

#1

KUNSKAPS
RAPPORT

Fokus på bedömning





En mycket central del i lärares praktik är betygsättningen. Det samma gäller för rektorer och skolledning som arbetar för att skapa förutsättningar för att främja lärarnas arbete med rättvisande och likvärdiga betyg. Betygsättningen påverkar elevernas förutsättningar till vidare studier och betygen blir därmed en stor del i elevernas och vårdnadshavarens vardag. Hur lärare sätter betyg ifrågasätts ofta då ett lågt betyg kan spela stor roll för elevens fortsatta möjlighet till utveckling. Betygsättningen får kritik åt andra hållet också, då handlar det om så kallade glädjebetyg.

Kunskapsskolan har tidigare med stöd av national-ekonomerna Danny Kessel och Elisabet Olme granskat och jämfört avvikelser mellan resultaten på nationella prov och ämnesbetyg i matematik, svenska och engelska vilket presenteras i rapporten Glädjebetyg eller glädjen att sätta rätt betyg – en fördjupad diskussion om betyg och bedömning (Kunskapsskolan, 2020). I den rapporten genomfördes även en kvalitativ undersökning av Anders Jönsson och Alli Klapp kring svenska lärares syn på avvikelser mellan resultat på nationella prov och ämnesbetyg. Utöver denna lite större satsning arbetar Kunskapsskolan kontinuerligt med betyg och betygsättning, vilket också beskrivs i samma rapport.

Betygsprocesser behöver ständigt analyseras, förfinas och förbättras. Det finns ett stort värde i att komplexiteten i dessa processer synliggörs och att lärares viktiga och kvalitativa arbete tas på allvar.

I debatten kring glädjebetyg har betygsättningen i de

så kallade praktiskt estetiska ämnena (bild/idrott och hälsa/hem- och konsumentkunskap/slöjd) stött på kritik. Debatten har bland annat föranletts av kvantitativa studier där betygsättningen i dessa ämnen jämförts med betygsättningen i andra ämnen (ex. matematik). Jämförelser har då också gjorts mellan friskolor och kommunala skolor.

Samtal kring betygsprocesser är viktiga men samtalen behöver fördjupas. I arbetet med likvärdighet kan samtalen inte bara stanna i ett antingen eller, glädjebetyg eller inte. Bedömningsprocesser behöver ses över kontinuerligt för att bli allt mer rättvisande och allt mer likvärdiga. Genom denna rapport vill Kunskapsskolan fördjupa frågan och studera hur lärare i bild, hem- och konsumentkunskap och slöjd går tillväga då de sätter betyg och vilka förutsättningar de har.

I denna rapport presenteras en studie genomförd av Camilla Gåfväls som intervjuat lärare i bild, hem- och konsumentkunskap och slöjd för att bättre förstå hur dessa bedömningspraktiker ser ut. Camilla har stor erfarenhet av undervisning och forskning i de praktiskt estetiska ämnena. I studien presenteras hur lärare går tillväga vid betygsättning och indikationer på vad som är viktigt i arbetet med rättvisande och likvärdig betygsättning. Varje ämne är säregnet och bedömningskulturen byggs upp utifrån denna säregenhet och de förutsättningar som ges. Genom att lyfta fram dessa bedömningskulturer kan den tysta kunskap som lärarkollegiet besitter och det som ibland på grund av bristande didaktiskt språk beskrivs som magkänsla fungera som underlag för att på riktigt förbättra betygsättningsprocesserna.

Avslutningsvis i denna rapport förs ett resonemang kring hur Kunskapsskolan som huvudman tar sig an och arbetar vidare med betygsättningsprocesser utifrån de resultat och implikationer som presenteras i studien. Vår förhoppning är att fördjupa skoldebatten kring glädjebetyg till ett samtal där lärares arbete behandlas med respekt och där beprövade erfarenheter och vetenskaplig grund kan bidra till utveckling av bedömningspraktikerna, såväl för Kunskapsskolans som för andra huvudmäns fortsatta arbete.

Stina Myringer-Karlsson, Pedagogikchef Kunskapsskolan



Det här är Camilla Gåfväls

Camilla Gåfväls är författare av rapporten på sidorna 4–35. Hon har disputerat i didaktik och arbetar som lektor vid Institutionen för bild- och slöjdpedagogik på Konstfack. Hennes forskningsintressen är centrerade kring områden kopplade till bedömning, i skola såväl som arbetsliv, och hon bedriver undervisningsutvecklande praktiska forskning (tillsammans med verksamma lärare) i praktisk-estetiska ämnen inom ramen för forskningsplattformen Stockholm Teaching & Learning Studies.

* Elever och lärare som förekommer på bild har ingen koppling till innehållet i rapporten.

REFERENSER

Kunskapsskolan (2020). *Glädjebetyg eller glädjen att sätta rätt betyg - eller glädjen att sätta rätt betyg*. (Jubileumsrapport 2). Kunskapsskolan.

SAMMANFATTNING

Grundskolan har fem så kallade praktisk-estetiska (PREST) ämnen: bild, musik, slöjd, hem- och konsumentkunskap samt idrott och hälsa. Dessa åtskiljer sig från övriga skolämnen bland annat genom inre betoning av slutproduktens betydelse, respektive betydande inslag av ämnesspecifika materialitet; exempelvis mat. Denna rapport handlar om undervisande lärares bedömning och betygssättning av elevers kunskaper i bild, slöjd samt hem- och konsumentkunskap. Den bakomliggande studien har tagit formen av semistrukturerade intervjuer med sex lärare i vart och ett av de tre studerade ämnena. Tillvägagångssättet har genererat ett antal jämförelsepunkter som redovisas i resultatframställningen; vilken består av två analysnivåer. Den första redogör för kännetecknen inom vart och ett av de tre ämnena avseende de valda jämförelsepunkterna: (1) uppgifter, (2) högsta betyg, (3) godkänt betyg, (4) återkoppling, samt (5) sambedomning. Den andra (analysnivån) redogör mer fördjupat för hur de fem olika jämförelsepunkterna förhåller sig mellan de tre ämnena. Rapporten visar att det finns långtgående överensstämmelse mellan de tre ämnena avseende de intervjuade lärarnas tal om två av jämförelsepunkterna: (2) högsta betyg respektive (3) godkänt betyg. Avseende jämförelsepunkt (4) återkoppling, är bilden blandad samt i fråga om de resterande två jämförelsepunkterna, (1) uppgifter respektive (5) sambedomning, överväger skillnaderna mellan de tre ämnena.

Rapporten avslutas med en diskussion kring några centrala frågor sammanhängande med framtida utvecklingsmöjligheter av bedömning och betygssättning inom PREST-ämnena. Sambedomning utpekades som en framkomlig väg.

Överensstämmelse mellan de tre studerade PREST-ämnena.

	1. uppgifter
	2. högsta betyg
	3. godkänt betyg
	4. återkoppling
	5. sambedomning

Tabell 1: Principiella likheter/skillnader mellan ämnen enligt trafikljusmodell: Grönt=överensstämmer; Gult=blandat; Rött=överensstämmer inte.



Fokus på bedömning

– En kvalitativ studie kring bedömningspraktiker i bild, hem- och konsumentkunskap samt slöjd.

Bedömning och betygssättning i de fem praktisk-estetiska (PREST) ämnena – bild, slöjd, hem- och konsumentkunskap, musik respektive idrott och hälsa – beskrivs ofta som komplicerad, med hänvisning till processens betydelse i relation till betydelsen av slutprodukten. Samtliga fem ämnen har sina rötter i så kallade praktiska kunskapstraditioner och låter sig inte på ett enkelt sätt externaliseras i propositionell form möjlig att representera i text (Carlgren, 2015), eller med andra ord reducera till bokkunskap. Något som är gemensamt för PREST-ämnena är tvärtom hur ämnesinnehållet är förknippat med skilda materialiteter som ofta – i skolsammanhang – relaterar till särskilda rum med ämnesspecifika betingelser; såsom ett metodkök, hyvelbänkar, tjockmattor eller stafflier. Det är helt enkelt svårt – för att inte säga omöjligt – att tillaga brunsås med stöd av enbart penna och papper; och ännu svårare att därefter smaka av huruvida det behövs mer salt eller ej. Den sociomateriella (Säljö, 2021; Fenwick, 2011) inramningen – som alltså är en central del av respektive ämnestradition – gör sig ständigt påmind, vilket

påverkar hur lektionerna organiseras såväl som vad som blir möjligt att bedöma.

Att det handlar om ämnen med uttalade praktiska kunskapstraditioner gör också att ämnena – återigen i skolsammanhang – tenderar att ses som *något annat* (jfr Borg, 2016, 2007; Åsén, 2017), eftersom den uttalade normen i skolan är att teoretiska kunskapstraditioner är såväl åtskilda från som överordnade praktiska kunskapstraditioner, avseende det sätt som skolarbetet organiseras (jfr Carlgren, 2015).

När det kommer till de praktisk-estetiska ämnena som har en explicit förankring i estetiskt tänkande – i första hand musik och bild men även slöjd – är etik att betrakta som sinnlig kunskap och aspekt av den mänskliga föreställningsförmågan (Emt, 2003). Estetik kan även förstås i termer av estetisk erfarenhet. Gjorda erfarenheter står i relation till värderingar och samspelar med vad som kommer till uttryck i interaktion (Bale, 2009), vilket även innefattar det som vi kallar undervisning. Det är härvidlag särskilt tydligt att detta uttalade estetiska *något annat*

tenderar att å ena sidan betraktas i ett hoppfullt skimmer där de enskilda ämnena (engelska arts) beskrivs som framtiden, i termer av kreativa industrier och innovativa yrken (OECD, 2013; jfr Bamford, 2009), å andra sidan som ämnestraditioner som står i bjärt kontrast till ämnen med uttalade teoretiska kunskapstraditioner. I dessa sammanhang framkommer också regelmässigt att praktiska kunskapstraditioner, och estetiska ämnen, har mycket att ge:

But for all children, the arts allow a different way of understanding than the sciences and other academic subjects. Because they are an arena without right and wrong answers, they free students to explore and experiment. They are also a place to introspect and find personal meaning (Winner & Vincent-Lancrin, s.19, 2013).

Men den övergripande poängen är att oavsett vilket av de fem praktisk-estetiska ämnena som avses, så blir det ovan anförda *något annat* lätt till ett frågetecken och en



► upplevd osäkerhet i relation till den övriga skolvärlden. Detta gäller parallellt med att tydlighet efterfrågas, inte sällan i relation till betygssättning. Ofta leder resonemangen i riktning mot en uppfattning om att det borde finnas bestämda kunskaper möjliga att utvärdera på enhetligt utformade sätt. Men i betygsutredningen (SOU 1992:86), som föregick det nuvarande systemet, framgår det tvärt emot dessa resonemang att det ”nya” betygssystemet inte skulle utgå från givna fördelningar och normerade prov. Likvärdigheten skulle bestämmas genom betygskriterierna:

Av samma skäl skall det föreslagna betygssystemet inte utgå från i förväg givna fördelningar. Normerande prov av den typ som ofta används idag är uteslutna, eftersom normen inte kan knytas till en skala med fördelningar utifrån medelvärdet. Prov, såväl nationella som lokala, måste utformas utifrån kriterierna, dvs. så att man kan identifiera de kvaliteter som stegen representerar. Likvärdigheten bestäms således genom betygskriterierna (SOU 1992:86, s.60).

Men det bör också framhållas att en uttalad önskan om mer tydlighet – må så vara från elever, föräldrar, politiker eller lärarna själva – ingalunda är någonting specifikt för

PREST-ämnena. Skolan har alltid varit föremål för förändringar och den större frågan kring tydlighet kan därför ses i ljuset av en historisk önskan där lärare, vid enhetsskolans framväxt, efterfrågade mer tydlighet gällande timplaner respektive specificerade studieplaner för varje kurs (Eriksson, Arvola Orlander & Jedemark, 2004), vilket senare kom att beaktas i Lgr 62 och Lgr 69.

Men icke desto mindre finns det i den allmänna debatten, på senare tid, ett mönster som består i att legitimiteten i PREST-lärarnas betygssättning återkommande ifrågasätts utifrån en tolkning som innebär att det är vanligt förekommande att PREST-lärare ger så kallade ”glädjebetyg” (DN, 2022; SvD, 2021; DI, 2018).[1] Termen glädjebetyg handlar förenklat uttryckt om misstankar om ett felaktigt lärararbete avseende bedömning och betygssättning. I en rapport om de tre PREST-ämnena bild, musik och slöjd, från 2015, slår Skolverket fast att det:

[...] finns skäl att tro att det förekommer betygsinflation, det vill säga en ökad skillnad mellan betygsnivån och elevernas faktiska kunskap (s.13).

Vissa formuleringar i Skolverkets nämnda rapport (2015) är ännu mer långtgående än ”finns skäl att tro” (s.13):

Utvärderingen visar att lärarna i bild, musik och slöjd, trots att de bedömer att många elever inte visar tillräcklig kvalitet för att få betyget E i deras ämnen, ändå i regel ger samtliga elever minst betyget E. Detta resultat tyder därmed också på att det finns en diskrepans mellan nivån på elevernas kunskaper och deras betyg (s. 14).

Det bakomliggande fenomenet *betygsinflation* är alltså vad som åsyftas också med termen *glädjebetyg*: att eleverna får högre betyg än de förtjänar samt att det gör dem – eller föräldrarna – glada (Mickwitz, 2021). Ett annat, mer neutralt, sätt att avhandla *glädjebetyg* är därför också att enbart benämna fenomenet som *betygsinflation*. [2] Skolverket konstaterar att all betygsinflation är problematisk då den skiljer sig mellan olika skolor (2015), samt att det finns en ”inbyggd problematik i betygssystemets utformning som orsakar bristande likvärdighet i betygssättningen” (2020, s. 18). Carlgren (2002) har framhållit att på grund av det föregående relativa betygssystemets konstruktion, så gick det tidigare inte att mäta skolornas resultat på samma sätt som idag. Exempelvis var det inte möjligt att rapportera om förändring av andel elever som får godkänt betyg. Möjligtvis är detta en delförklaring till att så mycket uppmärksamhet har kommit att ägnas åt betygsmätningar och jämförelser mellan skolor – dessa rapporter har helt enkelt möjliggjorts när betygssystemet förändrats.

Debatten om skolans betyg återkommer numera hur som helst med jämna mellanrum och ger därvidlag rubriker i dagspressen (Lindberg, 2018; jfr Broady, 2010). Lindberg (2018) visar även att kritiken mot betygssystemet är återkommande, oavsett betygssystem. I detta sammanhang är det också av central betydelse att komma ihåg att även själva mediebilderna är en aktör i betygssystemet, såtillvida att den kan påverka (inte bara bilden av utan även) förtroendet för skolan. Vilket den också synes göra. Det kan för övrigt konstateras att rapporter från Skolverket (2015; 2020) landar i slutsatser som väl överensstämmer med mediebilderna.

