

#3

Rapportserien

**FORSKNING & SKOLUTVECKLING  
i samverkan**

**ATT UTVECKLA PROV  
GENOM KOLLEGIALT  
ARBETE - *exemplet*  
yrkesutbildning på Komvux**

*Personal från Komvux Malmö, Jens Ideland &  
Lisbeth Gyllander Torkildsen*

PEDAGOGISK  
INSPIRATION  
MALMÖ



# OM RAPPORTSERIEN

Pedagogisk Inspiration Malmö är en gemensam utvecklingsenhet för Förskoleförvaltningen, Grundskoleförvaltningen och Gymnasie- och vuxenutbildningsförvaltningen i Malmö stad. En av enhetens centrala uppgifter är att stärka skolverksamheternas vetenskapliga bas och förmåga att använda forskning och vetenskapliga metoder samt att utveckla ett nära samarbete mellan skolverksamheter, forskare och lärosäten rörande forskning om, för och med förskolor och skolor.

I rapportserien *Forskning och skolutveckling i samverkan* samlas texter och rapporter från projekt och undersökningar som genomförts av, eller i samarbete med, de forskare och forskarutbildade lärare som arbetar som vetenskapliga utvecklingsledare på Pedagogisk inspiration Malmö. Texterna bygger på forskning och vetenskapliga metoder men har ofta skrivits i samarbete med exempelvis pedagogisk personal, skolledare eller externa forskare från lärosäten och kan därför ha olika karaktär. I serien finns utrymme för bland annat rapporter från forskningsbaserade skolutvecklingsprojekt, undersökningar och analyser riktade mot skolverksamheter samt vetenskapliga artiklar.

I detta nummer presenteras resultaten från ett projekt där personal från vård- och omsorgsutbildningen (VO) på Komvux Malmö samarbetat med forskare från Pedagogisk inspiration Malmö och Gymnasie- och vuxenutbildningsförvaltningen för att utveckla och bidra till kunnskap om prov och bedömningspraktiker. Projektgruppen har använt sig av forskning och vetenskapliga metoder, men texten har inte genomgått den granskning av externa forskare som är kutym för forskningspublikationer. Däremot har texten presenterats på Lärarnas skolutvecklingskonferens och genomgått den granskning som krävs för publicering som utvecklingsartikel från konferensen. Denna text publiceras därför även i Syntes 2023<sup>1</sup>.

Projektet och texten är ett resultat av ett nära samarbete mellan

- Seka Borojevic, förstelärare Komvux VO,
- Kristina Hallberg, förstelärare Komvux VO,
- Yvette Johansson, förstelärare Komvux VO,
- Lidija Lazarevic, tidigare specialpedagog på Komvux VO,
- Siv Lundkvist Westergren, lärare Komvux VO,
- Biljana Nilsson, lärare Komvux VO,
- Slavica Rankic, tidigare rektor Komvux VO,
- Maj-Lis Werner, tidigare rektor Komvux VO, och
- Jens Ideland, vetenskaplig utvecklingsledare på Pedagogisk inspiration Malmö, fil.dr i tillämpad IT med inriktning mot utbildningsvetenskap och fil.lic. i musikpedagogik samt
- Lisbeth Gyllander, Torkildsen, avdelningschef för Gymnasie- och vuxenutbildningsförvaltningens kvalitets och utvecklingsavdelning och fil.dr i pedagogiskt arbete.



<sup>1</sup> <https://skåneskommuner.se/strategiska-omraden/utbildning/fou-skola/lararnas-skolutvecklingskonferens/syntes/>

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

## **SAMMANFATTNING** **5**

## **INLEDNING OCH BAKGRUND** **6**

Vad säger litteraturen om prov och bedömning med elevgruppen? 6

## **METOD** **8**

Förberedelser 8

Cykel 1: Design och genomförande 9

Cykel 1: Analysarbete 9

Cykel 2: Design och genomförande 10

Cykel 2: Analysarbete 11

## **RESULTAT OCH ANALYS** **11**

Cykel 1: Kvantitativ analys av frågeställningarnas utfall 11

Cykel 1: Kvalitativ analys av orsaker till frågeställningarnas utfall 13

Lärdomar inför cykel 2 14

Cykel 2: Kvantitativ analys av frågeställningarnas utfall 15

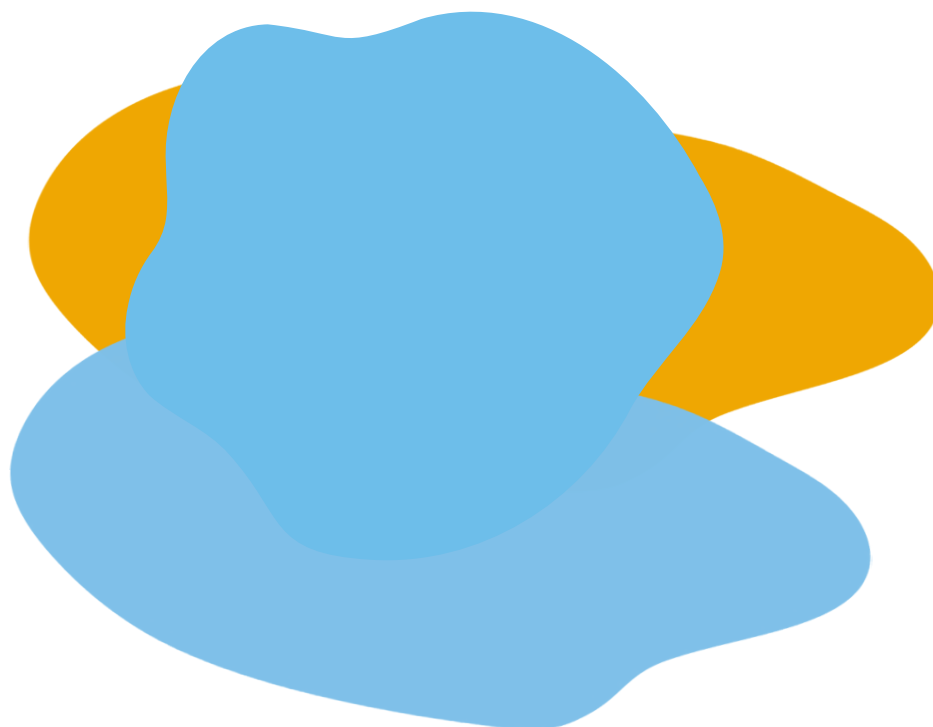
## **SLUTSATSER OCH DISKUSSION** **16**

Hur kan lärare samarbeta kollegialt för att utveckla användningen av skriftliga prov i sin bedömningspraktik? 16

