

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

M Wyszynska Johansson & I Henning Loeb

Sammanfattning

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

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



Martina
Wyszynska Johansson



Ingrid Henning Loeb

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

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

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

Introduktion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

det andra temat rör kamratrespons.

Tidigare forskning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

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

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

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

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

Metod

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

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

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

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

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

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

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

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

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

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

Resultat

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

Erfarenheter av bedömning och återkoppling från lärare

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

I: Får ni feedback?

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

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

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

E: "bra jobbat".

E: ..fick E för att. Elever: mm

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

E: Man vet inte vad man ska göra bättre.

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

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

E: Det är inte så mycket kommentarer.

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

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

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

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

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

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

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

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

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Erfarenheter av återkoppling från kamrater – kamratbedömning

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

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

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

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

E: Det var hemskt.

E: Det var värdelöst (skratt).

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

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

E: Ja, väldigt jobbigt.

I: Hur gjorde ni?

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

I: Vad var det för kurs?

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

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

I: Varför inte?

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

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

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

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

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

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

E: Det är inte till varandra vi lämnar in.

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

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

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

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

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

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

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

I: Är det bra feedback ”bra jobbat”?

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

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

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

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

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

I: Kan man tänka sig ändra på den cirkeln?

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

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

E: Man ska absolut inte ta illa upp.

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

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

Diskussion och didaktiska implikationer

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

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

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

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

sig återkoppling och att öva sig på det.

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

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

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

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

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

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

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

Referenser

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

Wyszynska Johansson & Henning Loeb

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