skulle höjas avsevärt om man avsatte tid för det i skolan. Om det är viktigt att eleverna förstår varför undervisningens upplägg ser ut som det gör, vad han/hon har uppnått kunskaps- och färdighetsmässigt och vad som krävs för fortsatt utveckling, så är det också viktigt att skolan tar på allvar att lära eleverna hur man kommer till en sådan insikt. Min erfarenhet och övertygelse är att vi vuxna i skolan måste vara beredda på att avsätta ordentligt med tid från den ordinarie undervisningen för att låta eleverna arbeta med

metakognition; att ge eleverna tid och rätt verktyg att lära sig om sitt eget lärande, vilket absolut inte kommer av sig självt annars. Bedömningsmatriser i all ära, men om eleverna inte har insikt i HUR de själva lär sig, så blir det inte heller lätt för dem att förstå VAD de ska lära sig och VARFÖR. Ansvar för detta utvecklingsarbete bör inte ligga på enskilda ämnen och lärare, utan bör genomsyra hela verksamheten i skolan. Jag anser att det yttersta ansvaret för hur detta arbete ska organiseras upp ligger på skolledningen; om tiden saknas i ett redan späckat schema, så måste andra arbetsuppgifter helt sonika plockas bort.

5.6 Förhållandet mellan bedömning och betygsättning

Moreau m.fl. (2008) lyfter fram en vanlig konflikt i arbetet med matriser: Många lärare står fortfarande kvar med ett ben (eller båda) i ett kvantitativt synsätt, där kunskap enkelt ska kunna mätas i poäng och genomsnitt, och det primära målet för både elever och lärare är fortfarande att undervisningen ska leda till ett betyg, istället för till kunskap. Även Freccero m.fl. (2008) menar att kriterierna i en bedömningsmatris inte bör förväxlas med betygs-kriterier; innehållet i kriterierutorna ska istället motsvara det som är kännetecknande för det aktuella avsnittet/den aktuella processen som eleverna arbetar med. Avsikten med bedömningsmatriserna är alltså att koppla kunskapen fri från betyget och istället fokusera på själva lärandet. Att teorin inte alltid fungerar i praktiken, blir onekligen tydligt i min undersökning. De intervjuade eleverna uttrycker en tydlig önskan om att bli betygsatta på enskilda arbeten (majoriteten av dem ser det till och med som en självklarhet), och de intervjuade lärarna tillmötesgår denna önskan och betygsätter oftast enskilda arbeten genom att förvandla matrisens olika kvalitetsnivåer till konkreta betyg. Varken lärare eller elever verkar reflektera nämnvärt över att det skulle ligga någon slags konflikt i att samtidigt använda två helt olika bedömningssystem.

Denna konflikt uppfattar jag som ganska vanlig på skolor där arbete med matriser förekommer. Min egen praktiska erfarenhet är att diskussionerna ofta går höga inom lärarkollegiet kring huruvida man kan betygsätta enskilda arbeten eller inte. Kanske är det en lärargenerationsfråga hur man ser på det, men jag tror samtidigt att det är lätt att man som nyutbildad lärare ”ärver” den kunskapssyn som av tradition finns bland ämneskollegorna på den skola där man arbetar. Det kan vara svårt att stå upp mot skolledning, kollegor, elever och inte minst föräldrar och representera en kunskapssyn som

ingen annan delar. Min personliga övertygelse är dock att så länge vi som arbetar i skolan inte kan enas kring vilken kunskapssyn som måste gälla, så kan vi inte heller förvänta oss en förändrad syn på kunskap hos elever och föräldrar.