Vilka aspekter av frågeställningar och provkonstruktion försvårar eller bidrar till lärarnas möjligheter att bedöma elevernas kunskapsutveckling? 17

## **REFERENSLISTA** **19**

## **BILAGA** **21**



NR 3 2024

FORSKNING & SKOLUTVECKLING i samverkan

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under  
Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

Distribution: Pedagogisk inspiration Malmö

Layout: Pedagogisk inspiration, Malmö stad

Elektronisk version tillgänglig på: [www.pedagogmalmo.se](http://www.pedagogmalmo.se)

Bild framsida: Jens Ideland

## **SAMMANFATTNING**

Många elever i vuxenutbildningens yrkesutbildningar har bott relativt kort tid i Sverige eller saknar ett utvecklat skolspråk av andra anledningar. Skriftliga prov kan därför upplevas som en svårhanterad utmaning av både elever och lärare. Detta forskningsbaserade utvecklingsprojekt syftar till att utveckla nya metoder och kollegiala arbetssätt som kan användas för att stärka arbetet med skriftliga prov samt att bidra till kunskande om hur skriftliga prov kan utformas för att synliggöra elevens förmågor och kunskaper i yrkesinriktade kurser. En grupp bestående av lärare, specialpedagog, förstelärare och skolledare har i samarbete med vetenskapligt stöd från kommunens stödorganisation dels utvecklat en trestegsmodell för kollegialt arbete med skriftliga prov, dels synliggjort aspekter som är viktiga att beakta när lärare designar fallbaserade prov. Gruppens arbete synliggör att provets konstruktion och koppling till kursmål, undervisning och praktik (APL) kan få stora konsekvenser för elevernas möjligheter att använda och visa kunskande och förmågor.

*Nyckelord: Prov, bedömning, kollegialt utvecklingsarbete, Komvux, yrkesutbildning.*

## INLEDNING OCH BAKGRUND

Vård och omsorgsenheten på Komvux Malmö driver yrkesutbildningar där vuxna elever kan utbilda sig till undersköterskor. I de praktiskt inriktade yrkeskurserna är det vanligt att lärarna bedömer kunskaper och förmågor under praktiska övningar och examinationer. En hög andel elever är utlandsfödda och har ett annat modersmål än svenska eller saknar ett utvecklat skolspråk och befinner sig i språkliga utmaningar av andra anledningar, vilket bidrar till att de skriftliga prov som används i vissa kursmoment ofta upplevs som en svårhanterad utmaning av både elever och lärare.

Denna text är ett resultat av ett forskningsinriktat utvecklingsprojekt där pedagogisk personal samarbetat med vetenskaplig utvecklingsledare och forskare med specialkompetens inom bedömning och betyg. Huvudsyftet med projektet har varit att bidra till kunskaper om hur skriftliga prov kan utformas för att skapa ett bedömningsunderlag som synliggör elevens förmågor och kunskaper. I sitt arbete har projektgruppen sökt svar på frågeställningen:

- Vilka aspekter av frågeställningar och provkonstruktion försvårar eller bidrar till lärarnas möjligheter att bedöma elevernas kunskapsutveckling?

Ett kompletterande syfte har varit att utveckla metoder och kollegiala arbetssätt som stärker arbetet med skriftliga prov. En andra forskningsfråga har därför varit:

- Hur kan lärare samarbeta kollegialt för att utveckla användningen av skriftliga prov i sin bedömningspraktik?

### **Vad säger litteraturen om prov och bedömning med elevgruppen?**

Prov och bedömningar ingår i en bedömningspraktik som formas över tid i ett sammanhang (Gyllander Torkildsen, 2016). Vårdkurserna på Komvux har samma innehåll och betygssystem som motsvarande kurser på gymnasiet men läses vanligtvis på kortare tid. Rydell (2021) påpekar att eftersom kurserna "är komprimerade tidsmässigt kan stort fokus hamna på den summativa bedömningen" (s. 1) i stället för formativa bedömningar som stärker elevernas utveckling. Enligt Gannå (2021, s. 22) har skriftliga prov med slutna frågeställningar eller givna svar som eleven kan lära sig utantill varit en vanlig bedömningsform inom många undersköterskeutbildningar. Sådana prov riskerar att missa mer komplexa fenomen och det finns risk att "eleverna lägger tid på att träna på färdigheter och kunskaper som är irrelevanta i förhållande till de mål de ska uppnå" (s. 25). En konsekvens "kan bli att elever som egentligen inte uppfyller utbildningens eller yrkeslivets krav ändå kan fullfölja utbildningen med godkända betyg" (s. 23).

Att lära sig språk och ämne i en parallell process innebär att många elever på vård- och omsorgs- utbildningar ställs inför en dubbel uppgift (Axelsson & Magnusson, 2012, s. 283). Bland andra Rubin (2019) förespråkar en språkutvecklande undervisning där lärarna tar tillvara på elevernas erfarenheter och rör sig mellan vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk. Enligt Skolverkets stödmaterial är det viktigt att eleverna får möjlighet att arbeta med "både språklig och ämnesmässig utveckling" (Rydell, 2021, s. 9). Att hitta bra examinationsformer för denna elevgrupp är en utmaning för lärare eftersom "kunskapskravens språkliga dimension gäller alla elever men blir extra tydlig för elever som inte har svenska som modersmål" (s. 6) samt att "förmågan att uttrycka sig kommunikativt klart och tydligt skiftar beroende på uttrycksform, situation, ämne, relation till den man pratar med" (Gannå, 2021, s. 21).