Mer konkret, i relation till PREST-ämnena och påstådda brister, sammanhänger ett återkommande argument med frånvaron av nationella prov i PREST-ämnena; och går ut på att detta kan ses som förklaring till (den i argumentationen underförstått bristfälliga) betygssättningen i PREST-ämnena (Vlachos, 2010, 2018; Borg, 2016). Nationella prov anses med detta synsätt stå för ”objektiv” kunskapsbedömning, vilket samtidigt medför att avsaknaden av nationella prov talar för ”godtycklig” kunskapsbedömning (jfr Vlachov, 2018). Samtidigt finns det forskning som problematiserar nationella prov; deras giltighet, tillförlitlighet samt roll i den svenska skolan i relation till frågor om rättssäkerhet, rättvisa och etik (Erickson, Palmér & Pettersson, 2021). Frågan om betyg och PREST-ämnena är helt enkelt komplex utan enkla svar, även om mediebilderna förmedlar en ensidig och förenklat slagfärdig beskrivning

av vad nationella prov skulle kunna åstadkomma.

Det är mot ovanstående bakgrund som denna rapport närmar sig frågor kring hur enskilda lärare, i bild, slöjd respektive hem- och konsumentkunskap, beskriver hur de själva arbetar med bedömningsarbete och betygssättning. I det följande beskrivs först bakgrund till studien, syfte och frågeställning samt tidigare forskning. Därefter kommer ett kortare metodkapitel, direkt åtföljt av en utrymmesmässigt omfattande resultatframställning, tänkt att ge en fyllig bild från studiens empiriska material. Avslutningsvis – i ett kortare diskussionskapitel – avhandlas några centrala frågor kopplade till bedömning och betygssättning inom PREST-ämnena.

Rapporten är uppbyggd kring fem återkommande jämförelsepunkter. Processen bakom dessa beskrivs i rapportens metodavsnitt. Jämförelsepunkterna – (1) *uppgifter*, (2) *högsta betyg*, (3) *godkänt betyg*, (4) *återkoppling*, samt (5) *sambedömning* – är tänkta att göra det möjligt för läsare att gå fram och tillbaka i materialet samt därigenom självständigt värdera och reflektera; för att främja dialog kring framtida utvecklingsmöjligheter av bedömning och betygssättning inom PREST-ämnena.

Bakgrund och tidigare forskning

Och hellre än att fråga vad utbildning gör, bör vi ställa frågan vad utbildning möjliggör (Biesta, 2021, s. 54).

Lärares bedömning och betygssättning – av elever i de tre grundskoleämnena bild, slöjd samt hem- och konsumentkunskap – består av ett samspel av skilda bedömningar och anpassningar, i syfte att följa rådande regelverk, tillsammans med det löpande undervisningsarbetet riktat direkt mot eleverna i klassrummet.

I undervisningen görs bedömningar hela tiden. Själva betygssättningen grundar sig på de tidigare bedömningar som lärare redan har gjort. Exempelvis gör läraren mer eller mindre omedelbara bedömningar avseende huruvida elever förstår uppgiften för att därefter justera pågående undervisning. De flesta lärare arbetar *formativt* på detta sätt; i betydelsen att läraren både kvalificerar sin egen pågående undervisning och därmed samtidigt även (kvalificerar) elevers lärande och självreglering (Lindberg, Eriksson & Pettersson, 2019).

Likvärdighet att sträva mot

I relation till bedömning är så kallad likvärdighet ett centralt område. Begreppet likvärdighet kan beskrivas som det förhållande som råder när elever ”har lika *tillgång* till utbildning, lika *kvalitet* på utbildningen och att utbildningen ska vara ”*kompenserande*” [3] (Skolverket, 2022). ►

► Fullständig likvärdighet kan bara uppnås om undervisning och bedömning fokuserar på det enkelt mätbara (Borg, 2016; Zandén, 2018; jfr Gustafsson, 2021; Mickwitz, 2021), om ens då; vilket pekar vidare mot frågan huruvida det överhuvudtaget egentligen är möjligt att erbjuda rättssäker betygssättning av elever utifrån hur läroplanen är utformad med dess mål, syften och kunskapssyn (jfr Vogt, 2021).

Eisner (2002) menar exempelvis att bedömning alltid är ofullständig och att vi helt enkelt aldrig kommer ha allt underlag som behövs för att kunna göra en fullständig bedömning av elevernas lärande och uttryck för kunnskap. Det har även framhållits att betygskriterier finner sin egen betydelse först då de kommer till faktisk användning, det vill säga att "de äger ingen förutbestämd innebörd" (Lindberg, 2018, s. 203; jfr Eisner, 2002). Hur lärare tillämpar sitt uppdrag blir därför mycket betydelsefullt. Det bör därför också framhållas att vid en historisk jämförelse – relativt föregående system – är det nuvarande betygssystemet ett steg i riktning mot ökad tilltro avseende lärares professionella omdöme (Carlgren, 2002). Lindberg (2018) uttrycker en förhoppning om att lärarprofessionen får ett större inflytande över utvecklingen av bedömningsarbetet och därmed ökade förutsättningar för professionell agens.

Aktörer i fokus och i förändring

De totalt arton intervjuade lärarna i denna rapport är samtliga aktörer i ett föränderligt betygssystem; där många andra olika åtskilda aktörer har inflytande på bedömningsarbetet (jfr Mickwitz, 2021). En central aktör i rådande betygssystem är Skolverket vars uppdrag är att utarbeta läroplaner, kursplaner och andra direktiv (Lindberg, 2018). Som redan nämnts påverkar även medier och alltså också många andra, vilket kan vara lätt att glömma. Många gånger är dessvärre allt ljus på lärarna:

Att ha ett ensidigt fokus på endast lärarnas ansvar ger en alltför skev och snäv bild som resulterar i en begränsning i det förändringsarbete som är nödvändigt för att uppnå en likvärdig och rättvis betygssättning (Lindberg, 2018, s. 201).

Även om den allmänna skoldebatten handlar om vad lärare gör, finns det med andra ord tveklöst fler inblandade parter. Skolinspektionen (2022) sätter ljuset på huvudmännens ansvar i frågan om likvärdiga och rättvisande betyg. Skolinspektionen beskriver att det överlag är svårt att få en bild av hur huvudmän arbetar med frågan om rättvis och likvärdig betygssättning. Även av Skolverkets (2022) *Betyg och prövning – kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning* framgår att inte bara lärare utan även rektor och huvudman har ett ansvar att följa upp betyg och betygssättning.

Strävan mot likvärdighet innebär dock inte att allt



formellt sett behöver ske på ett och samma sätt överallt på alla skolor i landet.

Begreppet "likvärdig" innebär inte att utbildningen ska vara likformig i betydelsen likadan utan att kvaliteten i verksamheten ska vara så hög att de fastställda målen kan uppnås oavsett var i landet verksamheten bedrivs (Prop. 2009/10:165, s.638).

Likvärdighet genom nationella prov och/eller samsyn

Likvärdigheten gäller samtliga skolämnen och för de (andra än PREST-) ämnen som har nationella prov anses dessa prov vara en del av mekanismen som tillförsäkrar att likvärdigheten upprätthålls. I nuläget finns inga nationella prov i PREST-ämnen. Skolverket (2015) konstaterar att det är en viktig – men svår – utmaning att stärka grunderna för bedömning inom praktisk-estetiska ämnen.

Likvärdighet i bedömnings-sammanhang handlar om att elevernas kunskaper bedöms utifrån samma måttstock, det vill säga de nationella kunskapskraven [från 2022, *betygskriterier*, författarens anmärkning] och att alla elever ges goda förutsättningar att visa sina kunskaper (Skolverket, 2015 s. 14).

Men Skolverket (2022) beskriver samtidigt att betygskriterier förmodligen aldrig kan formuleras så precist att de på egen hand kan garantera likvärdighet:

Däremot kan likvärdigheten stärkas genom att lärare eftersträvar en samsyn kring vad det innebär att vara kunnig i ett ämne. Ett sådant arbete underlättar lärarnas professionella läsning och tolkning av betygskriterierna i relation till ämnets eller kursens syfte, centrala innehåll och den undervisning som har bedrivits (Skolverket, s.9, 2022).

Samsyn beskrivs alltså som något som förbättrar kvaliteten i lärares analyser och värderingar av de olika betygskriteriernas relevans vid betygssättningen men det verkar inte självklart hur samsyn skulle kunna stävja eventuella inflationstendenser; exempelvis vid en jämförelse mellan olika skolor/landsändar. I fråga om praktisk-estetiska ämnen finns det fortfarande flera frågetecken och inga entydiga svar.

Resan är inte målet i målstyrd verksamhet

Med tiden har målstyrning kommit att bli alltmer betydelsefull i skolsammanhang med läroplanen som främsta verktyg. Läroplaner berättar hur det är tänkt att skolan ska fungera, vad den ska lära ut, vad som är viktigt och vilken skolans roll ska vara (jfr Lindberg & Eriksson, 2018). År 1994 kom den första målrelaterade läroplanen på plats, varmed det blev centralt att utvärdera elevprestationer relativt målformuleringarna (Borg, 2016). Alltsedan dess har dokumentation och motivering av betyg fått mer och ►

► framträdande utrymme i lärarnas arbete, samt i kölvattnet av den utvecklingen har det blivit mera tal om betygssättning i allt lägre åldrar. Förenklat uttryckt handlar målstyrningen om en ambition att utifrån organisera, samordna och styra skolans centrala innehåll i riktning mot särskilda i förväg uppsatta och väldefinierade mål (jfr Lundahl, 2021). Skolan är alltså – utifrån det perspektiv som förespråkar målstyrning – inget mål i sig självt på det sätt som antyds i formuleringar i stil med att *resan är målet*, utan eleven ska bli något visst i förväg bestämt.

Det ovan beskrivna synsättet passar av förklarliga skäl bättre till de skolämnen som i förväg har ett till synes välavgränsat kunskapsinnehåll än till de ämnen som arbetar mer uttryckligt med personliga erfarenheter, improvisation, gestaltning och processer (Eisner, 2002); i linje med vad som inledningsvis anfördes avseende bedömning och betygssättning i PREST-ämnena. Avseende dessa finns många gånger tankegångar med innebörden att dessa ämnen egentligen är så kallade bildningsämnen som främjar elevers kreativa utveckling (jfr Marklund, 2019). Med detta sammanhänger i sin tur att det som uppnås i dessa ämnen inte alltid går att mäta på ett enkelt sätt; även om metoden portföljbedömning ger vissa indikationer på att exempelvis kreativitet går att bedöma med produkt- och processkriterier (Lindström, 2002; 2006). Ett främjande av så kallade *bildningsämnen* vore också på flera sätt stick i stäv med ambitioner om målstyrning.

Att bilda sig är, om vi håller fast vid den klassiska innebörden, att bli något inte på förhand givet. (Broadly, 2010, s. 378).

Mer tidigare forskning om praktisk-estetiska ämnen

Borg (2016) konstaterar att samtliga fem PREST-ämnen i den svenska grundskolan bygger på en erfarenhetsbaserad och *handlingsburen* kunskapstradition (Molander, 1993), i vilken kunskap tillägnas genom egen aktivitet; snarare än att lyssna på någon annans föreläsande. På motsvarande sätt är det som är kunskaper i de praktisk-estetiska kunskapstraditionerna inte avläsbart genom resultat på exempelvis några tänkta nationella prov, utan finns synligt i det sätt på vilket uppgifter utförs av de elever som tillskansar sig aktuella kunskaper. Borg (2016) konstaterar vidare att det därför är svårt att jämföra olika elevers prestationer i dessa ämnen, samt att det givetvis också blir ännu svårare att ställa prestationer i PREST-ämnena i relation till prestationer i exempelvis matematik.

Något som särskiljer vår samtida svenska skola från den traditionella bilden av lärares makt över sina elever är att det i dagsläget – i spåren av tilltagande målstyrning – finns mycket omfattande krav på dokumentation i samband med betygssättning; samt därmed indirekt på dokumentation av det löpande bedömningsarbetet som betyget ytterst vilar på (Hirsh, 2016; 2021). Men hur det egentligen är ställt ute på fältet är mer oklart:

Hur svenska lärare de facto gör då de sätter betyg med hjälp av kunskapskraven [från 2022, betygskriterier, författarens anmärkning] i förhållande till syftet, de långsiktiga målen och det centrala innehållet finns det dock lite forskning om (Lindberg & Eriksson, 2021, s. 433).

Borg (2016) framhåller också att PREST-lärare som historiskt sett använt sig av någon form av intuition, magkänsla eller gehör för att sätta betyg på elever, inte nödvändigtvis har gjort några fel, men naturligtvis saknar möjligheter att på ett nöjaktigt sätt motivera sina beslut sett till dagens krav just eftersom (omfattande) dokumentation är en del av dessa. Borg utvecklar resonemanget:

För lärarna i handlingsburna ämnen gäller det att finna sätt att formulera och dokumentera uppgifter så att resultaten blir möjliga att bedöma, utan att styra upp undervisningen på ett för ämnet främmande sätt (Borg, 2016, s. 105f).

