



Två yrkeslärares berättelser om bedömningshandlingar på industritekniska programmet

(Two vocational teachers' stories of grade assessment
on the industrial technology programme)

Hamid Asghari

Karlstads universitet, Sverige (hamid.asghari@kau.se)

Nina Kilbrink

Karlstads universitet, Sverige

Abstract

The focus of this study is on two vocational teachers' stories of grade assessment. The teachers are Leif and Johnny, who teach in the industrial technology programme in two different upper secondary schools in Sweden. The research method we use in the study is life stories. From the vocational teachers' stories emerge different categories of assessment criteria that show different considerations, as compared to the national knowledge requirements, when grading students with one of the five pass grades. The categories for passing grades are: *the grade awarded as a prize rating*, *the grade awarded as being an okay-guy*, *the grade awarded in advance*, and *the grade awarded as a last chance*. The categories show that the vocational teachers Leif and Johnny, in their assessment documents, do not always comply with the requirements that the syllabus and steering documents put on the knowledge assessment. Leif and Johnny use different forms of knowledge measurements when grading their students with passing grades. The forms are based on their social relations with their students.

Keywords: vocational teachers, assessment, industrial technology programme, CNC technology, welding technology, life stories



Inledning

Bedömning av kunskaper är ett viktigt inslag i lärares arbete. Det finns forskning som visar att lärare använder sig av kriterier som de själva anser som meningsfulla vid sina bedömningshandlingar (jfr Lundahl, Hultén, Klapp & Mickwitz, 2015). Inom industriteknisk utbildning i Sverige vet vi idag väldigt lite om vilka överväganden som ligger till grund för lärares bedömningshandlingar, och vi har därför valt att studera detta närmare i relation till det industritekniska programmet på gymnasieskolan. I denna artikel kommer vi att studera vilka kategorier av lärares bedömningshandlingar¹ för ett godkänt betyg, som blir synliga i två industrilärares berättelser om undervisning.

Bedömning av elevers yrkeskunskaper mellan novis och expert

Att bedöma vad en yrkesutövare kan och inte kan har sett olika ut under olika perioder. Om vi går tillbaka till 1800-talets Sverige ser vi att hantverkskunskaper inte betygssattes från A till F som det nu görs i dagens yrkesskolor. Bedömningen av vad hantverkaren kunde, och hur skicklig denne var, gjordes av skrået, i gesäll- och mästarprov (Berglund, 2009), men hantverkaren bedömdes också av kunderna som mästare, mästarnas mästare eller novis. Novisen var en ung pojke som enligt Ericsson (1988) lärde sig hantverket genom att arbeta som lärling hos mästaren. Tonårspojkar som var intresserade av yrkeskunskaper bodde och arbetade hos mästaren och hans familj, lärde sig hantverket och deltog i hushållsarbetet (ibid.). De som hade en mästartitel tillhörde en högre klass än de som var utbildade och räknades som en andra klassens hantverksarbetare. På den tiden var lönen kanske det betyg mästaren fick. Klasskillnaderna fanns även tydligt hos olika typer av yrkesarbetare med olika yrkeskunnande, exempelvis var sockerbagaryrket det mest avlönade yrket, medan färgeriyrket var det minst avlönade per dag (ibid.). Ur löneskillnaderna kan antas att det samhälleliga behovet under 1800-talet, precis som nu, också bestämde vilken kunskap som kom att värderas högre än andra kunskaper, vilket i sin tur påverkade och fortfarande påverkar människors syn på kunskap och synen på vilken yrkeskunskap som var mer eller mindre värd.