Skolverket (2018, s. 19 ff.) betonar att lärare behöver göra olika typer av formativa och summativa bedömningar och anpassa dessa efter elevernas behov och förutsättningar. Det är viktigt att prov testar kunskaper man avser att testa (Wikström, 2013) samt att formerna för bedömningen ger eleverna goda möjligheter att visa vad de kan (Gannå, 2021, s. 25), vilket kan vara extra utmanande för lärare som arbetar med utlandsfödda elever (Rydell, 2021). En utmaning är enligt Rydell (2021) "att få både undervisning och bedömning att fånga de breda kunskapsområden som olika kurser innehåller" (s. 1). Det är vanligtvis är "en fördel om elever får möjlighet att visa vad de kan på olika sätt". Enligt Gustavson m.fl. (2012, s. 96) kan välkonstruerade bedömningsuppgifter vara stimulerande för eleverna, men Rydell (2021) påpekar att det ofta uppstår osäkerhet "vid skriftliga inlämningar där läraren inte har möjlighet att ställa följdfrågor" (s. 10). Samtidigt behöver läraren ofta "gå via elevens redogörelse" eftersom "läraren inte kan observera eleven vid direkt omvårdnad av en patient" (s. 12). Prov kan ge felaktiga resultat, exempelvis när elever med svenska som andraspråk gör prov som kräver att de läser text och formulerar skriftliga svar. Enligt Gannå (2021, s. 22) kan det i vårdu utbildningar för vuxna ofta uppstå frågetecken rörande 1) om elevsvaret speglar allt det eleven förstår eller om det snarare visar vad eleven förmår uttrycka, samt 2) om elevsvaret speglar något eleven har lärt sig utantill och egentligen inte förstår.

Många påpekar att lärare behöver arbeta fram en konstruktiv länkning (*alignment*, Biggs & Tang, 2011) mellan kursplanen och dess mål, undervisningen och praktiska- eller skriftliga prov för att bedömningen ska fungera (ex Gannå, 2021, s. 21; Tsagalidis & Andersson, 2020). En tydlig länkning gör också att prov och examinationer blir lättare att hantera för eleven. Rydell (2021) menar att "när eleverna väl kommer till de examinerande momenten ska de alltså känna igen sig" (s. 1). Det bör därför finnas en tydlig koppling mellan de verb och förmågor som är centrala i bedömningen (ex. beskriva, identifiera, föreslå och använda) av de olika kunskapskraven och vad som sker i undervisningen. Tydliga provinstruktioner som synliggör mål och förväntningar är också viktiga för att vårdelever ska kunna prestera så bra som möjligt (Gannå 2021; Rydell 2021). Frågeställningar som är kopplade till konkreta patientfall är ett exempel på stödstrukturer som kan hjälpa elever i språkliga utmaningar att



visa sitt kunnande (Rydell, 2021, ss. 10–12). Skolverket (2018, s. 22) och exempelvis Wikström (2013) betonar att lärare bör samarbeta och sambedöma för att stärka likvärdigheten och kvaliteten i prov och bedömningar. Enligt Wikström (2013, s.51) behöver lärare under utvecklingsfasen tänka igenom vad provet ska mäta och hur resultaten ska användas för att i nästa steg testa om provet ger den efterfrågade informationen - innan de går vidare till bedömningstappen och använder provet i skarpt läge.

## **METOD**

Upplägget i projektet hämtar inspiration från aktionsforskning (Rönnerman, 2012; 2018) och Educational Design Research (EDR, McKenney & Reeves, 2014). En grundläggande tankegång är att lärare och forskare bör samarbeta för att 1) tydliggöra utvecklingsbehov, 2) designa eller justera undervisningsupplägg, 3) genomföra undervisning och 4) utvärdera och analysera utfallet. Vanligtvis behövs flera iterativa cykler för att kunna utveckla både a) nytt kunnande och b) nya metoder och undervisningsupplägg (McKenney & Reeves, 2014).

I detta projekt har lärare och specialpedagog inom vård- och omsorgsutbildningen på Komvux Malmö samarbetat med vetenskaplig utvecklingsledare från kommunens stödorganisation (Pedagogisk inspiration Malmö) och forskare med specialkompetens inom bedömningsfrågor som fungerat som experthandledare. Även två berörda skolledare har bidragit i arbetet.

För att följa forskningens etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017) har texten aidentifierats och utformats med deltagarnas och elevgruppens välbefinnande i åtanke. Den analytiska blicken i projektet riktas inte mot individer utan mot de skriftliga provens konstruktion och funktion och deltagande lärare och elever har informerats och gett sitt samtycke att delta.

I denna del beskrivs projektets olika steg och delar. För att kunna få syn på fenomenet och svara på forskningsfrågorna har projektgruppen samlat in och använt sig av flera olika typer av material, vilka bearbetats med både kvantitativa och kvalitativa metoder (Merriam, 1994).

### **Förberedelser**

Läsning och diskussioner om provkonstruktion (Wikström, 2013), bedömning (Gustavsson m.fl., 2012) och bedömningspraktiker i dagens betygssystem ledde fram till en önskan att utveckla prov som baseras på fallbeskrivningar (case). Intentionen var att knyta skriftliga prov i vård och omsorgsutbildningen närmare autentiska arbetssituationer och göra det möjligt att bedöma hur eleverna kan identifiera utmaningar, föreslå förändringar och använda sina kunskaper i ett sammanhang snarare än att redogöra för "lösryckta" faktakunskaper. Genom att läsa upp fallbeskrivningen innan provet startas skulle elever i språkliga utmaningar få stöd i att uttrycka sitt kunnande genom att knyta frågorna till ett mer konkret sammanhang (Rydell, 2021, ss. 10-12).



## Cykel 1: Design och genomförande

Gruppen enades om att utforma ett prov för momentet arbetsmiljö i kursen Vård och omsorgsarbete 2, eftersom detta moment är avgränsat och vanligen bedöms med skriftliga prov. Två lärare i kursen bearbetade och formulerade om ett tidigare prov så att frågeställningarna passade till den bearbetade tidningsartikel om bristfälliga arbetsförhållanden på äldreboendet Solrosen som gruppen bestämt sig för att använda som fallbeskrivning (se bilaga 1)

Provet användes i två klasser i vård- och omsorgsutbildningen (n=45). Innan provet läste den som höll i provet upp fallbeskrivningen för gruppen. Eleverna hade också tillgång till fallbeskrivningen i text samt bildstöd för några begrepp. De skriftliga provsvaren är studiens huvudsakliga material.