5.7 Sammanfattande slutsats

Efter att ha analyserat mitt undersökningsmaterial drar jag slutsatsen att elever och lärare generellt sett är positivt inställda till bedömningsmatriser. Arbetet med matriser har hög status på skolan, och de lärare som arbetar med matriser betraktas som ”duktiga” av sina kollegor. Samtidigt förmedlar samtliga intervjuade lärare en känsla av tidspress, stress och en viss prestationsångest över arbetet med att konstruera användbara matriser. Både elever och lärare upplever att matrisen förtydligar målen, ger en bild av var eleverna befinner sig i förhållande till dessa, samt visar vad nästa kunskapsmässiga steg är. Eleverna upplever dock att många matriser har ett språk som gör dem svåra att förstå. Även lärarna upplever negativa sidor när det gäller den språkliga utformningen, då de ofta känner att det saknas passande formuleringar. Det är därför vanligt förekommande att matrisen kompletteras med en muntlig eller skriftlig kommentar, vilket eleverna uppskattar. Varken elever eller lärare ser någon konflikt i att låta matrisen innefatta betygssättning på enskilda arbetsområden, vilket också är vanligt förekommande. Det som matrisen visar behandlas som ”färskvara” och används inte vidare när ett arbetsområde är slut. Min slutsats är att arbetet med matriser på intervjuskolan synliggör mål och bedömning, men att det ännu inte är tillräckligt utvecklat för att kunna betraktas som ett redskap för att synliggöra en lärandeprocess.

6. Slutord

I och med införandet av de nya läroplanerna för både grundskola (Lgr11) och gymnasium (Lgy11) under 2011, så är diskussionerna på svenska skolor kring kunskapssyn, bedömning och lärande mer levande än någonsin. Att använda någon form av matris som redskap för bedömning gör många lärare redan i dag; skolans stora utmaning framöver ligger snarare i att hitta arbetsformer för att på ett bättre sätt använda matrisen som redskap även för lärande.

Ny litteratur och ny forskning kring bedömningsmatriser och lärande publiceras fortlöpande, och fortbildningar och föreläsningar i ämnet anordnas kontinuerligt. Jag är själv nyfiken på att läsa vidare och ta del av (för mig) ny litteratur i ämnet. Som exempel på svensk litteratur kan nämnas Lundahl (2011) och Folke-Fichtelius m.fl. (2010), som båda skriver om bedömning för lärande, och Gärdenfors (2010) och Hyltegren (2010) m.fl. som skriver om hur vi kan utveckla elevers tänkande och lust att lära. Det finns även en hel del utländsk litteratur som är av intresse för mig att gå vidare med, såsom Hatties (2008) meta-meta-studie kring framgångsfaktorer i skolarbetet och Williams (2011) bok om formativ bedömning.

När det gäller vidare forskning kring bedömningsmatriser, så ser jag fram emot någon form av större undersökning som visar vilken inverkan dessa faktiskt har på svenska elevers lärande. Kanske är det fortfarande för tidigt att göra en sådan, men på sikt tror jag att det är viktigt att göra en grundlig utvärdering av vad arbetet med matriser bidrar till i elevernas kunskapsutveckling.

7. Referensförteckning

Davidson, B. & Patel, R. (1991, 2003). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, Lund: Studentlitteratur AB.
ISBN: 978-91-44-02288-8

Freccero, U., Hortlund, T. & Pousette, A. (2005). *Bedömning av kvalitativ kunskap - Konkreta exempel från gymnasieskolan*, Hässleholm: Fortbildning i Stockholm AB.
ISBN: 78-91-7091-155-2

Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*, Dalby: Gleerups Utbildning AB.
ISBN: 978-91-40-66688-8

Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik - en didaktisk möjlighet, ur: *Didaktisk Tidskrift* Vol. 17, No 2-3, Jönköping University Press, Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Lindberg, V. & Lindström, L., redaktörer. (2010). *Pedagogisk bedömning - Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
ISBN: 978-91-7656-594-0

Moreau, H. & Wretman, S. (2008). *Bedömning för att forma undervisning och lärande*, Hässleholm : Fortbildning i Stockholm AB/Grundskoletidningen.
ISBN 978-91-7091-217-7

Skolverket (2002). *Bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*, Stockholm.