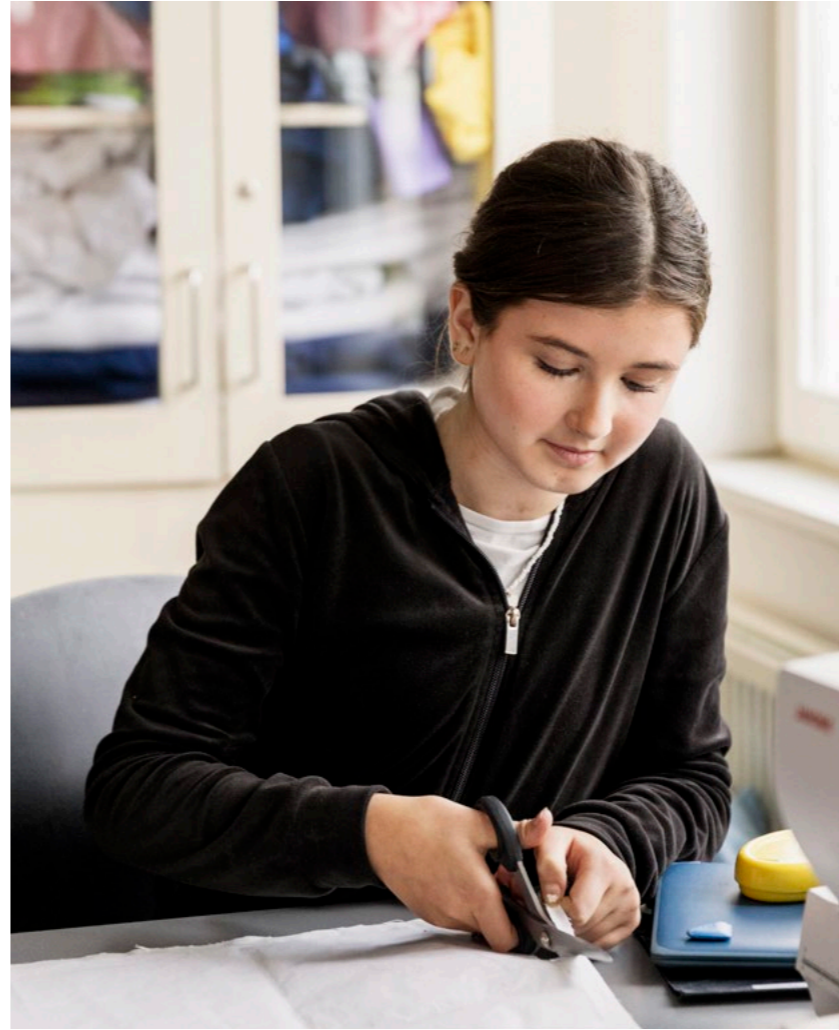
Bildämnet som annorlundahet i skolans värld

Marklund (2019) anger att det är anmärkningsvärt att målstyrning kunnat få så stort genomslag i bildämnet, givet ämnets karaktär där Marklund särskilt framhåller det som "ett annorlunda, friare och mer kreativt ämne" (s. 222; se även Eisner, 2002), i linje med den annorlundahet som även återropades i inledningen till denna rapport. I bildämnet blir eleverna exempelvis medvetna om hur görande kan förstås som en form av kommunikation riktad till en publik, samt i relation till mediet som arbetet är utfört i (Barton, 2020). Resonemanget om annorlundahet kan vidgas till att gälla alla PREST-ämnena. Redan på ett ytligt plan är det något konstigt med att samma typ av utvärdering och styrning ska gälla för matematik och musik, även om det såklart finns tydligt avgränsade faktakunskaper i särskilt konsumentkunskapsdelen av hem- och konsumentkunskap, respektive i hälsodelen av idrott och hälsa; i stil med: läsk – dåligt samt motion – bra. Marklund (2019) framhåller även hur skolans tillämpning av målstyrning medför ett relativt snävare kunskapsbegrepp, där "uppgiftskultur och träningslogik" tycks kväsa "aspekter av reflekterande karaktär" (s. 222). Dock visar Nationella utvärderingen om Bild och slöjd (2015) att de flesta elever visar ett stort intresse för bildämnet och tycker det är roligt (jfr Hartman, 2015).

Slöjdämnet en fråga om förhandling

Inom slöjdämnet anses hantverkskunskaper vara den viktigaste beståndsdel i ämnesinnehållet (jfr Jeansson, 2017), men dessa kan vara avlägsna från många elevers vardagliga erfarenheter. Borg (2016) har framhållit att det är centralt för ämnets legitimitet att lärarna ger betyg som är "någorlunda likvärdiga, rättvisa och jämförbara" ►





METOD: INTERVJUSTUDIE MED TEMATISK ANALYS

Som "språkets andra sida" utgör lyssnandet en nödvändig men försummad komponent (Todd, 2008, s. 176).

Den använda metoden för denna rapport är semistrukturerade (Kvale, 2009) materialbaserade (Rose, 2016) intervjuer med sex lärare i vart och ett av de tre studerade praktisk-estetiska grundskoleämnena: bild, slöjd samt hem- och konsumentkunskap; totalt arton intervjuer. Urvalet av individuella lärare baserades på önskemål om att täcka in skillnader avseende olika huvudmän, olika kommuner, olika storlek på skola, samt tid i yrket respektive kön.

Samtliga deltagande lärare i studien har gett sitt samtycke såväl muntligt som skriftligt, samt dessförinnan tagit del av studiens syfte respektive metod. Deltagarna har vidare informerats om att personuppgifter hanteras utifrån konfidentialitetsprincipen, vilket medför att lärares namn respektive skolors namn inte framgår i något sammanhang kopplat till denna rapport. De intervjuade lärarna benämns i rapporten endast med sitt undervisningsämne i kombination med en siffra från ett till sex; exempelvis (Bild 1) för den första i raden av sex intervjuade bildlärare.

De intervjuade lärarna arbetar på olika skolor – med skilda huvudmän – i mellersta respektive södra Sverige. Samtliga deltagare har en lärarexamen och har ungefärligen arbetat mellan 10 och 40 år inom yrket. Inom ramen för intervjuerna har några lärare visat och delgett konkreta bedömningsstöd samt förevisat hur de organiserar bedömningsdokumentation. Inom ramen för intervjuerna har lärare även förevisat uppgiftsbeskrivningar, bedömningsmatriser och visat bilder på elevarbeten samtidigt med att de har angett förklaringar till hur eleverna har blivit bedömda.

Intervjuerna varade mellan 30 och 90 minuter. Intervjuguiden, som konstruerades specifikt för den här studien, bestod av tio frågor. Deltagarna bereddes under intervjun även möjlighet att prata om närliggande områden de bedömde vara av intresse. Intervjusvaren har transkriberats, och senare sammanställts ämnesvis. Därefter har de analyserats tematiskt (Braun & Clark, 2006; Kvale, 2009) för att finna gemensamma återkommande teman i respektive ämne, och mellan ämnen.

Utifrån de tio frågorna i intervjustommen framträdde fem huvudområden/frågor som särskilt intressanta. Dessa fem områden är de jämförelsepunkter som redovisas separat för vart och ett av de tre studerade ämnena i den första analysnivån. I den andra analysnivån redovisas jämförelsepunkterna (komparativt) för de tre ämnena samtidigt.

De fem (1-5) jämförelsepunkterna är: (1) uppgifter, (2) högsta betyg, (3) godkänt betyg, (4) återkoppling, samt (5) sambedömning.

Benämningen analysnivå, ett respektive två, har valts för att återspegla att det förekommit tilltagande urval och påverkan från författaren i takt med nivåstegringen; men också avseende urvalet av vad som ursprungligen efterfrågats och sedan överhuvudtaget redovisas.

► (s. 115). En risk för utveckling i riktning mot betygsinflation finns dock i att lärare kan komma att anpassa sig efter/till eleverna som ett resultat av den "förhandlingskultur" som finns i ämnet i termer av att den undervisande läraren har långtgående tolkningsutrymme avseende de styrdokument som stipulerar vad som ska göras och hur; samtidigt som eleverna uppskattar den utsträckning i vilken de får möjlighet att göra egna val:

[...] läraren, medvetet eller omedvetet, kan anpassa sig efter eleverna och eventuellt ändra/sänka sina ursprungliga krav (s. 102).

Hem- och konsumentkunskap med bredd och djup

När det i sin tur mer specifikt gäller hem- och konsumentkunskapsämnet, är detta det ämne som – även i relation till övriga PREST-ämnena – är mest påtagligt ringa beforskat (Granberg, 2018). Ämnet har alltid berört flera discipliner (Kuusisaari, Seitamaa-Hakkarainen, & Hölttä, 2021). Det har vissa tydliga teoretiska inslag, i viss likhet med ämnet

idrott och hälsa, parallellt med de uttalat praktiska inslagen, samt präglas av tanken att kombinera dessa skilda inslag (jfr Karlsson, Gerberich & Höijer, 2022). Förenklat uttryckt handlar ämnet hem- och konsumentkunskap om något mer än det vardagliga i köksregionerna, även om detta också ingår (jfr Granberg, 2018).

Recept är den självklara instruktionsvägen i hem- och konsumentkunskap men åskådliggör också en inneboende problematik såtillvida att ett strikt åtföljande av recept kan göra innehållet stelbent på ett sätt som inte tillvaratar elevernas egna preferenser (jfr Christensen, 2019) samt den potential som finns i ämnesinnehållets bredd och djup.

Det finns ingen forskning som indikerar något annat än att hem- och konsumentkunskapslärare följer – implicit utan några påtagliga problem – vad som stipuleras i för det egna ämnet gällande styrdokument avseende bedömning och betygsättning (jfr Skolverket, NAU, 2004). Däremot finns, enligt Lindblom (2016), forskning som visar att/hur lärare upplever att det finns "krav att hjälpa elever att uppfylla kriterier i kursplanen" (s. 62). Lindblom pekar även mot att/hur grupparbetsformen påverkar elevernas möjligheter till lärande (2016; 2019) och därmed även de

teoretiska möjligheterna att åstadkomma likvärdighet. Dock visar Skolinspektionen (2019) att elever i hem- och konsumentkunskap sällan ges möjlighet att reflektera över sitt lärande och att undervisningen har tonvikt vid matlagning. Ämnet beskrivs samtidigt som det ämne i skolan som har högst måluppfyllelse, baserat på nationell statistik.

Sammanfattningsvis om tidigare forskning kring tre PREST-ämnena

Sammantaget visar genomgången av tidigare forskning om bedömning och betygsättning i PREST-ämnena att området är sparsmakat. Att det finns beprövad erfarenhet inom de tre aktuella ämnena är dock tydligt. Det finns ett stort antal lärare som alla vet vad de själva håller på med men det saknas sammanställningar som visar hur det ser ut på en aggregerad nivå. Detta har uppmärksammats av Skolverket så sent som 2020 i rapporten *Likvärdiga betyg* där det konstateras att det är problematiskt att jämföra så kallade provämnena med icke-provämnena; just eftersom de senare inte bjuder in till någon motsvarande samlad bild.

RESULTAT: FÖRSTA ANALYSNIVÅN

I slutet av sammanfattningen på sidan 4, samt på sidan 30, återfinns en tabell som visualiserar likheter och skillnader mellan de tre ämnena avseende jämförelsepunkterna; med hjälp av de olika färgerna i ett trafikljus. Visualiseringen är tänkt att vara till hjälp för läsare att få överblick kring, samt lättare orientera sig i, det material som redovisas.

Bild: Vara där och göra uppgiften ger godkänt

De sex intervjuade bildlärarna har en yrkeserfarenhet som – individuellt sett – spänner från något enstaka tiotal år till fyra årtionden. Samtliga har erfarenhet av att under ett enskilt läsår bedöma och betygsätta mer än hundra elever; två av dem har under det senaste läsåret betygsatt 300 eller fler elevers arbete.

Tabell 2: Antal år i yrket och antal elever som betygsätts varje läsår, årskurs 7–9.

Benämning	Antal år i yrket	Antal elever som betygsätts varje läsår
Bildlärare 1	13	100
Bildlärare 2	8	360
Bildlärare 3	15	200
Bildlärare 4	33	120
Bildlärare 5	21	300
Bildlärare 6	40	40

Tabellen visar på lärarnas erfarenhet och syftar inte till att göra jämförelser mellan lärare då andra faktorer som inte presenteras här kan spela roll, såsom procentuell arbetstid i ämnet.

Uppgifter: Uppgiftsformulering driver bedömning i bild

Av samtliga intervjuer framgår att det aldrig är omöjligt för en bildelev att uppnå godkänt, så tillvida att det ständigt kommer nya uppgifter och därmed möjligheter att ånyo uppvisa ett kunnande och få en ny bedömning. Det material som bildeleverna producerar sparas alltid i någon form, exempelvis i elevens egen fysiska



mapp som förvaras på plats i bildsalen, eller digitalt genom fotografisk avbildning i anslutning till elevens så kallade loggbok. Detta medför att det finns ett rikligt dokumenterat material att gå tillbaka till och utvärdera vid bedömning och betygsättning. Ingen enstaka del är därmed att betrakta som något slags avgörande prov eller motsvarande. Utifrån lärarnas intervjuvar framkommer också att det inte görs någon egentlig distinktion varken avseende huruvida det är process eller produkt som är det centrala i bedömningen av elevernas kunnande, eller var/hur gränsdragningen mellan dessa två beståndsdelar bör ske. Samtliga lärare framhåller dock processens betydelse i ämnet, vilket kan tas som inteckning för att det finns möjligheter för elever att prestera – relativt lärarens bedömning – i båda avseenden; alltså inte enbart i termer av lyckad slutprodukt. En av bildlärarna förklarar exempelvis hur hen återkommande berättar för sina elever att det inte sätts några betyg på enskilda uppgifter:

Så jag försöker bryta ner det lite så att det, så att de också förstår att det inte bara är att man ska få en bokstav på någonting, utan att det är process.
(Bildlärare 2)

Eftersom det återkommande rör sig om flera uppgifter, finns det alltså också hela tiden flera chanser för elever att visa resultat i förhållande till ett enskilt betygskriterium. En lärare förklarar att bedömningen som görs i undervisningen är kopplad till de betygskriterier som uppgifterna utformas för att innefatta.

Egentligen så först så har jag ju uppgifter som är skapade lite efter, för att täcka in det jag tycker är väsentligt i betygskriterierna i kursplanen och sedan så bedömer jag de olika arbetena, egentligen direkt emot kunskapskraven
[från 2022, betygskriterier, författarens anmärkning].
(Bildlärare 6)

Det är med andra ord så att det är uppgifterna som driver bildundervisningen, formade efter betygskriterierna. I praktiken verkar det – utifrån intervjuvarna – vara ungefär så samtliga intervjuade bildlärare gör, även om ingen av de andra bildlärarna gav en lika rättfram förklaring/beskrivning som den ovan citerade.

Högsta betyg: Egen drivkraft är avgörande

Samtidigt som lärarna ger uttryck för att uppgifterna utformas i relation till betygskriterierna görs värderingar av betygskriterierna genom tolkningar. Lärarnas professionella frihet – möjligheter att efter behag med tillbörlig hänsyn till styrdokument utforma sin egen undervisning – medför att det inte är några betygskriterier huggna i marmor som i slutändan avgör huruvida en viss elev uppnår högsta betyg i ämnet bild eller ej. Många vägar kan bära till Rom, enligt de intervjuade lärarna:



► *Många gånger finns det elever som är extremt duktiga tekniskt och gör sina saker, men kanske inte har utgått från uppgiftens tanke riktigt men kan nå ett högt betyg ändå eftersom de visar sin kreativa förmåga på annat sätt ändå så det blir liksom ett helhetsbetyg tänker jag.* (Bildlärare 3)

Som framgår tillämpas ett synsätt som innebär en uppdelning mellan kreativ förmåga och hantverksskicklighet, vilket även återspeglas i betygskriterier. I detta sammanhang är det därför många gånger den enskilda studentens drivkraft – självständiga förmåga att ta sig framåt i förhållande till uppgiften – som blir avgörande för möjligheterna att prestera på ett sätt som i slutändan medför betyget A.