I en av grupperna intervjuades 6 elever som frivilligt stannade kvar efter provet om hur de upplevde provet. Dessa intervjuer dokumenterades med anteckningar. I den andra gruppen fick eleverna möjlighet att svara på tre skriftliga frågor om hur de upplevde provsituationen (n=11).

## Cykel 1: Analysarbete

Efter lärarnas vanliga rättning och bedömning genomförde gruppen en analys av elevsvaren med fokus på hur väl provet fungerade ur ett bedömningsperspektiv. Först gjordes en analys av provets konstruktiva länkning (jfr Biggs & Tang, 2011) med fokus på hur väl de olika frågeställningarna var kopplade till bedömningskriterierna för det aktuella momentet och de verb som beskriver elevens förmågor.

Gruppen utvecklade sedan en analysmodell där de sambedömde elevernas svar med fokus på om svaren var tydliga eller svårtolkade och svårbedömda. Elevsvaren fördes in i ett digitalt analysdokument under tre kategorier: 1) visar att eleven inte har förmågan, 2) svårt att utläsa om eleven har förmågan, 3) visar att eleven har förmåga. Utöver detta fanns även spalter för 4) irrelevanta svar och 5) svar som visade andra förmågor än de som efterfrågas, se figur 1.

Utöver detta fanns även spalter för 4) irrelevanta svar och 5) svar som visade andra förmågor än de som efterfrågas, se figur 1.

|                          |                                    |   |                              |                 |                             |
|--------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|-----------------|-----------------------------|
| Provfråga:               |                                    |   |                              |                 |                             |
| Förmåga som ska bedömas: |                                    |   |                              |                 |                             |
|                          | Rätt förmåga/område                |   | Utanför förmåga/område       |                 |                             |
|                          | Visar att eleven inte har förmågan | Svårt att utläsa om eleven har förmågan | Visar att eleven har förmåga | Irrelevant svar | Eleven visar andra förmågor |
|                          |                                    |   |                              |                 | Kommentar                   |

Figur 1: Analysblad

Kategoriseringen fördes sedan in och färgkodades i ett sammanställningsdokument. Detta gav en överblick och gjorde det möjligt att beräkna fördelningen per provfråga, se figur 2. Ur ett bedömningsperspektiv är de frågor som genererar tydliga svar "lyckade", det vill säga att både svar som visar att eleven har den efterfrågade förmågan och svar som pekar mot att de inte har förmågan ger ett bra bedömningsunderlag. De frågeställningar som genererar otydliga, svårtolkade eller irrelevanta svar är däremot mindre "lyckade" - eftersom det blir svårt att bedöma om eleverna har den förmåga lärarna efterfrågar.

|                      | FRÅGA 1 | FRÅGA 2 | FRÅGA 3 | FRÅGA 4 |
|----------------------|---------|---------|---------|---------|
| Elev XX              | Green   | Red     | Green   | Green   |
| Elev XX              | Red     | Red     | Blue    | Red     |
| Elev XX              | Green   | Green   | Green   | Green   |
| Elev XX              | Green   | Green   | Green   | Green   |
| Elev XX              | Red     | Red     | Blue    | Red     |
| Elev XX              | Blue    | Blue    | Blue    | Red     |
| Elev XX              | Red     | Red     | Green   | Green   |
| Elev XX              | Green   | Green   | Red     | Blue    |
| Elev XX              | Green   | Green   | Green   | Green   |
| Elev XX              | Green   | Green   | Green   | Green   |
| Elev XX              | Blue    | Red     | Red     | Blue    |
| Elev XX              | Språk?  | Red     | Red     | Blue    |
|                      |         |         |         |         |
|                      | Fråga 1 | Fråga 2 | Fråga 3 | Fråga 4 |
|                      | 3       | 6       | 2       | 3       |
|                      | 7       | 5       | 7       | 7       |
|                      | 2       | 1       | 3       | 2       |
|                      |         |         |         |         |
| Andel otydliga svar: | 17%     | 8%      | 25%     | 17%     |
| Andel tydliga:       |         |         |         |         |
| Har förmåga          | 58%     | 42%     | 58%     | 58%     |
| Saknar förmåga       | 25%     | 50%     | 17%     | 25%     |

Figur 2: Exempel på hur sammanställningsdokumentet kan se ut (utsnitt från Cykel 2).

Gruppen gjorde därefter en analys av orsakerna till att de olika frågeställningarna gett ett visst utfall. I detta arbete tittade gruppen på frågeställningarna och provkonstruktionen, problematiska elevsvar och de intervjuer och enkätsvar som samlades in i samband med provtillfället.

## Cykel 2: Design och genomförande

Gruppen använde erfarenheterna och analysen av cykel 1 för att utforma en uppdaterad variant av provet. Det uppdaterade provet användes i en kursgrupp med 12 elever. Liksom i cykel 1 läste lärarna upp fallbeskrivningen, men det bildstöd som eleverna hade tillgång till i cykel 1 användes inte.

## Cykel 2: Analysarbete

Den analysmodell som utvecklades under cykel 1 användes även under cykel 2. Eftersom det nya provet genomgått en rad förändringar och elevunderlaget ändrats är det svårt att jämföra resultaten per fråga eller dra några statistiskt säkra slutsatser om skillnader mellan provvarianterna samt vilka justeringar som gjort skillnad. Syftet med cykel 2 är snarare att få syn på om de justeringar lärarna gjort i cykel 2 gör någon skillnad för provresultaten. De kvantitativa skillnaderna bör därför ses som en indikation på förändring snarare än ett mått på utfall. Gruppens bedömning är att sammanställningarna ändå bidrar till en förståelse för provkonstruktionen och stärker analysen av dess kvaliteter och konsekvenser (Maxwell, 2010).