Skolverket (2009:A): *Författningskommentarer för likvärdig bedömning och betygssättning*, Stockholm

Skolverket (2009:B): *IUP-processen – Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*, Stockholm.
ISBN: 978-91-85545-77-3

Skolverket (2009:C): *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*, Stockholm.
ISBN 978-91-85545-13-1

Skolverket (2011): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Stockholm.
ISBN: 978-91-38325-41-4

Vetenskapsrådet (2010): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
ISBN: 91-7307-008-4

Internetreferenser

<http://www.svenskaakademien.se/web/Ordlista.aspx> (Hämtat 2010-09-21)

<http://www.skolverket.se/sb/d/1597/a/7140> (Hämtat 2010-09-22)

<http://www.skolverket.se/sb/d/208/a/6338> (Hämtat 2010-09-22)

Föreläsningar

Hortlund, T: *Utvecklingsarbete kring kunskap, lärande och bedömning*, Trelleborg, höstterminen 2007.

Moreau, H & Wretman, S: *Bedömning för att forma lärande*, Trelleborg, vårterminen 2008.

Referenser för vidare forskning

Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. (2010): *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*, Lund: Studentlitteratur AB.
ISBN: 914-40-5681-8

Gärdenfors, P. (2010): *Lusten att förstå – om lärandet på människans villkor*, Stockholm: Natur&Kultur.
ISBN: 912-712-1658

Hattie, J. (2008): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, England: T & F Books.

Hyltegren, G & Lindqvist, S (2010): *Att utveckla elevers tänkande – en teoretisk praktika*, Stockholm: Libris.
ISBN: 914-709-946-1

Lundahl, C. (2011): *Bedömning för lärande*, Stockholm: Norstedts.
ISBN: 978-91-1-302683-1

Wiliam, D. (2011): *Embedded formative assessment*, USA: Solution Tree.
ISBN: 978-19-3524-933-7

8. Bilagor

Bilaga 1: Intervjufrågor till eleverna

Inledande frågor

Hur känns det att gå sista året i grundskolan?

Hur känns det att bli bedömd och få betyg?

Allmänna frågor kring undervisningen

Berätta lite om vad ni gör i (svenska) och hur ni brukar arbeta!

Hur vet du på förhand vad som krävs av dig när du påbörjar ett nytt arbetsområde?

Vad är det läraren tittar på/bedömer?

Hur vet du vad som krävs för att få ett speciellt betyg?

Frågor om bedömningsmatriser och bedömning av kvalitativ kunskap

Varför används bedömningsmatriser i skolan, tror du?

Hur lätta är matriserna att förstå?

Hur använder ni bedömningsmatrisen före ett arbetsområde?

Översätter du kryssen till betyg?

Tycker du att matrisen visar vad du faktiskt kan på ett bra sätt? Hur? Om inte, varför?

Hur använder ni matrisen efter att arbetsområdet är färdigt?

Hur kan matrisen visa dig hur du ska göra för att utvecklas vidare?

Vilka fördelar kan du se med bedömningsmatriser?

Vilka nackdelar?

Övriga frågor

Är det något som ni vill tillägga som vi inte tagit upp?

Bilaga 2: Intervjufrågor till lärarna

Inledande frågor

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilka ämnen undervisar du i?

Allmänt om undervisningen

Berätta lite om hur du arbetar i ditt ämne!

Frågor om bedömningsmatriser och bedömning av kvalitativ kunskap

Hur länge har du jobbat med matriser?

Berätta lite om hur du använder matriser i ditt/dina ämnen.

Varför arbetar du med matriser?

Hur sker konstruktionen av era matriser?

Vilka fördelar/nackdelar upplever du med att arbeta med bedömningsmatriser?

Hur uppfattar du att elevens medvetenhet om det egna lärandet påverkas?

Hur mycket gemensam tid läggs på planering/utveckling av arbetet med bedömningsmatriser på din skola?

Hur mycket tid får du lägga av din personliga planeringstid i arbetet med matriser?

Hur ser du på bedömningsmatriser i framtiden?

Övriga frågor

Är det något som du/ni vill tillägga som vi inte tagit upp?