[...] och ett driv, drivet det är faktiskt någonting som är viktigt i ja faktiskt i betyget A. Man måste ha ett eget driv, sedan spelar det ingen roll egentligen (.) ja drivet är nästan viktigast faktiskt tror jag, för man

behöver inte kunna (.) alltså jag tänker inte att man behöver kunna teckna, man behöver problemlösning [...] viktigast är ju liksom hur det blir i slutändan och hur man tar sig igenom på något sätt och det är det är ju liksom problemlösning och driv. (Bildlärare 1)

Det bästa utifrån detta perspektiv, grundat på de intervjuade bildlärarnas utsagor, är inte att ”göra som läraren säger” och ”rita fint”, utan att uppvisa ett mod och våga utmana – både sig själv och omgivningen – på ett sätt som driver arbetet framåt. I detta sammanhang kan elevernas tidigare erfarenheter av bildskapande ha stor betydelse. De elever som bär med sig rätt bagage till bildsalen får ofrånkomligen en fördel:

Eleven kan lyssna på instruktioner, ställa frågor och komma igång med sitt arbete, jobba självständigt, visa egna fantasier, ställa frågor om behöver någon hjälp eller så, men driver sitt arbete framåt själv. (Bildlärare 4)

Men avseende slutprodukten – den färdigställda bilden/artefakten/analysen – är det därför alltså inte ens säkert att det finns någon enkelt urskiljbar skillnad avseende hur en bild är framställd sett ur ett tekniskt perspektiv av en elev som får högsta betyg, jämfört med en bild producerad av en elev som bedöms som godkänd. Detta eftersom – som nämnts ovan – processen i sig, talet om processen, idéer och analytisk förmåga framhålls som centralt kunskande av de intervjuade bildlärarna.

Godkänt betyg: Den enkla vägen leder hela vägen

I samtliga intervjuer är det tydligt att lärarna tar långtgående hänsyn till förhandenvarande förutsättningar, inklusive elevunderlaget, och anpassar sin undervisning på ett sådant sätt att det i princip blir möjligt för samtliga elever att uppnå godkänt betyg. Det som avkrävs är närvaro; både fysiskt i form av att faktiskt vara på plats under lektionerna och mentalt i form av att aktivt arbeta och anstränga sig för att lösa tilldelade uppgifter. Men för att godkänt betyg ska erhållas, behöver det ovan beskrivna drivet inte vara på mer än en sådan grundläggande nivå som tillförsäkrar styrfart:

De flesta får ju godkänt, det är sällan som, det är inte så många som inte når upp till godkänd-nivån om de har varit där och gjort uppgiften tänker jag. (Bildlärare 3)

En tydlig skillnad i förhållande till A-eleverna (högsta betyg) är att E-eleverna (godkänd) uttrycker sig på en mycket grundläggande nivå om sina och andras bilder, men att lärarna i dessa fall samtidigt gör ansträngningar för att tillförsäkra att de får in de prestationer som krävs i förhållande till betygskriterierna. Bildlärarna uttrycker nämligen en samsyn i fråga om att *alla ska med* – och att närvaron i sig och att lösa uppgifterna ger underlag för godkänt betyg. Formen för undervisningen, med stort fokus på processen, skapar förutsättningar för godkänt betyg enligt de intervjuade lärarna.

Återkoppling: Handfast genom att i första hand gå runt i bildsalen

Bildlärarna ger olika svar när de tillfrågas om sina metoder för att arbeta formativt med eleverna men uppvisar en tydlig gemensam nämnare att de samtliga hela tiden tenderar att cirkulera bland eleverna då de arbetar. Genom att gå runt i salen beskriver lärarna att de får en överblick över elevernas arbetsprocesser samtidigt som lärarna ger stöttande kommentarer tillsammans med mindre korrigeringar vid behov.

Det är ju den typen av återkoppling man gör, det blir ju inte det färdiga arbetet utan det är ju under tiden. (Bildlärare 3)

Jag ser alltid till att hinna prata med alla elever eller så långt det går, det är vissa gånger så hinner man inte det. (Bildlärare 2)

Vid de fall då arbetet synes gå trögt för flera elever under en lektion görs klassgemensamma genomgångar. Därutöver förekommer samtal med elever i form av särskilda terminsbetygssamtal och/eller avstämningar vid andra intervall. Vissa lärare tillhandahåller skriftliga kommentarer till eleverna, antingen analogt direkt i den analoga bildmappen eller digitalt i den lärplattform som används på skolan. I det senare fallet finns även möjlighet för eleverna att svara på den återkoppling som läraren ger samt för bägge parter att driva en dialog. Det senare tycks dock ej förekomma (digitalt) annat än undantagsvis. En lärare uttrycker det som svårt att ge återkoppling på ”den kreativa biten” med hänvisning till att det sällan finns något ”rätt och fel”, vilket däremot kan sägas vara fallet avseende de mer tekniska aspekterna av arbetet:

[...] jag kan ju se liksom tekniskt sett så kan det ju vara att fortsätta bearbeta, liksom prova de hära färgerna på ett annat sätt eller sådana saker, som gör att de kan utvecklas (Bildlärare 3)

Vidare tillämpar en intervjuad bildlärare återkommande kamratbedömning i par, som ett sätt att främja stödjande dialog i klassrummet. Läraren beskriver hur eleverna återkommande får ge återkoppling på varandras bilder under lektionstid.

Sambedömning: Bildligt tilltalande med inte bildligt tillämpat

Samtliga intervjuade bildlärare är bekanta med innebörden av sambedömning, men flera omtolkar begreppet till att innefatta projekt som bedrivs tillsammans med andra ämnen; så kallad ämnesövergripande undervisning. Det går därför inte att säga att alla bildlärarna bedriver sambedömning, även om de till viss del själva menar sig göra det. Ett undantag – såtillvida att sambedömning regelbundet bedrivs – gäller en lärare som arbetar på en skola tillsammans med flera andra bildlärare, där det också finns en systematik avseende sambedömning.

Några av bildlärarna är däremot helt ensamma i rollen på respektive skola, varmed ofrånkomligen följer att bedömningen sker själv. Men i andra professionella sammanhang förekommer aktiviteter som tangerar sambedömning i Skolverkets (2022) mening:

När vi träffas som nätverk eller jag gjorde det förut till exempel, då hade vi några bilder med oss när vi träffades för att diskutera betygsättning, då har vi lagt bilderna framför oss, och sedan sa vi i tur och ordning vad det var för betyg och oftast var det samma betyg. (Bildlärare 4)

Hypotetiskt vore digital sambedömning en möjlighet även för lärare som är ensamma i rollen på sin skola, men detta förekommer alltså ej avseende de intervjuade bildlärarna.

Slöjd: Anpassningar för att hjälpa elever

De sex intervjuade slöjdlärarna har en yrkeserfarenhet som – individuellt sett – spänner från något enstaka tiotal år till fyra årtionden. Två av dem har under det senaste läsåret betygsatt bortåt 300 elevers arbete.

Tabell 3: Antal år i yrket och antal elever som betygsätts varje läsår, årskurs 7–9.

Benämning	Antal år i yrket	Antal elever som betygsätts varje läsår
Slöjdlärare 1	41	250–300
Slöjdlärare 2	22	60
Slöjdlärare 3	16	25
Slöjdlärare 4	22	140
Slöjdlärare 5	11	250
Slöjdlärare 6	22	300

Tabellen visar på lärarnas erfarenhet och syftar inte till att göra jämförelser mellan lärare då andra faktorer som inte presenteras här kan spela roll, såsom procentuell arbetstid i ämnet.

Uppgifter: Slöjd kräver förberedelser

I intervjuerna framträder slöjdundervisningen som en aktivitet som kräver förberedelser och planering. Sannolikt sammanhänger detta med själva ämnesinnehållets och undervisningens karaktär; det vill säga den sociomateriella inramning som finns i ämnet (Säljö, 2021; jfr Gyllerfelt & Johansson, 2021). I slöjdämnet ska eleven skifta mellan olika typer av redskap och material, under mer eller mindre anpassade förutsättningar i slöjdsalen. Lärarna ger uttryck för att i undervisningen sker det flera processer parallellt. Å ena sidan ska eleverna arbeta prövande, samtidigt som det å andra sidan sker bedömning med sikte på betyg. Två av de intervjuade slöjdlärarna förklarar:

Jag börjar ju redan första lektionen och funderar lite grann över vad det är eleverna förväntas kunna när arbetsområdet är slut? Hur de ska visa att de kan när arbetsområdet är slut, det är ju den första. Sen brukar ju jag tala om för dem att jag kan ju inte titta på alla kunskapskrav hela tiden, utan i den här uppgiften kanske vi har fokus på dom här två eller tre kunskapskraven [från 2022, betygskriterier, författarens anmärkning]. (Slöjdlärare 1)

Processen startar när jag möter eleverna och börjar



berätta för dem, hur man får betyg i slöjd (Slöjdlärare 2)
Slöjdlärarna ligger på detta sätt kontinuerligt med örat mot rälser i förhållande till specifika betygskriterier både vid planering och när undervisningen bedrivs.

[...] om det nu är som för niorna, lång uppgift, som kanske räcker ett helt år, amen då kommer jag ju titta på pröva och ompröva eller estetiskt beslut (...) (Slöjdlärare 1)

På detta sätt är bedömningen – och till stora delar även betygsättningen – en del av det dagliga arbetet i en klass från dag ett. Slöjdlärarna säkerställer dokumentation löpande under hela terminen, antingen digitalt eller på papper. Lärarna ger uttryck för att det sker en omfattande fotografering, både stillbilder och rörlig bild, som komplement till de loggböcker som eleverna regelbundet själva dokumenterar i, med hjälp av varierande grad av anpassat riktat stöd från undervisande lärare.

Högsta betyg: Processen faller avgörandet i slöjd

I slöjd betonar de intervjuade lärarna att bedömningen hela tiden även handlar om processen, snarare än själva produkten. Begreppet ”prövar och omprövar”, avseende hur en enskild elev förhåller sig under processen, återkommer i beskrivningarna av vad det är slöjdlärarna bedömer. Det som uppvisas av elever som får högsta betyg handlar därför mycket om egen dokumentation och uttrycksfullhet avseende val och överväganden, samt framgångsrik problemlösning under arbetsprocessen, under vilken eleven med fördel – ur betygshänseende – kan frångå den ursprungliga planeringen för att genomföra förbättringar avseende produkt eller process.

Hantverksskickligheten finns med, vid något intervjutillfälle formulerad som ”precision” i utförandet, men det är som framkommit så att säga framställningens inramning som framstår vara i fokus.

Godkänt betyg: Mindre språklig förmåga begränsar till godkänt

Som en konsekvens av det ovan beskrivna – avseende vilka elever som uppnår högsta betyg i slöjdämnet – handlar beskrivningarna kring vilka elever som inte upplevs kunna nå längre än till ett i bästa fall godkänt (E-)betyg i stor utsträckning om begränsningar i förmågan att uttrycka sig. Det handlar företrädesvis om rent språkliga hinder i form av bristande kunskaper i svenska, men delvis också om attityd och eventuell diagnos.

[...] en elev med en E-nivå behöver jag gå och putta lite framför mig, påminna lite om att du nu har du så mycket tid kvar, hur tänker du att det här ska gå ihop så. (Slöjdlärare 2)

För att möjliggöra för eleverna att erhålla godkänt betyg, gör slöjdlärarna Anpassningar och ger mycket stöd. En av



- ▶ slöjdlärnarna berättade om att hen arbetat tillsammans med logoped för att hitta mer framkomliga vägar för elever som kan uppleva svårigheter. Mer än en slöjdlärare anger att det stöd som tillhandahålls genom Skolverket lämnar övrigt att önska.

Anpassningarna handlar bland annat om att ge elever, som har svårt för att uttrycka sig i skrift, möjlighet att muntligt redogöra för de beståndsdelar som behöver kunna bockas av för att kunna sätta ett godkänt betyg, enligt flera av lärarna. Ett konkret exempel på anpassning – som säkerställer ”reflektion” avseende processen – är att vissa elever tillhandahålls ett papper vid lektionsstart där det dels uttryckligen framgår vad eleven ska göra på aktuell lektion, för att arbetet ska kunna starta omgående, samt dels finns en fråga i stil med ”hur tycker du det har gått idag?” och två tomma rader för att eleven vid lektionsslut ska ge uttryck för något. En lärare uttrycker det som att även enstaka ord som ”dåligt” innebär en (fullgod) reflektion, varmed det för en utomstående framträder en bild av att det mer eller mindre ses lite mellan fingrarna med vissa betygskriterier, som helt enkelt kan vara mycket svåra att uppfylla för elever som har svårt att uttrycka sig.

[...] det är nästan som att man fiskar och hjälper liksom en del elever som då riskerar att inte få ett betyg alltså. (Slöjdlärare 4)

En annan lärare åskådliggör indirekt hur gjorda anpassningar möjliggör för elever att bli godkända:

En E-elev på det stora hela, kommer på lektioner och gör uppgiften som ges. (Slöjdlärare 5)

Återkoppling: Många skilda former av formativ återkoppling

Alla intervjuade slöjdlärare anger att de är löpande sysselsatta med formativ bedömning, men också att den sker i skilda former.

[...] under en två-till-tre-veckors-period så har jag definitivt pratat mer än en minut med varje elev, och på så sätt så får vi ju en dialog. (Slöjdlärare 1)

En av lärarna ger endast muntlig formativ bedömning, medan andra även arbetar skriftligt. På digital väg använder slöjdlärarna sig av lärplattformar och elevernas loggbokssystem för att nå fram. En lärare förmedlar ett snarlikt innehåll på analog väg genom så kallade post-it-lappar till de elever som upplevs vara i behov av det. Lapparna placeras på elevernas plast-ficke-liknande slöjdmappar. Läraren beskriver arbete med skriftlig återkoppling på post-it-lappar:

[...] jag tycker jag har gjort ett bra jobb om samma elev kan ha fått tre sådana post-it-lappar på en termin. (Slöjdlärare 1)

Det är alltså variation avseende hur slöjdlärarna arbetar formativt, men samtliga gör det om inte hela tiden så med tydlig regelbundenhet. På en skola finns även ett ”trafikljus-system” i slöjdsalarna i form av muggar i grönt, gult och rött:

[...] snabba frågor alltså gul mugg, röd mugg är har kört fast och det är ju ett sätt för mig att se om eleverna har förstått min instruktion också, märker jag att alla har röd mugg efter att jag har haft genomgång, då får vi backa. (Slöjdlärare 5)

Sambedömning: Ja tack i slöjd – teoretiskt sett såväl som i praktiken

De intervjuade slöjdlärarna arbetar återkommande med sambedömning, bland annat som en konsekvens av att slöjdamnet inte (längre) utformas som (antingen) trä- och metall, alternativt textilslöjd. Beroende på när och varifrån de olika slöjdlärarna har sin utbildning har de därmed – i varierande konstellationer – behov av nära samarbete med slöjdkollegor, som dock inte alltid kan realiseras i praktiken:

Jag kan inte säga att vi sitter textil, trä, och metall och sambedömer generellt. (Slöjdlärare 1)

Men en samstämmig bild framträder om att när slöjdlärare träffas i ämneslag diskuteras det betygsnivåer, samt både i ämneslag och i PREST-lag – där de intervjuade slöjdlärarna deltar – utbyts erfarenheter från exempelvis föremålsanalys.