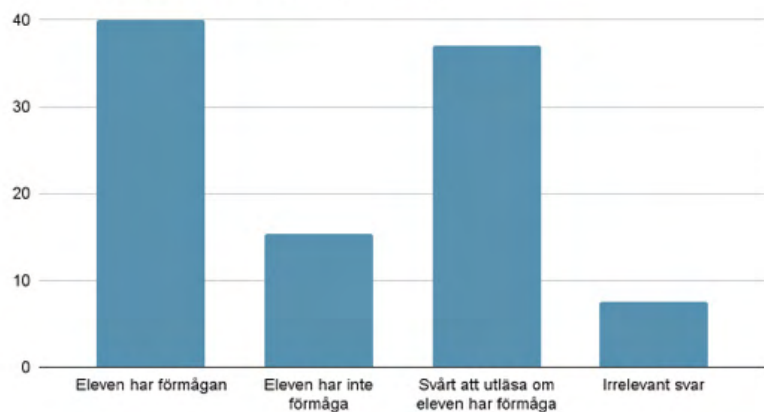
## RESULTAT OCH ANALYS

I denna del presenteras först resultaten av de kvantitativa och kvalitativa analyserna i cykel 1 och sedan cykel 2 mer översiktligt.

### Cykel 1: Kvantitativ analys av frågeställningarnas utfall

Kategoriseringen av elevernas svar i sammanställningsdokumenten synliggjorde andra aspekter än den vanliga rättningen.

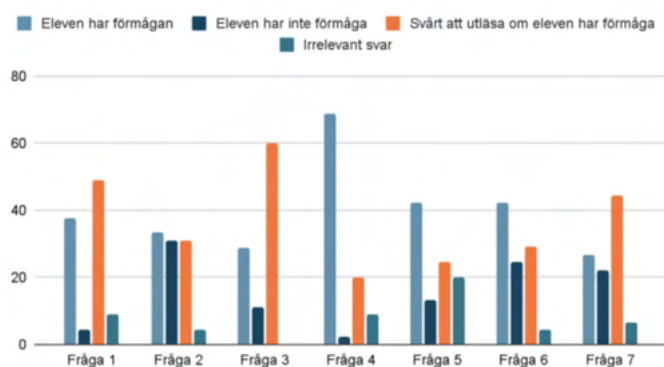
Antal svar i procent under varje kategori



Tabell 1: Sammanställning av alla svar från 45 prov.

De vänstra staplarna i tabell 1 visar att 55% av alla svar bedömdes visa om eleven hade eller saknade de kunskaper och förmågor lärarna ville bedöma. De resterande 45% av svaren i de högra spalterna uppfattade gruppen som otydliga eller irrelevanta, vilket synliggör att det finns utvecklingsbehov rörande exempelvis konstruktion av frågor, förberedelser inför prov och lärandeaktiviteter för att skapa förtrogenhetskunskap.

Analysen synliggjorde även stora skillnader mellan frågor. Av tabell 2 framgår det att fråga 4 är den fråga där en hög andel av eleverna kunnat visa att de har de efterfrågade kunskaperna och förmågorna. Omkring 40% av eleverna har klarat frågorna 1, 5 och 6 men i resterande frågor (2, 3 och 7) ligger denna nivå runt 30%.



Tabell 2: Sammanställning av alla svar på respektive frågor.

Tabell 2 synliggör samtidigt att kategoriseringen skiljer sig mellan frågeställningarna på ett sätt som indikerar att det troligen finns olika orsaker till att frågorna blir "lyckade" eller problematiska ur ett bedömningsperspektiv. Exempelvis kan fråga 2 ses som relativt lyckad eftersom drygt 60% av svaren bedöms som tydliga medan fråga 1, trots en högre andel "positiva" svar, är mindre lyckad ur ett bedömningsperspektiv eftersom bara drygt 40% av svaren bedöms som tydliga.

Tabell 3 visar hur stor andel av svaren per fråga som är problematiska eftersom de bedöms som antingen otydliga och svåra att a) utläsa om eleven har förmågan eller b) irrelevanta.

|  | Fråga 1 | Fråga 2 | Fråga 3 | Fråga 4 | Fråga 5 | Fråga 6 | Fråga 7 | Totalt |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
| Andel svårtolkade eller irrelevanta svar | 58%     | 36%     | 60%     | 29%     | 44%     | 33%     | 51%     | 44%    |

Tabell 3: Andel svårtolkade eller irrelevanta svar per fråga.

## **Cykel 1: Kvalitativ analys av orsaker till frågeställningarnas utfall**

Gruppen analyserade och diskuterade samtliga frågeställningar. Av utrymmesskäl presenteras här endast analysen av varför fråga 1, 3 och 7 genererade en så hög andel otydliga och svårbedömda svar.

### *Fråga 1: Vad ingår i begreppet arbetsmiljön?*

Med denna fråga ville lärarna få svar på om eleverna vet vilka huvuddelar som ingår i begreppet arbetsmiljö, det vill säga riskfaktorer, faktorer som gynnar en bra arbetsmiljö och att arbetsmiljön regleras i arbetsmiljölagen (AML). Analysen tyder på att frågeställningen är bred, otydlig och svår att hantera, speciellt för de elever som ännu inte utvecklat en nyanserad förståelse av det svenska språket. Svaren pekar mot att eleverna tolkat frågan på en rad olika sätt, exempelvis: Vad har du läst om i kursmomentet arbetsmiljö? Kan du definiera arbetsmiljö? Vad kan du läsa ut ur fallet Solrosen som du tycker ingår i begreppet arbetsmiljö? Detta gör att svaren får stor spridning och blir svåra att bedöma eftersom lärarna i efterhand måste fundera över vilka av dessa tolkningar som ska godkännas.

### *Fråga 3: Vilket ansvar har chefen för arbetsmiljön på Solrosen?*

Både elevernas svar och lärarnas analys pekar på att det finns en slags dubbelhet i denna frågeställning. Själva frågan är kopplad till Solrosen. Tanken med detta var att lärarna ville se om eleverna förstått vilka rutiner som gäller och hur de bör involvera sin chef om arbetsmiljön brister. Eleverna förväntades alltså visa både sitt mer generella kunnande om vilka rutiner som gäller och att de kan identifiera situationer då de kan använda kunnandet i sitt sammanhang. Detta framgår dock inte tydligt i frågan. Många elever har svarat i mer generella termer om chefers ansvar inom vården men missar då kopplingen till det praktiska fallet. Andra tolkar frågan som "Vad tycker du att chefen på Solrosen bör göra?" och svarar med personliga åsikter som gör svaren svåra att bedöma, och som ofta missar de mer generella aspekter som lärarna också efterfrågar. Gruppens analys är att frågan borde ha delats upp i två delar: en generell om rutiner och chefers ansvar och en om hur eleven bör agera som anställd på Solrosen. Denna tolkning stärks av att en elev som deltog i intervjun efterfrågar "flera och kortare frågor om hur arbetsmiljöarbetet är organiserat".