Utifrån Ericssons (1988) historiska tillbakablick kan vi förstå att hantverkarnas kunskaper också i början av 1800-talet mättes på något sätt. De hantverkare som hade bäst hantverkskunskaper sågs av allmänheten som mästare och tillhörde en högre klass medan den unga pojken, som ännu inte behärskade hantverkskunskaperna och arbetade för mästaren, sågs som nybörjare eller novis av både all-

mänheten och av mästaren själv. Det har förmodligen också funnits andra hantverkare med hantverkskunskaper någonstans mellan novis och expert (jfr Dreyfus & Dreyfus, 1986) eller med hantverkskunskaper som mästarnas mästare. Vi menar följaktligen att kategorisering av yrkeselever genom att bedöma deras yrkeskunskaper och betygssätta funnits i alla tider och att det som finns i dagens yrkesutbildningar kan jämföras med bedömningen av yrkesutövares yrkeskunskaper som novis, mästare eller mästarnas mästare under 1800-talet. I vår tid när konkurrensen på arbetsmarknaden och/eller vidareutbildningar och olika specialkurser hårdnar kan yrkeselevers betyg på yrkeskunskaperna även bli viktiga för deras anställning. Med goda betyg kan yrkes-eleverna även ha större möjligheter att lämna verkstadsgolvet och fortsätta vidare till andra utbildningar av olika slag (se t.ex. Berglund & Lindberg, 2012; Carlgren, Forsberg & Lindberg, 2009; Heikkinen, 1997; Lindberg, 2003b, 2011).

Tidigare forskning om betyg och bedömning

En närmare granskning av svensk forskning om betyg och bedömning från 1990 och framåt visar att forskningen främst är relaterad till grundskola och högre utbildning. I de fall forskningen är relaterad till gymnasieskolan handlar den ofta om betygsättning i studieförberedande program (se t.ex. Carlgren m.fl., 2009; Hirsh & Lindberg, 2015; Lindberg, 2005). Diskussionen om bedömning handlar också ofta om hur en lärare med utgångspunkt i kursplanernas mål och kunskapskrav kan genomföra en likvärdig bedömning av elevers kunskaper (se t.ex. Scriven, 1991; Taras, 2005). Likvärdighet och rättvisa lyfts fram som centrala begrepp i tidigare forskning om betyg och bedömning (se t.ex. Black & Wiliam, 2003; Gipps, 2001; Gustafsson, 2006; Lundahl, 2006, 2011). Enligt Black och Wiliam (1998) ska lärarnas bedömning inte bero på lärarens personliga tyckande i relation till den kunskap som denne anser som viktig för utbildningen, utan utgå från fastställda kriterier. Detta så att eleverna kan bedömas på ett sakligt sätt. Bedömning sker i ett samspel mellan lärare, elever, deras miljöer, språk och de objekt (till exempel datorer och böcker) som används i processen (Moss, Girard & Haniford, 2006) och genom bedömning försöker lärare skapa möjligheter för elever att visa vad de kan (Nyström, 2004).

Tidigare forskning om betyg och bedömning har även diskuterat lärares bedömningshandlingar utifrån olika aspekter. Dessa har exempelvis diskuterats i relation till olika lärandekulturer (Davies & Ecclestone, 2008), utifrån de krav som läroplan och styrdokument ställer på utbildning (Boud, Hawke & Falchikov, 2008), utifrån anställningsbarhet och livslångt lärande (Bathmaker, 2001; Boud m.fl., 2008) och utifrån lärar-elevrelationer (Bathmaker, 2001; Ecclestone, 2002).

Bathmaker (2001) kallar bedömningshandlingar som utgår från lärar-elevrelationer för outtalade, det vill säga att läraren sätter betyget godkänt utifrån sin omsorg om eleven och inte utifrån vad eleven kan. Hon skriver vidare att denna typ av bedömningshandlingar emellanåt kan ge eleven en andra chans att klara av utbildningen. Colley och Jarvis (2007) har också diskuterat kring mentorskap, den relation som läraren som mentor skapar med sina elever samt hur denna relation informellt kan påverka lärares bedömningshandlingar.