Hem- och konsumentkunskap: Magkänsla betydelsefull för alla

Samtliga sex lärare i hem- och konsumentkunskap som intervjuats har ett till två decenniers erfarenhet av läraryrket. I termer av antal elever som hem- och konsumentkunskapslärarna betygsätter varje läsår, rör det sig för alla utom en lärare om cirka 200 – eller fler – elever.

Tabell 4: Antal år i yrket och antal elever som betygsätts varje läsår, årskurs 7–9.

Benämning	Antal år i yrket	Antal elever som betygsätts varje läsår
HKK-lärare 1	21	150–200
HKK-lärare 2	20	60
HKK-lärare 3	9	200
HKK-lärare 4	16	200–300
HKK-lärare 5	10	275
HKK-lärare 6	11	190

Tabellen visar på lärarnas erfarenhet och syftar inte till att göra jämförelser mellan lärare då andra faktorer som inte presenteras här kan spela roll, såsom procentuell arbetstid i ämnet.

Uppgifter: Prov är återkommande inslag i hem- och konsumentkunskap

Prov är ett återkommande inslag i hem- och konsumentkunskap. Provfrekvensen skiljer sig dock mellan de olika hem- och konsumentkunskapslärarna:

Jag har av gammal vana alltid lagt ett prov inom varje arbetsområde, men sedan kom jag fram till att man kan lika gärna bedöma utan prov i ett praktiskt ämne, och mina diskussionsövningar i samma ämne skulle kunna vara underlag i samma utsträckning. (HKK-lärare 5)

Vanligt förekommande praktiska provområden i hem- och konsumentkunskap är bland annat stek- respektive bakprov, samt strykning. Därutöver förekommer renodlade teoretiska prov på samma sätt som i så kallade teoretiska ämnen (såsom biologi respektive historia).

Högsta betyg: Rätt bagage bidrar till självständighet/problemlösning

Så här sammanfattar en lärare vad en elev som ligger bra till för högsta betyg gör:



Hanterar de grundläggande matlagningsteknikerna, att eleven är självständig i köket, att eleven kan lösa problem som uppstår, att eleven kanske, nämen är kreativ och kommer med lite egna idéer, men också att eleven även kan följa ett recept. (HKK-lärare 2)

Andra lärare ger liknande beskrivningar och ibland framgår det ännu tydligare att det till stor del handlar om kunnande som eleverna har med sig in i skolköket, det vil säga att de har – mer eller mindre – matlagningserfarenhet med sig hemifrån, och att detta påverkar elevernas möjligheter att prestera i hem- och konsumentkunskap. Det är alltså inte alls nödvändigtvis så att elever som får högsta betyg visar hur de lär sig de grundläggande matlagningsteknikerna genom undervisningen. Att eleverna visar att de bemästrar grundläggande matlagningstekniker – vilket de som

sedan en tid hjälper till i köket hemma ju gör – är tillräckligt. Tidigare erfarenheter borgar för en viss självständighet, vilket också är något som premieras. Exempelvis att ”vidareutveckla ett recept” är väldigt positivt, samt också problemlösning i förhållande till tillgängliga råvaror, redskap och liknande. Ett annat område kan vara att hjälpa sina klasskamrater, vilket även det anses visa på självständighet och trygghet i köket.

Även förmåga att kunna uttrycka sig (väl) på svenska språket är viktigt för att kunna få högsta betyg:

Den eleven kan sätta olika förhållanden i relation till varandra och beskriva konsekvenser eller fördelar och nackdelar av de här valen som man har tvingats göra. (HKK-lärare 3)

Den intervjuade läraren förtydligar även att det måste finnas koppling till kunnandet, det vill säga att så kallad ”tyst kunskap” finns att luta sig tillbaka mot för eleven. Enbart garnityr duger inte. Grunderna måste sitta.

Godkänt betyg: Behövs stöd för att följa recept blir det inte mer

De elever som inte tar sig framåt för egen maskin, utan som exempelvis tar stöd för att kunna åstadkomma något utifrån ett recept, är sådana elever som typiskt sätt befinner sig på – eller tar sig till – godkänd-nivån betygsmässigt, enligt de intervjuade hem- och konsumentkunskapslärarna. Dessa elever ber i första hand sina klasskamrater om hjälp, men oavsett om läraren blandas in eller ej, står det klart att elever på godkänd-nivån saknar den självständighet som anses

- vara utmärkande för de elever som kan nå högsta betyg. När det gäller den verbala biten så skiljer det sig markant mellan elever på godkänd-nivån, relativt de elever som kan få högsta betyg:

Ja, de kan ju alltsammans men de kan ju på så mycket lägre nivå om de inte kan utveckla de här sakerna, de kan inte sätta saker i relation till varandra, de kan beskriva saker men de kan inte komplicera och problematisera.
(HKK-lärare 3)

Återkoppling: Många formativa bedömningsformer i samverkan

När det gäller hur hem- och konsumentkunskapslärare arbetar med formativ bedömning är det fråga om flera olika former i samverkan men först och främst handlar det om löpande formativ bedömning under lektionens gång, i stil med att gå runt i salen. Genom processen att cirkulera blir lärarna medvetna om var insatser i första hand behöver sättas in samt agerar därefter.

[...] kanske du kan skära tunnare skivor av gurkan, alltså att man liksom hjälper dem under arbetets gång [...] formativa tycker jag att vi jobbar mycket med under det praktiska arbetet i köket, man ger tips och idéer och jamen varför, antingen någon som väljer för stor platta och varför ska man välja en platta som passar kastrullen, varför ska man koka upp vattnet med locket och sådana här saker.
(HKK-lärare 1)

Det handlar med andra ord om kunskap som för vissa elever är självklar – så kallad tyst – kunskap innan de träder in i lektionssalen, men som för andra kan vara helt nya områden; i linje med vad som tidigare framkommit angående vilka elever som tenderar att få högsta respektive (endast) godkänt betyg i hem- och konsumentkunskap. För vissa elever blir undervisningen alltså en form av repetition eller explicitgörande, medan det för andra kan vara nya sätt att tänka:

[...] pratar mycket om att man inte kan börja koka spagettin för då är ju den liksom klar länge, väldigt lång tid innan köttfärssåsen, alltså man måste ju göra saker i rätt ordning.
(HKK-lärare 1)

Det kan ju kännas självklart för en vuxen, men är det alltså inte för många av de elever som lärarna möter.

En av de intervjuade hem- och konsumentkunskapslärarna arbetar mycket aktivt med så kallad exit ticket, vilket förenklat innebär att eleverna på förhand vet att de – då de vid lektionens slut ska lämna lektionssalen – förväntas passera förbi läraren och besvara något:



[...] jag har alltid någon form av exit när de går ut oavsett om det är en fråga om det är något som jag vill att de faktiskt ska kunna eller om det är något de bara ska tänka till kring, så då får de ställa upp på ett led helt enkelt å så får de bearbeta sina tankar fram till att det är deras tur att komma fram till dörren”
(HKK-lärare 4)

På detta sätt visar var och en av de närvarande eleverna uppfyllelse i termer av någon aspekt av ett mål som ingått i lärarens lektionsplanering (i förhållande till gällande styrdokument), varmed läraren själv får direkt återkoppling på sin undervisning – i linje med den formativa bedömningens

namn i början och sedan får de ett område som de ska bedöma, det kan vara planering, hur vet personen att köttbullarna är genomstekta och det kan vara en rengöring innan deadline och så smyger de runt och kikar på varann och det blir ett väldigt gott klimat för alla vet att det här är på gång så man gör lite extra, man är lite mer noggrann och sedan så lämnar de lapparna i smyg till mig och sedan så tar jag in dem och så läser jag dem och så, och då får de ge den här gamla two star and a wish, det här är bra, det här är bra, du skulle kanske kunna tänka på det här för att bli ännu bättre.
(HKK-lärare 5)

I anslutning till de praktiska prov – exempelvis stek- och bakprov – som hålls låter vissa lärare eleverna själva jobba med bedömningen, som bland annat sker med hjälp av matris.

Sambedömning: Svårt när ensam lärare i ämnet på sin skola

Generellt gäller att flera hem- och konsumentkunskapslärare förmedlar att det är vanligt att det endast finns en hem- och konsumentkunskapslärare på en skola. Av de sex intervjuade lärarna är det dock endast två som är ensamma i ämnet på sin respektive skola.

Sambedömning har jag egentligen ingen, utan jag jobbar ju själv här på skolan med det här ämnet.
(HKK-lärare 3)

Vi jobbar oftast ensamma när vi är hemkunskapslärare, det skulle ju vara så enkelt om man var två på samma skola.
(HKK-lärare 5)

Men i de fall då det finns mer än en hem- och konsumentkunskapslärare per skola, vilket är vanligast i studiens empiri, är sambedömning – i någon form – regel.

Vi läser varandras elevuppgifter om vi känner oss osäkra på vilken nivå vi tycker att texten är skriven [...] det kan också vara att man kanske byter kök med varandra, att jag går in och kollar på en praktisk lektion i den andras kök för att se om vi bedömer på ungefär samma sak, och sedan så pratar vi mycket om vad vi tycker.
(HKK-lärare 1)

En av de två lärare som är ensam på sin skola, är samtidigt del av ett större nätverk med hem- och konsumentkunskapslärare från två skilda kommuner. Samtalen som sker inom nätverket anges vara intressanta men förefaller snarare handla om upplägg och uppgifter, istället för (sam)bedömningsfrågor avseende enskilda elever.

dubbelhet (Lindberg, Eriksson & Pettersson, 2019). Detta tillvägagångssätt går bra enligt läraren eftersom lektionerna är i halvklass, vilket är regel för hem- och konsumentkunskap i studien.

Flera andra sätt att arbeta med formativ bedömning förekommer bland hem- och konsumentkunskapslärarna, ibland i olika kombinationer. Utifrån en terminsindelning i arbetsområden ordnar exempelvis en lärare individuella samtal ungefär två veckor innan ett arbetsområde tar slut. En del lärare jobbar även med kamratåterkoppling, i olika former.

[...] de uppskattar att det heter detektivbedömning, de vet inte vem det är som bedömer dem, de får ett

RESULTAT: ANDRA ANALYSNIVÅN

I slutet av sammanfattningen på sidan 4, samt på sidan 30, återfinns en tabell som visualiserar likheter och skillnader mellan de tre ämnena avseende jämförelsepunkterna; med hjälp av de olika färgerna i ett trafikljus. Visualiseringen är tänkt att vara till hjälp för läsare att få överblick kring, samt lättare orientera sig i, det material som redovisas.

Bild, slöjd samt hem- och konsumentkunskap

Nedan avhandlas de tre praktisk-estetiska ämnena samtidigt i förhållande till varandra.

Uppgifter: Stora skillnader i mängd, tid och komplexitet

En betydande och grundläggande likhet – i talet om bedömning och betygsättning – mellan de tre ämnena är att betygskriterierna ligger till grund för hur undervisningen organiseras och uppgifterna formuleras. Ingen av lärarna säger sig titta (främst) på mål, syfte och/eller centralt innehåll. Det är med andra ord betygskriterierna som styr undervisningens innehåll; att döma av talet om undervisning, bedömning och betygsättning.

Avseende *uppgifter* är annars – som tidigare framkommit – de stora dragen att bildämnet kännetecknas av större antal uppgifter som återkommande berör ett flertal betygskriterier, slöjdämnet kännetecknas av färre uppgifter som samtidigt är mer utsträckt i tiden samt mer komplexa avseende krav på förberedelser och särskild utrustning samt material, samtidigt som hem- och konsumentkunskap – vid en jämförelse med de två andra PREST-ämnena – kan sägas ha strukturen av träning och prov på avgränsade (mindre) delar; trots de mer praktiska inslagen i form av matlagning; som ju om något är *process*. Dessa skillnader avseende jämförelsepunkten *uppgifter* åskådliggörs i tabellform nedan i förhållande till de tre (i-iii) särskiljande dragen (i) antal, (ii) tid och (iii) komplexitet.

I termer av bedömning och betygssättning innebär detta att det finns stora skillnader i hur bedömningsarbetet bedrivs mellan de olika ämnena, helt enkelt som ett resultat av att de har skiftande förutsättningar beroende av hur ämnestraditionerna ser ut.[4] När det gäller bild- respektive slöjdämnet – samt då i synnerhet avseende bild – finns ämnestraditioner med tydliga inslag av estetiskt tänkande: som sinnlig kunskap och aspekt av den mänskliga föreställningsförmågan (Emt, 2003), vilket som framkommit tenderar att uppfattas som *någonting annat* i skolsammanhang. Hem- och konsumentkunskap är däremot – som likaledes tidigare framkommit – ett ämne som så att säga varit multidisciplinärt (jfr Kuusisaari, Seitamaa-Hakkarainen, & Hölttä, 2021). Det senare är sannolikt vad som gjort det enkelt att utveckla ämnet i en riktning som relativt väl överensstämmer med den implicita normen för hur skolämnen förväntas fungera: träning och prov på avgränsade delar.

Det kan vidare nämnas att komplexiteten (i fråga om förberedelser, utrustning och insatsvaror) ser ut att sammanhånga med huruvida undervisningen bedrivs i hel- eller halvklass, vilket avhandlas längre fram under jämförelsepunkten *återkoppling*.



Högsta betyg: Mycket långtgående likheter mellan de tre ämnena

Avseende vad som avgör möjligheterna för en elev att få högsta betyg, visar det sig finnas mycket långtgående likheter mellan lärares beskrivningar i de tre PREST-ämnena. *Driv* och *självständighet* är begrepp som återkommer i intervjuer med främst bild- respektive hem- och konsumentkunskapslärare. Detsamma gäller avseende (förmåga till) problemlösning samt *kreativitet* (Lindström, 2006). Det är också intressant att notera hur det konkreta betygskriteriebegreppet *prövar* och *omprövar*, vilket får anses inte tillhöra vardagsspråkets uttrycksätt, återkom hos slöjdlärarna. Detta senare exempel talar för att lärarna i tankarna kring sin egen undervisning alltid ligger nära de styrdokument som deras verksamhet är föremål för, i linje med bakomliggande politiska ambitioner och till viss del i strid med föreställningar om professionell agens. Värt att notera är återigen att den abstraktionsnivå

som lärarna i sitt tänkande och tal rör sig på är betygskriterierna (snarare än mål, syfte och/eller centralt innehåll, vilka alla vore teoretiskt möjliga).

Hos både bild- samt hem- och konsumentkunskapslärare framträder också betydelsen av elevernas tidigare erfarenheter (från världen utanför skolan) för deras möjligheter att uppnå högsta betyg. Det vill säga de elever som lagat mycket mat (hemma) har också lättare att prestera under matlagningmoment i en skolkontext. Att inget konkret motsvarande uttalade gjordes under intervjuer med slöjdlärare kanske sammanhänger med att det är mindre frekvent att elever har långtgående (slöjd)erfarenheter från världen utanför skolan. När det gäller bild – där det lämpliga bagaget handlar om intellektuella färdigheter avseende att reflektera och tala i förhållande till bildframställning – kan (nästan) alla elever förväntas ha viss likartad grundläggande erfarenhet (såsom papper, penna och figurativ framställning) avseende det praktiska arbetet, men förhållningssättet till det senare kan väntas variera. ▶

Tabell 5: Skillnader avseende uppgifter för de tre jämförda PREST-ämnena.