### *Fråga 7: Hur kan du som vårdpersonal bidra till att arbetsmiljön blir säkrare på Solrosen?*

Liksom fråga 3 visar både elevsvar och lärarnas analys att denna frågeställning kan förstås på två olika sätt: att den både kan handla om en generell hållning (Vad kan alla anställda göra på sin arbetsplats?) eller en mer konkret ingång (Hur kan du som en av de anställda på Solrosen mer specifikt bidra till förbättring?).

Även om frågan egentligen syftar på den specifika situationen på Solrosen pekar analysen mot att det är elever som beskrivit ett mer generellt personalansvar som bedömts ha visat tillräckligt kunnande och förmågor, vilket visar att lärarna åtminstone delvis efterfrågar och värdesätter svar som ligger utanför den egentliga frågeställningen. En annan problematik är att fråga 7 kan upplevas som att den överlappar fråga 3 och 4 (Vilket är ditt ansvar som arbetstagare?) och att eleverna kan uppleva att de redan svarat på denna frågeställning, vilket bekräftas av elevintervjuerna där några elever påpekar att många frågor liknar varandra. En mer holistisk bedömning av hela provet visar att flera elever som svarat otydligt eller mindre bra på fråga 7 redan visat att de har hela eller delar av det kunnande och de förmågor som efterfrågas i andra frågor.

## Lärdomar inför cykel 2

De fortsatta diskussionerna och analysarbetet ledde fram till tre principer som sedan låg till grund för arbetet med att utforma en ny variant av provet (i cykel 2). Enligt gruppens analys bör de som konstruerar fallbaserade prov sträva efter:

*Tydligare kopplingar till fallet.* I stället för att blanda generella frågor och frågor kopplade till fallet bör alla frågor formuleras så att de är konkret kopplade till fallbeskrivningen. Undantaget är tydligt avgränsade faktafrågor som står för sig själv.

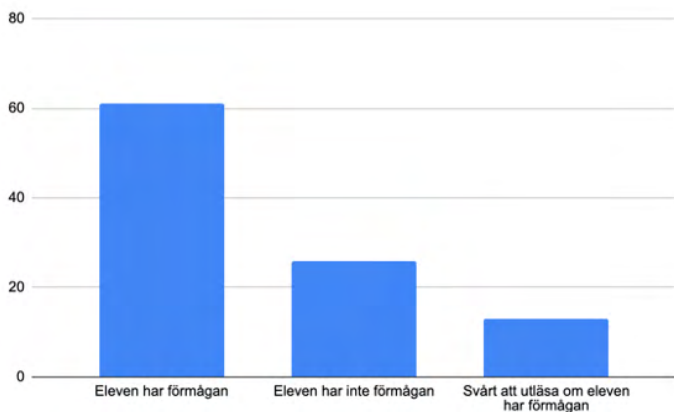
*Tydligare kopplingar till elevernas blivande yrkesroll.* Exempelvis bör frågor om chefs ansvar omformulerats för att i stället riktas mot elevens kännedom om sitt eget ansvar och till vem hen bör vända sig i arbetsmiljöfrågor.

*Tydligare kopplingar till kunskapskraven.* Genom en tydlig koppling till fallbeskrivningen och yrkesrollen kan frågorna även få ett tydligt fokus på de förmågor (verben) och det kunnande som är centrala i kursen och kunskapskraven.

Utöver detta ville lärarna göra en rad mindre förändringar för att provet i cykel 2 skulle bli tydligare och mer lätthanterat för elever med språkliga utmaningar: Ett par formuleringar i fallbeskrivningen och flera frågeställningar formulerades om till ett enklare och rakare språk. I det nya provet undviks dubbelfrågor eller frågor där lärarna förväntar sig två olika typer av svar utan att detta framgår tydligt. Frågeställningar som redan besvaras i andra frågor har också strukits eller omformulerats för att undvika tvetydigheter i frågeställning och bedömning. I nya provet användes inga nya facktermer utan endast de termer eleverna mött i undervisningen. (Exempelvis används inte ordet psykosocial eftersom det inte lyfts fram i kurslitteraturen.) I några frågor användes fetstil för att göra eleverna uppmärksamma på ord som är viktiga för att förstå frågeställningen på rätt sätt. Även layouten på provet ändrades så att eleverna kunde se fallbeskrivningen på ena sidan och frågorna på den andra i samma uppslag.

## Cykel 2: Kvantitativ analys av frågeställningarnas utfall

Analysen av hur eleverna klarat att svara på frågeställningarna och visa sitt kunnande i det nya provet ger en annan bild än cykel 1. I cykel 2 bedömdes 61% av svaren visa att eleven har den förmåga som efterfrågas medan 26% bedömdes visa att eleven inte har denna förmåga. 87% (mot tidigare 55%) av svaren bedömdes vara tillräckligt tydliga och endast 13% (mot tidigare 45%) av svaren bedömdes som otydliga och svårbedömda (se tabell 4).



Tabell 4: Sammanställning av alla svar från 12 prov i cykel 2

Även om spridningen mellan frågorna fortfarande är stor genererar ingen fråga mer än 25% otydliga svar (se tabell 5).

|                        | Fråga 1 | Fråga 2 | Fråga 3 | Fråga 4 | Fråga 5 | Fråga 6 | Totalt |
|------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
| Andel svårtolkade svar | 17%     | 8%      | 25%     | 17%     | 8%      | 0%      | 13%    |

Tabell 5: Andel svårtolkade eller irrelevanta svar per fråga.

Värt att notera är att fråga 6 där inget svar bedöms som svårtolkat är en enkel faktafråga om namnet på lagstiftningen som inte fanns med i cykel 1. Om denna fråga stryks för en mer rättvis jämförelse mellan prov 1 och 2 ökar andelen otydliga svar i cykel 2 till 15%. En rimlig tolkning av resultaten är ändå att de många justeringarna sammantaget gjorde prov 2 tydligare och mer lätthanterat för både elever och lärare, vilket tyder på att de aspekter som synliggjordes i cykel 1 haft betydelse. Att försöka peka ut några säkra eller kvantifierbara orsakssamband är däremot inte lämpligt i ett så pass litet dataunderlag.



## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

En av projektgruppens lärdomar är att det är svårt och utmanande att arbeta med skriftliga prov. Trots att lärarna, försteläraren och specialpedagogen med något undantag arbetat med samma utbildning under flera år blev det tydligt att det i gruppen fanns olika synsätt och tankar om prov och bedömning. I denna del sammanfattas och diskuteras resultaten i relation till forskningsfrågor och litteratur.

### **Hur kan lärare samarbeta kollegialt för att utveckla användningen av skriftliga prov i sin bedömningspraktik?**

Gruppens samarbete har bidragit till en ökad samsyn och ett mer nyanserat språk som gör det möjligt att diskutera prov och bedömning på ett djupare plan. Genom kollegialt samarbete har gruppen också utvecklat ett fallbaserat prov som inte är problemfritt men betydligt bättre än tidigare prov i flera avseenden. Resultaten från cykel 2 pekar mot att sista versionen av provet är mer lättbedömt och har en tydligare koppling och konstruktiv länkning till både undervisningen och bedömningskriteriernas förmågor (Tsagalidis & Andersson, 2020; Wikström, 2013) samt ger eleverna ökade möjligheter att uttrycka det kunnande och de förmågor lärarna behöver bedöma (Rydell, 2021).

Ett övergripande resultat är att projektet synliggör att en bedömningspraktik kan stärkas genom kollegialt lärande och samarbete mellan lärare där de använder och omsätter forskning, litteratur och systematiska undersökningsmetoder i den egna verksamheten (jmf. ex. Håkansson & Sundberg, 2016; Timperley, 2013). Skolverket (2018, s. 21-22) menar att sambedömningar är viktiga för att få till likvärdiga bedömningar av elevernas kunnande. Projektgruppens upplevelse är att sambedömningar även kan användas för att stärka dialogen i det kollegiala lärandet och identifiera utmaningar och oklarheter i provkonstruktionen. Att rikta blicken mot provets bedömningskvaliteter och göra en ny analys med fokus på svarens tydlighet bidrar till att lärare och specialpedagoger får syn på andra aspekter än vid vanlig rättning. Frågor rörande provkonstruktionen, frågeställningarnas relevans, kopplingen till kurs- och betygskriterier och elevgruppens utmaningar hamnar i fokus, vilket möjliggör en diskussion och analys av de egna arbetssätten, proven och deras funktion i kursen. Projektgruppens erfarenheter från cykel 2 är att detta arbete inte behöver bli särskilt betungande om en lärargrupp använder sig av ganska enkla mallar och procedurer. Den metod som utvecklades under cykel 1 kan grovt sammanfattas i tre steg:

**Steg 1:** Lärare använder analysblad (figur 1) som stöd för en sambedömning med fokus på om elevernas svar a) är tydliga och visar att de har eller saknar de förmågor och det kunnande som efterfrågas eller om de b) är otydliga och svårbedömda eller irrelevanta.

**Steg 2:** Dessa bedömningar förs in i ett sammanställningsdokument (figur 2) som ger en överblick över hur de olika frågeställningarna fungerat ur ett bedömningsperspektiv.

**Steg 3:** Sammanställningsdokumentet används som utgångspunkt för en analys av varför frågorna ger olika bedömningsunderlag och om lärare får syn på de förmågor och kunskaper de förväntas bedöma. I detta steg är det värdefullt att även ha tillgång till intervju- eller enkätsvar där eleverna berättar om sin upplevelse av provet.

Vår förhoppning är att exempelvis arbetslag och kollegialt lärande-grupper ska kunna använda och utveckla denna metod när de utvecklar och testar prov (Wikström, 2013) för att stärka sin egen bedömningspraktik (Gyllander Torkildsen, 2016).

### **Vilka aspekter av frågeställningar och provkonstruktion försvårar eller bidrar till lärarnas möjligheter att bedöma elevernas kunskapsutveckling?**

Resultaten pekar mot att fallbaserade prov kan vara ett sätt att knyta skriftliga examinationstillfällen närmare den yrkespraktik eleverna utbildas för och har fått uppleva under praktikperioder (APL). I stället för att, som i tidigare varianter av provet, fråga efter "lösa" termer, regler och förklaringar sätts de här in i ett sammanhang som gör att provet närmar sig de verklighetsanknutna arbetsuppgifter exempelvis Tsagalidis och Andersson förespråkar (2020, s. 268). Gruppens tolkning är att fallet kan fungera som en konkretisering som hjälper elever med språkliga utmaningar att förstå och besvara frågeställningarna (jmf. Rydell, 2021) - om dessa är genomtänkta och välformulerade. Lärarna kan då också få en bättre bild av hur eleverna förstår och använder exempelvis regler och begrepp i det aktuella sammanhanget, vilket gör det lättare att bedöma många av de förmågor som beskrivs i kursmål och bedömningskriterier. Med den term som används i litteraturen pekar resultaten mot att ett fallbaserat prov kan användas för att skapa en konstruktiv länkning och alignment (se ex Tsagalidis & Andersson, 2020) mellan kursmål, innehåll, bedömningskriterier och examinationen som bidrar till att elever i yrkesinriktade kurser kan känna igen sig (Rydell, 2021, s.1) i skriftliga prov.

Samtidigt visar resultaten att fallbaserade prov inte är en enkel eller självklar lösning för att skapa prov. Cykel 1 synliggjorde flera fallgropar och utmaningar:

- När frågor om exempelvis regler och begrepp ställs i förhållande till fallbeskrivningar är det lätt hänt att dessa uppfattas som dubbelfrågor som blir svåra att besvara och bedöma. Om det inte uttrycks tydligt i frågeställningen

kan både elever och lärare få svårt att avgöra om det är 1) den generella definitionen eller 2) vilka delar och hur eleven ser dessa i det aktuella fallet som bör vara i fokus. Både validiteten och reliabiliteten (Tsagalidis & Andersson, 2020; Wikström, 2013) riskerar då att bli låg.