Skillnad	Bild	Slöjd	Hem- och konsumentkunskap
(i) antal (uppgifter/ genomföranden)	Större antal uppgifter som berör flera (återkommande) betygskriterier.	Mindre antal uppgifter, vars olika moment berör specifika betygskriterier.	Större antal uppgifter som berör specifika betygskriterier.
(ii) tid (för uppgift)	Mindre omfattande tidsåtgång.	Mer omfattande tidsåtgång.	Mindre omfattande tidsåtgång.
(iii) komplexitet (i fråga om förberedelser, utrustning och insatsvaror)	Lägre grad av komplexitet avseende utrustning samt material.	Högre grad av komplexitet avseende i första hand utrustning men även förberedelser.	Högre grad av komplexitet avseende både utrustning och material.



► När det gäller skillnader mellan de tre ämnena – i fråga om vägen till högsta betyg – går det parallellt till likheterna ovan att konstatera att dessa följaktligen är få. I första hand bildlärare förefaller anse sig ha något större tolkningsmöjligheter relativt betygskriterierna än vad i första hand hem- och konsumentkunskapslärarna angav, men den övergripande skillnad det här handlar om är att process verkar vara mer betydelsefullt/ha större tyngd i talet om bedömning och betygsättning inom bild och slöjd än vad det har i talet om hem- och konsumentkunskap; trots att exempelvis matlagning verkligen om något är process. Förklaringen kan möjligtvis återigen ligga i att de elever som i första hand kommer ifråga för högsta betyg i hem- och konsumentkunskap är de – som framkommit – som har omfattande tidigare erfarenhet. Dessa elever uppvisar alltså inte nödvändigtvis process på ett lika tydligt sätt, utan när snabbt produktstadiet. Omeletten är snabbt på bordet.

Godkänt betyg: Alla vill att eleverna ska bli godkända

Ett gemensamt drag för de tre PREST-ämnena är att

samtliga intervjuade lärare synes vara beredda att göra mer eller mindre långtgående anpassningar av sin egen Förmågan att uttrycka sig är ett område som har stor betydelse i betygskriterierna för samtliga ämnen. Anpassningar som görs av undervisningen handlar därför till stor del om att möta svårigheter i förmåga att uttrycka sig. Behovet av att ta hjälp av någon för att kunna följa ett recept anges av hem- och konsumentkunskapslärare som utmärkande för elever som inte förmår nå högre betyg än godkänd. Det kan botten i en bristande språklig förståelse. Svårigheterna i ämnet ligger bland annat i att *en* (1) potatis i vissa recept kan motsvara två (2) medelstora potatisar i metodköket, enligt en intervjuad lärares beskrivning. Eleverna måste med andra ord – vilket tenderar att tas för givet – ha begrepp kring hur stor en *vanlig* potatis är, vilket saknas för de elever som inte med regelbundenhet möter hela/obearbetade potatisar utanför skolan.

Det finns skillnader avseende vägen till godkänt betyg, mellan de tre ämnena. Men sammantaget tycks dessa ändå handla mer om *grad* än *art*. I allt väsentligt är det alltså en samstämmig bild mellan de tre ämnena.

Återkoppling: Elevantal och åtföljande arbetsformer påverkar möjligheterna

När det gäller den grundläggande formativa bedömningen finns stora likheter såtillvida att samtliga lärare beskriver beteendemönster som på en aggregerad nivå kan beskri-

vas som att *gå runt i salen*, i betydelsen att lärarna rör sig bland eleverna under lektionstid för att dels tillgängliggöra sig, samt dels för att kunna ha koll på att eleverna arbetar på avsett sätt. Lärarna tilltalar själva elever och besvarar tilltal från eleverna; en form av grundläggande social interaktion som kombineras med didaktiska inspel. ►

Tabell 6: Skillnader avseende återkoppling för de tre jämförda PREST-ämnena.
Undervisning för att främja att så många elever som möjligt uppnår betyget godkänd.

Skillnad	Bild	Slöjd	Hem- och konsumentkunskap
(i) elevantal (hel- eller halvklass)	Helklass.	Halvklass.	Halvklass.
(ii) arbetsform (enskilt eller grupp)	Enskilt. Löpande bedömning (utan prov).	Enskilt. Löpande bedömning (utan prov).	Praktiskt arbete i grupp. Prov enskilt (teoretiskt respektive praktiskt).

Men det finns också, som tidigare framkommit, en stor individuell variation avseende återkopplingsformer. Till viss del kan den förklaras med att individuella lärare har utrymme att forma sina egna återkopplingspraktiker. Det finns dock också sannolikt en växelverkan beroende på huruvida lektionerna sker i hel- eller halvklass, vilket också bör vara en växelverkande delförklaring till den grad av komplexitet (i termer av förberedelser, utrustning och material) som angavs under jämförelsepunkten *uppgifter* ovan. Hur förutsättningarna för undervisningen – sociomateriella såväl som andra – ser ut, påverkar helt enkelt vilken bedömning och betygsättning som blir möjlig samt kan därmed förklara likheter och skillnader mellan de tre PREST-ämnena.

Något som också har stor betydelse är att grupparbete är mycket framträdande i hem- och konsumentkunskap, samtidigt som det i princip lyser med sin frånvaro i bild respektive slöjd.

I hem- och konsumentkunskap sker det också, att döma av intervjuerna, mer frekvent en annan form av återkommande så kallad kamratbedömning – vilken förenklat kan förklaras som att elever i dialog bedömer varandra – vid matlagningmoment i metodköket.

Dessa nämnda skillnader i termer av förutsättningar avseende jämförelsepunkten *återkoppling* åskådliggörs i tabellform nedan: (i) elevantal, (ii) arbetsform.

I termer av bedömning och betygsättning innebär detta att det finns stora skillnader i hur bedömningsarbetet bedrivs mellan de olika ämnena, helt enkelt som ett resultat av att de har skiftande förutsättningar för hur bedömningsarbetet kan bedrivas; bland annat utifrån elevantal respektive arbetsform.

Ett intressant exempel på individuell återkopplingspraktik i intervjumaterialet är så kallad *exit ticket* som en av hem- och konsumentkunskapslärarna använder sig av. Att det är just i det ämnet som denna återkopplingspraktik – eleverna vet att de vid lektionens slut ska passera förbi läraren och besvara något – förekommer, framstår inte som en tillfällighet. Det är det enda av de tre ämnena där prov inte bara förekommer utan dessutom är frekventa.

Sambedömning: Egentligen inget problem att få till om viljan finns

Endast en av de sex intervjuade bildlärarna praktiserar sambedömning. Denna lärare arbetar tillsammans med flera andra bildlärare på en och samma skola, med systematik avseende sambedömning. Övriga fem intervjuade bildlärare praktiserar inte sambedömning oavsett om de är ensamma lärare på respektive skola eller ej. Men de uttrycker samtidigt en bekantskap med begreppet och talar på ett sätt som indikerar att de är positivt inställda till sambedömning och gärna hade velat kunna förklara sig arbeta med det.

De intervjuade slöjdlärarna arbetar däremot samtliga regelbundet med sambedömning, vilket förefaller vara en

konsekvens av att ämnet slöjd fortfarande har lärare med en uttalad profil inom antingen trä och metall eller textil, samtidigt som ämnet som sådant kommit att på en och samma gång omfatta alla typer av material (istället som var fallet på 1900-talet vara uppdelat i trä kontra textil, som en slags parallell till dåvarande uppdelning i män kontra kvinnor).

Hem- och konsumentkunskapslärarna arbetar regelbundet med sambedömning i de fall då de inte är ensamma lärare på respektive skola. De hem- och konsumentkunskapslärare som är ensamma lärare i sitt ämne, på respektive skola, arbetar inte alls med sambedömning.

Sambedömning är teoretiskt sett möjligt att lösa digitalt (vilket inte verkar ske alls att döma av intervjumaterialet; i de fall sambedömning är svårt att få till på grund av att lärare är ensamma på sina respektive skolor). Det är alltså inte så för läraren att bedömningen ofrånkomligen sker i ensamhet/själv när läraren är ensam i ämnet på den ifrågasvarande skolan – vilket hävdats tidigare i denna rapport och har fått stå kvar eftersom det visar att/hur tänkande kan utvecklas genom reflektion i flera steg – utan det går potentiellt att lösa många knutar på digital väg; sociomaterialitetens betydelse till trots.

Huruvida det är vanligt/ovanligt att vara "ensam lärare" på sin skola – i PREST-ämnena – är en empirisk fråga. Men sett till antal timmar per elev och årskurs framstår det som betydligt vanligare att vara ensam PREST-lärare än exempelvis matematiklärare. Så situationen är så att säga en potentiell PREST-problematik.

Visualisering av likheter och skillnader

På en mer övergripande nivå kan mönstret avseende likheter och skillnader som redogjorts för ovan gällande de tre PREST-ämnena åskådliggöras med hjälp av signalfärgerna i ett trafikljus. Vid grönt ljus får man gå och det får här symbolisera att *likheter* överväger. Vid rött ljus ska man stå still och det får här symbolisera att *skillnader* överväger. Gult ljus signalerar att trafikljuset kan slå om, vilket här symboliserar ett blandat läge.

Överensstämmelse mellan de tre studerade PREST-ämnena.	
	1. uppgifter
	2. högsta betyg
	3. godkänt betyg
	4. återkoppling
	5. sambedömning

Tabell 7: Principiella likheter/skillnader mellan ämnen enligt trafikljusmodell: Grönt=överensstämmer; Gult=blandat; Rött=överensstämmer inte.



Diskussion: fakta, flum och framtid i sambedömning

I detta avslutande avsnitt diskuteras utvecklingsmöjligheter av bedömning och betygsättning inom PREST-ämnena, med grund i vad som framkommit avseende de fem jämförelsepunkterna: *uppgifter*, *högsta betyg*, *godkänt betyg*, *återkoppling* och *sambedömning*.

När det gäller de *uppgifter* som ligger till grund för bedömningsarbete och senare betygsättning, har det framkommit att dessa har en direkt koppling till de skilda ämnestraditioner som finns inom vart och ett av de tre studerade ämnena. Det har även blivit uppenbart att PREST-ämnena skiljer sig en hel del från varandra, samt kanske egentligen inte har så mycket mer gemensamt än att de är just praktisk-estetiska samt såtillvida representerar något annat – *annorlundahet* – än de mer traditionella skolämnena. I de senare är det av förstäliga skäl relativt lätt att undersöka om elever tillskansat sig centrala faktakunskaper, samt ibland kanske dessa är kunskap nog utifrån rådande målstyrning som påverkas av röster som förenklat sett förmedlar att "fakta är bättre än flum"; efter att mer fakta i skolan återigen blivit på tapeten. Men det som reduceras till flum som motsats till (gärna hårda) fakta verkar ändå ha ett värde. Ett sätt att åskådliggöra vilket lärande som bedömning och betygsättning i grundskolan syftar till att åstadkomma, är att resonera

med användande av termerna *direkt lärande* respektive *indirekt lärande* (jfr Carlgren, 2002) i den betydelse som de har hos Marton och Booth (2000). Direkt lärande kan förenklat sägas handla om faktakunskaperna. Men även i de ämnen där faktakunskaperna tycks helt dominera avseende kunskapsinnehåll, kan det finnas viktigt lärande som förvärvas exempelvis avseende att hålla presentationer, strukturera komplexa material, göra jämförelser, tänka kreativt, samt andra typer av processer och så vidare. Det är detta som är det indirekta lärandet; eller flum om man så vill. Poängen är att bara fakta kommer man inte långt på. Det märker man på en isolerad databas.

I PREST-ämnena finns en hel del fakta men som framkommit framförallt stora mängder lärande kopplat till olika processer, vilket alltså är en fråga om indirekt lärande. Det är många gånger svårt att sätta fingret på det sätt på vilket det indirekta lärandet är betydelsefullt (och kanske är det därför begreppet *flum* används). Ibland blir det indirekta lärandet uppenbart först när det inte har ägt rum, på motsvarande sätt som alla förstår att IT support verkligen gör någonting när ingenting plötsligt funkar för att alla på IT-avdelningen är på semester samtidigt.

Som visualisering i den här rapporten används en trafikljusmodell, vilken i efterhand framstår som en enkel och självklar metafor. Icke desto mindre är den sannolikt ▶



en tillämpning av en modell som fanns återgiven i studiens empiri – i form av muggar i grönt, gult och rött som möjliggjorde snabb kommunikation i slöjdsalen.[5] Det är här alltså fråga om ett indirekt lärande av slöjdlärares lösning för att möjliggöra lättförståelig kommunikation tillsammans med eleverna. Poängen här är alltså att det indirekta lärandet är av stor betydelse, försiggår och påverkar oss även om det kan vara svårt att påvisa både i stunden och över tid.

Att exempelvis arbeta länge och väl med att brodera en duk med målsättning att baksidan ska vara lika fin som framsidan kan tyckas vara ett ideal som i takt med tiden förändras, eller rent av tynar bort. Idag har många elever svårt att fästa en tråd, svårt att trä en nål med tråd och så vidare. En kan ju fråga sig varför broderi som kunskapsinnehåll i skolan överhuvudtaget finns kvar som moment – det står ju inte i kursplanen! Som ett av många möjliga svar kan nämnas att i vår samtid tycks det som att läkarstudenter har svårt med så kallade praktiska färdigheter och således även har svårt att sy (Coughlan, 2018). Slöjdukandets indirekta dragglände med nål, tråd och ojämna stygn har alltså en potentiell koppling till elevers framtida yrkesutövning. Det indirekta lärandet i form av praktiska färdigheter finns över tid så att säga kvar i kroppen; men går inte att på ett enkelt sätt avgränsa då kunskapsområdet kan kräva träning.

I relation till utvecklingsmöjligheter av bedömning och betygssättning inom PREST-ämnen framstår det därmed som centralt att avseende *uppgifter* erkänna värdet av det

indirekta lärandet och inte enbart det enkelt mätbara direkta lärandet (i första hand i form av så kallad fakta). Det finns ett stort värde i att hålla på, i social interaktion, med material.

När det gäller *högsta betyg* respektive *godkänt betyg* framstår det som att alla intervjuade lärare har en gemensam målsättning, som samtidigt inte nödvändigtvis har en direkt koppling till den målstyrning de är föremål för. Alla lärare anstränger sig för att samtliga elever ska kunna uppnå godkänt betyg. På ett plan framstår det vid närmare eftertanke som att detta kanske är något självklart som har rent mellanmänniska grunder. Grundskolan är som bekant obligatorisk för eleverna och det vore helt enkelt konstigt om lärare var beredda att medverka i en verksamhet som medförde att en betydande andel av barnen – så att säga redan på livets startsträcka – riskerade att få stämpeln ”icke godkänd” eller ”duger inte” som en slags förlängning av den bedrivna undervisningen.

Vid närmare efterforskning verkar det som att denna situation på intet sätt är något som utmärker PREST-ämnen. I en studie inriktad mot kemiämnet konstaterade Eriksson, Arvola Orlander & Jedemark (2004), att de studerade arbetslagen alla tycktes ha som främsta uppgift att eleverna skulle uppnå godkända resultat. Den omdebatterade betygsinflationen borde från det perspektivet i första hand återfinnas kring godkändnivån, samtidigt som det i den allmänna debatten tycks vara så att det råder en föreställning om att betygsinflationen handlar om att elever får ”höga” betyg. Att en stor andel elever uppnår godkändnivån beskrivs däremot ofta i ordalag av god måluppfyllelse och är alltså relativt okontroversiellt. Med detta i åtanke framstår inte längre debatten om betygen (och inflationen) som lika intressant. Debatt kring kunskaper och lärande hade varit mer givande. Som framkommit kritiserades även det tidigare – relativa – betygssystemet för betygsinflation. Om kritik av betyg är återkommande kanske det är något skolan måste leva med. Lite som att vi accepterar att demokrati förutsätter debatt. Samt att vi behöver ha förståelse för att lärare gör professionella bedömningar som – oavsett inriktningen på den målstyrning lärarna blir föremål för – inte är opåverkade av mellanmänniska mekanismer som leder i riktning mot att försöka inkludera alla barn i en tänkt gemenskap. Att samtliga de intervjuade lärarna i denna studie ”menar väl” med sina ansträngningar står bortom allt tvivel.

Avseende *högsta betyg* respektive *godkänt betyg* framstår det således som lämpligt att utgå från att lärare kommer att anpassa sin undervisning för att så stor andel som möjligt av eleverna ska uppnå godkänt betyg. Det framstår också som lämpligt att börja fundera på om denna form av situationsanpassning i skolans värld kanske snarare är en möjlighet än en utmaning.

När det gäller *återkoppling* aktualiseras frågan om möjligheten av nationella prov i PREST-ämnen. Eller kanske snarare vad som vore den potentiella vitsen med att ha någon form av nationella prov i PREST-ämnen. Det går svårligen att föreställa sig hur någon form av nationellt prov skulle kunna fånga in och mäta det som tidigare i

denna diskussion benämnts som indirekt lärande. Det bör även vara så att i de ämnen som i dagsläget har nationella prov så är det i bästa fall bara en bråkdel av det indirekta lärandet som är möjligt att påvisa. Det är istället i första hand det direkta lärandet – bland annat i form av faktakunskaper – som siffrasätts. Att nationella prov i PREST-ämnen efterfrågas framstår mot denna bakgrund som uttryck för en snäv kunskapssyn. Det behöver inte vara obildat men kan vara det, vilket i så fall blir problematiskt bland annat i förhållande till grundskolans demokratiupdrag.

I relation till utvecklingsmöjligheter av bedömning och betygssättning inom PREST-ämnen framstår det därmed som centralt att avseende *återkoppling* främja en kunskapssyn som erkänner det lärande som sker inom PREST-ämnen. För att återigen ta fasta på den tidigare i diskussionen nämnda slöjdsalsanvändningen av ett trafikljussystem – i form av muggar i grönt, gult och rött – kan det framhållas att detta system genom sin konstruktion även är formativt i dubbel bemärkelse såtillvida att läraren får en direkt återkoppling på sin egen undervisning om/när elever inte förstår. Det som framstår som enkelt behöver inte vara det. Vilket också blir uppenbart om sjukvårdspersonal plötsligt inte kan sy, eller mer precist om kirurger inte vet hur man håller i verktyg och/eller skär i kött.

När det gäller *sambedömning* hamnar frågan om möjligheten av likvärdighet i fokus. Uppenbarligen finns här en möjlighet att på digital väg relativt enkelt främja likvärdig bedömning. Även i andra former är sambedömning ett potentiellt välkommet utvecklingsområde för lärarkåren, som främjar likvärdighet. Det är också viktigt att komma ihåg att det ytterst är farhågor kring möjligheterna av likvärdighet –



eller kanske snarare insikten om hur svårt det är att försöka åstadkomma den eftersträfvade likvärdigheten – som gör att betygsdebatten uppstår. Om något kan göras för att främja möjligheterna till likvärdighet så bör det provas. Sambedömning ser alltså ut att vara ett område – inte minst på digital väg – som erbjuder utvecklingsmöjligheter av bedömning och betygssättning inom inte bara PREST-ämnen.

Vad är då vägen framåt för att främja utvecklingsmöjligheter avseende bedömning och betygssättning inom PREST-ämnen?

Utifrån de jämförelsepunkter som redovisats i denna studie går det som visats att argumentera för att det är högst angeläget att uppvärdera det som benämnts indirekt lärande. På motsvarande sätt är det konstruktivt att betrakta lärares ansträngningar för att anpassa sin undervisning – för att eleverna ska uppnå godkänt betyg – som en möjlighet. Viljan till situationsanpassning och att förstå andra parter perspektiv är en tillgång som exempelvis kan komma till användning för att resonera sig fram till vad ett införande av något slags nationella prov sannolikt skulle medföra för PREST-ämnen och deras traditionella kunskapsinnehåll. Det är också angeläget att främja en kunskapssyn som erkänner det lärande som traditionellt sker inom PREST-ämnen; helt enkelt för att lärandet ska ges förutsättningar att fortgå. Det kan som bekant vara väldigt svårt att ånyo bygga upp det man av någon anledning har monterat ned; en erfarenhet många av oss nog gjort med tekniska apparater.

Det finns ofta en anledning till att saker har gjorts på ett särskilt sätt under århundraden. När vetenskapligt stöd – granskade forskningsresultat – inte finns på plats går det att tala om beprövad erfarenhet. Det vore värdefullt om lärares samlade erfarenhet tydligare framkom i debatten, istället för att skolan fortsätter vara föremål för skiftande politikernas vevande pekpinna.

En utveckling av sambedömning kan vara en lösning för framtiden, vilket även Skolverket framhåller i många sammanhang (2020). Nationella prov är en form av sambedömning, men de kan bara täcka in en begränsad del av det lärande som försiggår i skolan.

Jönsson och Thornberg (2014) konstaterar i en studie – för nästan tio år sedan – att det finns sparsmakat med forskning om sambedömning men finner ändå stöd för att föreslå att skolan ska bedriva fortlöpande sambedömningsverksamhet, vilket skulle innebära såväl utnyttjande av den pedagogiska potential som finns i arbetssättet, som skapa förutsättningar för en på längre sikt stärkt likvärdighet. Utifrån vad som redovisats i denna rapport finns stöd för att anta att sådan sambedömning inte bara skulle vara en god idé på det teoretiska planet, utan även kunna fungera väl i praktiken.

Tack till fil. lic. Jenny Frohagen, som bland annat hanterat dataproduktion avseende slöjdamnet, samt professor Viveca Lindberg som bidragit med värdefulla synpunkter och stöd.

REFERENSER

- Bale, K. (2010). *Eстетik: en introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Bamford, A. (2009) *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann Verlag.
- Barton, G. (2020). *Developing literacy and the arts in schools*. London: Routledge.
- Betyg och prövning – kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning. (2022). Skolverket.
- Betyg och prövning – kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning (2022). Skolverket.
- Biesta, G. (2021). *Konst som undervisning: konstundervisning "efter" Joseph Beuys*. Rönninge: Arkeater.
- Borg, K. (2016). "Tycke och smak kan man väl inte bedöma?!" Om bedömning i slöjdamnet. *Tilde – Rapporter från Institutionen för estetiska ämnen*, 16, 89–118.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101
- Broadly, D. (2010). Om bildning och konsten att ära. I A., Burman & P., Sundgren (Red.), *Bildning: texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman* (s. 359-378). Göteborg: Daidalos.
- Carlgren, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I, *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygssättning*, (s.13-26). Skolverket
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Christensen, J. H. (2019). Taste as a constitutive element of meaning in food education. *International Journal of Home Economics*, 12(2), 9-19.
- Coughlan, S. (30 Oktober 2018). Surgery students 'losing dexterity to stitch patients'. BBC. https://www.bbc.com/news/education-46019429?SThisFB&fbclid=IwAR11m8ljCJ5_M6FMOWCxcvNSJXe0mlvK8w0wPDwmm8yMykk2lhthLWq_gGE
- Eisner, E.W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Emt, E.J. (1996). Baumgarten och den moderna estetikens födelse. I I. Beck, E. J. Emt, A. Olsson, T. Sandqvist & M. Winbladh (Red.), *Konsten och konstbegreppet*. (s.17- 24) Stockholm: Konsthögskolan
- Erickson, G., Palmér, A. & Pettersson, A. (2021). Hållbar utformning och användning av nationella prov. I Å. Hirsh & C. Lundahl (Red.), *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete* (s. 201-226). Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson, I., Arvola Orlander, A. & Jedemark, M. (2004). *Att arbeta för godkänt. Timplanens roll i ett förändrat uppdrag : delrapport 1 inom projektet timplanlösa skolors miljöer för lärande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Fenwick, T. (2011). Why sociomateriality in education? An introduction. I T. Fenwick, R. Edwards & P. Sawchuk (Red.), *Emerging Approaches to Educational Research. Tracing the sociomaterial* (s. 1–17). Routledge
- Granberg, A. (2018) *Koka sjuda steka Ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem- och konsumentkunskap på grundskolan*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Gustafsson, A. (2021). Bedömningspraktiker, språkbruk och likvärdighet. I Å. Hirsh & C. Lundahl (Red.), *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete* (s. 338-356). Stockholm: Natur & Kultur.
- Gyllerfelt, E., & Johansson, M. (2021). Multimodala resursers mediering i slöjdundervisning med nyanlända elever. *Techne Serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(1), 33–47.
- Hetland, E & Vincent-Lancrin, S. (2013). The Impact of Arts Education. I Eckart Liebau, Ernst Wagner, Max Wyman. Waxmann (Red), *International Yearbook for Research in Arts Education 1/2013* (s. 71-79).
- Hirsh, Å. (2016). *Skolans dokumentation: ur ett pedagogiskt och juridiskt perspektiv*. Stockholm: Liber
- Hirsh, Å. (2021). Hållbar dokumentation. Å. Hirsh & C. Lundahl (Red.), *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete* (85-106). Stockholm: Natur & Kultur.
- Jeansson, Å. (2017). *Vad, hur och varför i slöjdamnet. Textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Jönsson, A. & Thornberg, P. (2014). Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 386-402.
- Karlsson, J. Gerberich, J. & Höijer, K. (2022). Läsförståelse i alla ämnen (hem- och konsumentkunskap). Skolverket.
- Kuusisaari, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., Autio, M., & Hölttä, M. (2021). The Future of Home Economics Teaching: Teachers' Reflections on 21st-Century Competencies. *International Journal of Home Economics*, 14(2), 51-68.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. & Eriksson, I. (2019). Sextio år av formativ bedömning. I V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (Red.), *Formativ bedömning: utmaningar för undervisningen* (18-34). Stockholm: Natur & Kultur
- Lindberg, V. (2018). Det svenska betygssystemet och dess aktörer. I V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (Red.), *Lärares bedömningsarbete: förutsättningar, villkor, agens* (s. 173-212). Stockholm: Natur & kultur.
- Lindberg, V. & Eriksson, I. (2021). Betyg och betygssystem förr och nu. I M. Andrée, G. Bladh, M. Tväråna, & I. Carlgren (Red.), *Ämneslärares arbete: didaktiska perspektiv* (s. 409-448). Stockholm: Natur & Kultur
- Lindberg, V. & Löfgren, R. (2011). Vad krävs för godkänt i kemi? I I. Eriksson (Red.), *Kemiundervisning, text och textbruk i finlandssvenska och svenska skolor. En komparativ tvärvetenskaplig studie* (s. 114-158). Stockholms universitets förlag.
- Lindblom, C. (2016). *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet – förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]
- Lindblom, C. (2019). Grupparbete i hem- och konsumentkunskap. I K. Hjalmskog & K. Höijer (Red.), *Didaktik för hem- och konsumentkunskap* (s. 83- 92). Malmö: Gleerups.
- Lindström, L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught? *The International Journal of Art & Design Education*, 25(1), 53–66.
- Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *iJADE*,(31)2, 166-178.
- Lundahl, C. (2021). Den eviga betygsfrågan. I Å. Hirsh & C. Lundahl (Red.), *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete* (s. 318-337). Stockholm: Natur & Kultur.
- Marklund, F. (2019). *Bilder som berättar. Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mickwitz, L. (2021). Lärarprofessionalism. När bedömning är betyg. Hållbar utformning och användning av nationella prov. I Å. Hirsh & C. Lundahl (Red.), *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete* (s. 27-46). Stockholm: Natur & Kultur.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Riksrevisionen (2013). *Statens tillsyn över skolan – bidrar den till förbättrade kunskapsresultat?* (RIR 2013:16). <https://www.riksrevisionen.se/rapporter/granskningsrapporter/2013/statens-tillsyn-over-skolan---bidrar-den-till-forbattade-kunskapsresultat.html>
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. London: Sage.
- Skolinspektionen (2019). *Hem- och konsumentkunskap i årskurs 7–9. Tematisk kvalitetsgranskning 2019* Diarienummer: 400-2017:7330
- Skolinspektionen (2022). *Huvudmäns arbete för att främja rättvisande och likvärdiga betyg i grundskolan Tematisk kvalitetsgranskning*. Diarienummer: 2021:2323
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Bild i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*.
- Skolverket (2020). *Likvärdiga betyg och meritvärden. Ett kunskapsunderlag om modeller för att främja betygets och meritvärdenas likvärdighet*.
- Svensson, M. (8 december 2021) *Glädjebetyg kan inte skyllas på friskolor*. Svenska dagbladet. <https://www.svd.se/a/MLmayE/gladjebetyg-kan-inte-skyllas-pa-friskolor>
- Säljö, R. (2021). Från materialitet till sociomaterialitet: Lärande i en designad värld. *Techne Serien - Forskning I slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(4), 193–208.
- Todd, S. (2008). *Att lära av den andre: Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Vlachos, J. (2010). *Betygets värde En analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor. Rapport, Konkurrensverket*.
- Vlachos, J. (10 juni 2018). *Jo, friskolorna har visst betygssänkning*. Dagens industri. <https://www.di.se/debatt/jonas-vlachos-jo-friskolorna-har-visst-betygsinflation/>
- Vogt, B. (2021). Ansträngning och betyg – uppfattningar om rättvis bedömning. I Å. Hirsh & C. Lundahl (red.) *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete*. (147-165). [Stockholm]: Natur & Kultur.
- Wikberg, S. (2014). *Bland självporträtt och parafraaser. Om kön och skolans bildundervisning*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013), *Art for Art's Sake? Overview*, OECD Publishing.
- Zandén, O. (2018). Kritik av tydlighetsdoktrinen. I V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (red.) *Lärares bedömningsarbete: förutsättningar, villkor, agens*. (17-42). [Stockholm]: Natur & kultur.
- Åsen, G. (2017). *Bild ett ämne med starka traditioner och stora potentialer* (2017). I, G. Åsen (Red.), *Bildundervisning och lärande genom bilder* (s. 13–27). Stockholm: Liber.
- Örstadius, K. (17 januari). Fakta i frågan: Sätter friskolor glädjebetyg? *Dagens nyheter*. <https://www.dn.se/sverige/fakta-i-fragan-satter-friskolor-gladjebetyg/>

[1] Se även *Ämneslärares och Skolvärlden* – båda fackligt drivna webbpublikationer som återkommande berör ämnet glädjebetyg och betygssättning i relation till PREST-ämnen.