- Relationen mellan provets olika frågeställningar får stor betydelse. Det finns exempelvis en risk att frågeställningar som ber eleverna beskriva och resonera utifrån fallet överlappar varandra, vilket kan göra det svårt för eleverna att avgöra vad de ska svara på. Lärarna kan då tvingas att gå igenom olika frågor för att kunna bedöma om en elev har det kunnande och de förmågor en viss fråga var tänkt att visa. Det blir extra viktigt att fundera över logiken och "berättelsen" mellan olika frågor - för att kunna få till de tydliga provinstruktioner som synliggör mål och förväntningar och som efterfrågas av bland andra Gannå (2021) och Rydell (2021).
- Både fallbeskrivningen och frågeställningarna innehåller dessutom förhållandevis mycket text. För att proven ska kunna fungera som en konkretisering och stöttning som hjälper exempelvis elever som inte har svenska som modersmål att uttrycka sitt kunnande (Gannå 2021; Rydell 2021) blir det extra viktigt att vara uppmärksam på att använda ett tydligt och rakt språk och undvika att föra in nya begrepp och termer som inte fått fokus och förklarats i undervisningen.

Slutligen vill vi påminna om att detta är en liten undersökning som genomförts av en grupp lärare och specialpedagogen i en specifik skolkontext. Resultaten är därför svåra att generalisera och de som vill använda dem behöver fundera över vilka delar som är relevanta i den egna verksamheten. Gruppens råd till de som vill utveckla fallbaserade prov för yrkesutbildningar kan mycket kort sammanfattas som: 1) *Se till att frågeställningarna får en tydlig koppling till fallet.* Eventuella frågor på en mer generell nivå bör inte bakas in i frågorna som relateras till fallet. En möjlig väg skulle kunna vara att först fråga om den generella definitionen av exempelvis en riskfaktor och sedan ställa frågor om hur eleven ser och hanterar dessa i relation till det aktuella fallet. 2) *Se till att frågeställningarna får en tydlig koppling till elevernas blivande yrkesroll* eftersom det förhoppningsvis bidrar till att frågorna blir mer konkreta och att eleverna kan använda sig av erfarenheter från praktikperioder (APL). Det bör då även bli lättare att 3) *se till att frågorna får en tydlig koppling till kunskapskraven* och de förmågor och det kunnande som är viktiga och bör vara i fokus för bedömningen. Vår förhoppning är att andra grupper av lärare, specialpedagoger med flera fortsätter att undersöka och dela med sig av erfarenheter av hur fallbaserade prov kan användas för att stötta elever och lärare i praktiska och yrkesinriktade kurser.

## REFERENSLISTA

- Axelsson, M., & Magnusson, U. (2012). *Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren*. I Hyltenstam, K., Axelsson, M., & Lindberg, I. (Red.), *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education.
- Gannå, Lisa. (2021). *Att utveckla en integrerade språk-och yrkesdidaktik*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Hämtad från <https://www.andrasprak.su.se/publikationer/ncs-%C3%B6vriga-publikationer/hur-kan-man-som-l%C3%A4rare-t%C3%A4nka-och-undervisa-i-spr%C3%A5k-och-yrkesintegrerade-undervisning-1.540395>
- Gustavsson, A., Måhl, P. & Sundblad, B. (2012). *Prov och arbetsuppgifter: en handbok*. Liber.
- Gyllander Torkildsen, L. (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet enkelt i retoriken, svårare i praktiken: Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. [Diss.] Göteborg studies in educational sciences, 387).
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: Forskning om skolförbättring och målluppfyllelse*. Natur & Kultur
- Maxwell, J. (2010). *Using Numbers in Qualitative Research*. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482.
- McKenney S., Reeves T.C. (2014). *Educational Design Research*. I: Spector J., Merrill M., Elen J., Bishop M. (Red.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* (Utgåva tryckt 2006). Studentlitteratur.
- Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap - språklig beredskap: en praktknära studie om elevers ämnes språkliga deltagande i ljustet av inkluderande undervisning*. [Diss.] Malmö univdersitet, fakulteten för lärande och samhälle.
- Rydell, M. (2021). *Bedömning av språk- och kunskapsutveckling*. Hämtad 2021-11-15 från [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Vuxenutbildning/115\\_stodstrukturer\\_for\\_undervisning\\_pa\\_komvux/del\\_03/Material/Flik/Del\\_03\\_MomentA/Artiklar/SP24\\_VX\\_03A\\_01\\_bed%C3%B6mning.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Vuxenutbildning/115_stodstrukturer_for_undervisning_pa_komvux/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/SP24_VX_03A_01_bed%C3%B6mning.docx)
- Rönnerman, K. (2012). *Aktionsforskning i praktiken: Förskola och skola på vetenskaplig grund*. Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2018). *Vikten av teori i praktknära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer*. *Undervisning Och Lärande*, 12(1), 41-54.
- Skolverket (2018). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Betyg och betygssättning*. Skolverkets publikationsservice
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.

Tsagalidis, H. Andersson, P. (2020). *Bedömning och validering av vuxnas kunskap och kompetens.*

I Fejes, A. Muhrman, K. och Nyström, S. (Red.), *Om vuxenutbildning och vuxnas studier - en grundbok.* (ss. 253-275). Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* (Reviderad uppl.). Vetenskapsrådet.

Wikström, C. (2013). *Konsten att göra bra prov- vad lärare behöver veta om kunskapsmätning.*

Natur & Kultur

# BILAGA 1: Provfrågor som användes i cykel 1

Besvara följande frågor:

1. Vad ingår i begreppet arbetsmiljö?
2. Vilka fysiska och psykosociala faktorer påverkar arbetsmiljön på Solrosen? (Leta i texten och identifiera vilka är fysiska och vilka är psykosociala?)
3. Vilket ansvar har chefen för arbetsmiljön på Solrosen?
4. Vilket är ditt ansvar som arbetstagare?
5. Inom vård-och omsorgsarbete finns ergonomiska riskmoment. Vad betyder det? (I fallet ovan)
6. Vilka åtgärder krävs för att förebygga riskerna på Solrosen?
7. Hur kan du som vårdpersonal bidra till att arbetsmiljön blir säkrare på Solrosen?