[2] Betygsinflation kan kort beskrivas som att betygen blir allt högre utan att detta motsvaras av att de faktiska kunskaperna ökat (Skolverket, 2022).

[3] Det senare begreppet – *kompenenserande* – handlar om att svagare kunskaper (på vissa områden) kan kompenseras av andra starkare kunskaper (Skolverket, 2022).

[4] Över tid har ämnesstraditionerna även varierat, vilket inneburit skiftande tyngdpunkt avseende vad som är viktigt att kunna.

[5] Se sidan 22.

Avslutande reflektion av Kunskapsskolans pedagogik- och utvecklingsavdelning

Kunskapsskolan har 29 grundskolor från Trelleborg till Gävle. Dessa skolor är organiserade i kluster där gemensamma träffar mellan skolorna i klustret genomförs regelbundet under läsåret. Klusterträffarna organiseras av klustrets rektorer utifrån gemensamma beröringspunkter i skolornas kvalitetsplaner. Syftet med dessa klusterträffar är bland annat att ge ämneslärare möjligheter att dela kunskaper och erfarenheter med varandra utifrån ett ämnes-specifikt perspektiv, till exempel i samtal om bedömning.

Grundskollärare på Kunskapsskolan arbetar som ämneslärare och utifrån det ämne som läraren undervisar i träffas lärarna i ämneslag. Eftersom det ibland endast finns en lärare i vissa av de praktiskt-estetiska ämnena, så bildar dessa lärare ett praktiskt estetiskt ämneslag. Utöver rollen som ämneslärare är lärarna även handledare. Detta innefattar att ta ett mer holistiskt perspektiv på elevernas lärande och alla lärare som handleder elever i samma årskurs träffas i arbetslag. Både ämneslag och arbetslag träffas minst en gång i veckan och samtal om bedömning har en given plats på agendan.

Som en del i arbetet med erfarenhetsutbyte mellan våra skolor organiserar Kunskapsskolans centrala pedagogik- och utvecklingsavdelning dessutom digitala ämnesnätverksträffar för samtliga ämnen i grundskolan. Ämnesnätverken träffas 3–4 gånger varje läsår och är ett forum där diskussioner förs kring bedömning i aktuellt ämne. Önskemål om innehåll på nätverksträffarna tas in från ämneslärarna för att träffarna ska vara så givande som möjligt. Dessa nätverk är viktiga i alla ämnen men kanske speciellt i de ämnena där det endast finns en lärare på en skola. Genom nätverken skapas möjligheter att diskutera ämnesspecifika frågor med lärare som undervisar i samma ämne även om skolorna har en stor geografisk spridning.

Kunskapsskolans lärare för kontinuerlig dialog om betyg och prövning i många olika sammanhang, och inom olika arenor. Minst fyra gånger per år genomförs exempelvis en uppföljning på varje skola utifrån betygsprognoser och



utfallen av terminsbetygen. Lärarna bedömer då hur varje elev ligger till i relation till sina termins- och slutmål, och om extra insatser behöver sättas in. I rapporten "Glädjebetyg eller glädjen att sätta rätt betyg - eller glädjen att sätta rätt betyg" (Kunskapsskolan, 2020) poängteras att det är särskilt viktigt med denna uppföljning i ämnen som inte har nationella prov för att säkerställa en likvärdig- och rättssäker bedömning.

Med stöd i den studie som presenteras här kan arbetet med betyg och prövning inom Kunskapsskolans samtliga arenor bli skarpare och mer kvalitativa. Nedan kommer vi att lyfta tre frågor som vi tagit fasta på utifrån den studie som presenteras i denna rapport. Först lyfter vi en fråga med fokus på organisation (fråga 1), därefter två mer didaktiska frågor kring bedömning (fråga 2–3). Dessa frågor kommer vi inom Kunskapsskolan arbeta vidare med inom de olika arenor där samtal kring bedömning pågår och vi hoppas att det kan väcka vidare tankar för dig som läser detta.

1) Hur möjliggörs didaktiska samtal om bedömning mellan lärare som undervisar i samma ämne?

Studien som presenteras i denna rapport visar på respektive ämnes egenart med skilda undervisnings- och bedömningskulturer, i detta fall för tre av de ämnena som vanligt-

vis klumpas ihop inom paraplyet praktiskt-estetiska ämnen (PREST). Det är bra att föra samtal över ämnesgränserna, men vissa utmaningar och behov kan de olika ämnena inte mötas i. I studien betonas vikten av sambedömning för att främja likvärdig bedömning. Dessutom visar det sig vara väldigt ovanligt att de lärare som är ensamma i att undervisa i sitt ämne på sin skola ägnar sig åt sambedömning. Likt vi tidigare beskrivit arbetar Kunskapsskolan med att skapa nätverk mellan skolorna. Det är exempelvis nätverk för integrationsansvariga, IT-ansvariga, speciallärare och specialpedagoger. Dessa nätverk koordineras centralt med syftet att möjliggöra för erfarenhetsutbyte mellan skolorna. Sedan några år tillbaka har vi även startat ämnesnätverk där minst en lärare från varje skola deltar. Nu har vi ämnesnätverk i samtliga ämnen vilket denna studie bekräftar värdet av. Då lärare i praktiskt estetiska ämnen ofta är ensamstående på sin skola blir ämnesnätverken viktiga arenor för ämnesspecifika diskussioner. Där skapas möjlighet att diskutera till exempel bedömning och betygssättning i ämnet utifrån lärarnas frågeställningar eller sambedömning av specifika uppgifter. Vid sambedömning får då ämneslärare tillsammans diskutera formativ och summativ bedömning utifrån elevers uppvisade förmågor.

Utöver de nätverk vi organiserat mellan Kunskapsskolans skolor så deltar vi även genom så kallade ULF-avtal

(<https://www.ulfavtal.se/>) i samverkan med olika universitet och andra huvudmän. Exempelvis deltar flera av våra lärare i ett bedömningsnätverk vid Malmö universitet. Genom ULF-avtal etableras forskningsmiljöer där lärare och forskare tillsammans bidrar med ny praktisknära forskning för att stärka skolans vetenskapliga grund.

Sammanfattningsvis kan svaret på denna organisatoriska fråga verka enkel och självklar. Det kan vara självklart att för lärare ska kunna föra didaktiska samtal kring bedömning så krävs arenor för detta. Helt enkelt är det dock bevisligen inte. Det handlar om skolans komplexitet och att det är mycket som ska rymmas inom skolans praktik. Vi är nöjda med att vi genom våra nätverk möjliggör för dessa arenor och nu handlar det mer om att bibehålla en hög kvalitet i de samtal som förs. I detta ser vi ett stort värde i att göra lärarna så delaktiga som möjligt i planeringen av samtalens innehåll.

2) Hur skiljer sig praktiken för E-nivå respektive C och A?

I studien betonas att alla lärare har en stark ambition att stötta sina elever till att nå E-nivån. Detta resonerar författaren kring och konstaterar att det vore konstigt annars. Det är klart att för den som tittar på siffror och jämför betygsresultat mellan skolor så spelar ett F till ett E stor roll, större än ett E till ett C. Detta då differensen mellan ett F och ett E motsvarar 10 poäng och differensen mellan E och C motsvarar 5 poäng. Likväl så har skolan ett särskilt ansvar i att stötta de elever som har svårt att nå målen och lärare ser då bevisligen detta som sitt uppdrag. I intervjuerna med lärarna i slöjd framkommer det att lärarnas stöd bland annat består av att anpassa former för redovisning av processen muntligt eller skriftligt samt genom konkretisering av arbetsmål i form av att-göra-listor. Inom samtliga praktisk-estetiska ämnen i studien cirkulerar lärarna i salen för att bli medvetna om elevernas behov för att sedan agera därefter. Lärarna agerar bland annat genom stöttande kommentarer fortlöpande under processen samt genom klassgemensamma genomgångar där behov finns. Tänk vad illa det skulle vara om debatten kring glädjebetyg fick lärare att sätta lägre betyg i allmänhet och att inte ta sitt ansvar i att stötta elever som har svårt att nå målen. Bakom siffrorna finns elever vilka skolans uppdrag är att stötta.

I jämförelse med hur studiens lärare beskrev E-nivån så betonade samtliga elevers självständighet som extra viktigt för högre betyg. Kanske blir det extra viktigt då processen är det som bedöms mer än den slutliga produkten? Enligt samtliga intervjuade bild- och slöjdlärare i studien är processen viktig att ta hänsyn till vid tidpunkten för bedömning. Kunskapsskolans pedagogiska modell innefattar förutom ämnesundervisning också personlig handledning där en viktig del är att stötta eleverna i att utveckla handlingskraft i det egna lärandet. Med utgångspunkt i denna studie ser vi också värdet av att eleverna får stöd i att utveckla handlingskraft. Det blir även intressant att föra vidare diskussioner kring hur denna handlingskraft kan ta sig olika uttryck i olika ämnen.



3) Vad är skillnaden mellan undervisning och bedömning?

Det finns en stor risk i att undervisning och bedömning blandas ihop. Undervisningen har ett större syfte än att den ska leda till bedömning. Det har talats mycket om *formativ bedömning* vilket ska ske kontinuerligt och även *informell bedömning*, det vill säga att lärare ser elevers kunskande även när det inte formellt provas. Det finns viktiga aspekter i dessa delar men de har nog i alla fall till viss del bidragit till hopblandningen av undervisning och bedömning då bedömning ska ske hela tiden. Utifrån intervjuvaren i studien ger samtliga intervjuade lärare, om än olika tydligt, uttryck för att de låter betygskriterierna styra planeringen av undervisningen. Utifrån det ovan beskrivna resonemanget är det dock inte så förvånande. Dessutom har samtalen kring planering av undervisning under en tid fokuserats på baklängesplanering, vilket ofta resulterade i att lärare skulle ta utgångspunkt i betygskriterierna och de tidigare kunskapskraven. I och med Lgr22 förändrade och förtydligade Skolverket betygskriterierna och i *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och provning* (Skolverket, 2022) betonas att undervisning ska planeras utifrån ämnets långsiktiga mål och centrala innehåll och att betygskriterierna ska fungera som medel och inte mål i sig. Vi tror att denna förändring kommer att bidra till att planeringens fokus skiftar på sikt och inom Kunskapsskolan så är detta något vi redan har arbetat med. Ett av problemen då undervisningen planerades utifrån betygskriterierna/kunskapskraven var att kunskandet tenderade att få en annan innebörd än vad som var intentionen. Inom några av de praktiskt estetiska ämnena kunde undervisningen handla mer om att eleverna skulle kunna berätta om hur de gjort än om själva görandet i sig. En grupp lärare vid Kunskapsskolan i Norrköping genomförde en studie kring hur de i elevernas handlande kunde få syn på när eleverna värderade sin process (Widén m.fl., 2021). I den studien kunde de se hur de som lärare kunde bedöma elevernas förmågor utan att be eleverna att berätta om sin förmåga.

I Camilla Gåfvells studie som ligger till grund för denna

rapport lyfts process och produkt fram för att beskriva olika bedömningskulturer inom ämnena. Vi ser att dessa begrepp bidrar till att artikulera vad som egentligen bedöms. Här blir det viktigt att göra medvetna val i linje med respektive kursplans intentioner. Vilket kunskande är det eleverna ska utveckla? Dessa begrepp kan användas för att förtydliga samtalet mellan lärare och vid sambedömning. Rent praktiskt kan det inom bild och slöjd krävas mer för att få till sambedömning kring process än kring produkt. En produkt kan vara ett fotografi av något eleverna producerat, vilket skulle kunna studeras i ett digitalt möte. Det samma skulle kunna gälla processen men det skulle troligtvis krävas mer än ett fotografi. När det kommer till Hem- och Konsumentkunskap kan produkten bli svårare att dela under ett digitalt möte. Även i relation till elever kan det vara bra att tydliggöra huruvida bedömningen står i relation till den produkt eleverna producerat eller i relation till deras process. Begreppen *process* och *produkt* kan därmed stärka och tydliggöra kommunikationen och förståelsen för bedömning.

Dessa tre frågor som vi här resonerat kring har tagit sin utgångspunkt i bedömning inom bild, slöjd samt hem- och konsumentkunskap. Samtidigt ser vi ett värde i att även lyfta dessa frågor inom andra ämnesområden. Utifrån den studie som Camilla Gåfvells genomfört blir det tydligt att det är viktigt att vi arbetar kontinuerligt med likvärdig bedömning. Studien väcker frågor men bidrar också med en förståelse för dessa bedömningspraktiker och hur de kan artikuleras och således även diskuteras på ett djupare plan. Vi är tacksamma för det kunskapsbygge om bedömning som denna studie har bidragit till och ser fram emot att bygga vidare inom Kunskapsskolans olika arenor men även i samverkan med andra huvudmän och lärosäten.

Referenser

Kunskapsskolan (2020). Glädjebetyg eller glädjen att sätta rätt betyg - eller glädjen att sätta rätt betyg. (Jubileumsrapport 2). Kunskapsskolan.

Skolverket (2022). (23 maj 2023). Betyg och provning – kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och provning. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2022/betyg-och-provning---kommentarer-till-skolverkets-allmanna-rad-om-betyg-och-provning>.

Widén, L., Holm, E., Klofsten, E., Sivertsson Lundqvist, O., & Ericsson, M. (2021) Det reflekterande skapandet: om att söka tecken på elevers reflektion när de filar, tillreder och dansar. I S. Björnhammer & M. Brunfelt (Red.), *Didaktiskt djup: Att utveckla undervisning på vetenskaplig grund* (s.93-117). Bonnier.

Kunskapsskolan i Sverige driver grundskolor, gymnasieskolor
och vuxenutbildning under namnen Kunskapsskolan, Kunskapsgymnasiet och SkillEd.
De första skolorna startades år 2000. Idag går drygt 14 600 elever i de 30 grundskolorna
och 7 gymnasieskolorna.
Kunskapsskolan ägs av grundaren Peje Emilsson med familj.