Nödvändigheten av betyg och bedömning kan också diskuteras utifrån det Winch och Gingell (2004) skriver om att det finns en retorik i samhället att betyg och bedömning hör till skola och utbildning för att utbildningsväsendet skall kunna tas på allvar. Att bedöma beskrivs som en process som inkluderar insamling, tolkning och framställning av data, vilken leder till ett fastställt beslut (Nyström, 2004). Formativ och summativ bedömning har under de senaste åren diskuterats och debatterats flitigt av skolforskare som Davies och Ecclestone (2008), Gipps (2001), Jönsson (2009), Korp (2011), Lundahl (2006, 2011), Moss m.fl. (2006), Pettersson (2011) och Wiliam (2006). Davies och Ecclestone (2008) skriver att "There is currently no watertight definition of formative assessment" (p. 72) och Black, Harrison, Lee och Marshall (2004) skriver att alla former av återkoppling är synonyma med formativ bedömning och återkoppling kan visa sig på många olika sätt. Black och Wiliam (2003), Gipps (2001), Moss m.fl. (2006) och Wiliam (2006) anser att formativ bedömning är en jämnt flödande bedömningsprocess och att summativ bedömning är bedömning av elevens kunskaper vid ett specifikt tillfälle, medan Scriven (1991) och Taras (2005) skriver att det är svårt att skilja mellan formativ och summativ bedömning och att dessa bedömningsformer går hand i hand.

En forskningsöversikt över betygens effekter för elever, lärare och utbildningssystemet i dess helhet har genomförts av Lundahl m.fl. (2015). De har bland annat studerat både internationell och svensk forskning för att beskriva hur och vad lärare betygsätter och hur betyg påverkar undervisning. Författarna lyfter fram att relationen mellan lärarens betygsättning och styrdokumentet är dominerande i svensk forskning medan elevens kunskaper och/eller deras personliga egenskaper som kan bedömas av lärare är dominerande i internationell forskning. Lundahl m.fl. skriver att lärarnas självständighet har störst betydelse för deras påverkan på bedömning av elevers kunskaper. Författarna skriver vidare att i bedömningen av elevernas kunskaper och/eller deras personliga egenskaper kan lärarna använda sig av kriterier som de själva ser som meningsfulla.

Yrkeselevens betyg samt bedömning av deras yrkeskunskaper beskrivs av Tsagalidis (2003). Enligt Tsagalidis tydliggörs inte specifika yrkeskunskaper på ett sätt så att eleverna kan förstå vad de ska kunna för att uppnå betyget godkänt. Tsagalidis problematiserar bedömningen av elevers yrkeskunskaper ytterligare genom att redogöra för att inte heller lärarna i hennes forskning var medvetna

om att eleverna inte förstod de specifika yrkeskunskaper som krävdes för betyget godkänt samt för att lärarna själva inte heller hade klart för sig vad som egentligen skulle bedömas. Tsagalidis (2008) diskuterar kring de olika kunskapsdimensioner som involveras i både de identifierade nyckelkompetenserna, dvs. kunskaper som är viktiga att ha oberoende av yrke, och i specifika yrkeskunskaper, och i kunskaper som är unika inom ett yrke och relateras till yrkeserfarenheter. Det som ligger till grund för yrkeskunnandet är alltså enligt Tsagalidis en sammanvävning av nyckelkvalifikationer och specifika yrkeskunskaper. Enligt Tsagalidis kan det vara svårt för eleverna på hotell- och restaurangprogrammet att få ett högre betyg än godkänt, eftersom lärarna i hennes forskning räknade in erfarenheter av det praktiska arbetet i sina bedömningshandlingar som en osynlig bedömningsfaktor. För en elev som saknar yrkeserfarenheter från yrkeslivet blir det därmed svårt att få ett högre betyg än godkänt.

Även Gåfvells (2016) diskuterar bedömningshandlingar, men med fokus på floristlärare. Gåfvells undersöker bedömningen av en bukett med fokus på lärarnas interaktion och bedömningshandlingar och utifrån det yrkeskunnande som kommer till uttryck hos lärarna. Gåfvells visar bland annat att material och respekt för materialet anses vara viktigt i floristiskt yrkeskunnande, men också att materialet har en stor betydelse för lärarna och för deras bedömning av yrkeskunnandet.

Yrkeslärare – elevrelationer har också uppmärksammats i forskning om yrkesutbildningar. Forskning visar att relationen mellan yrkeslärare och elever har en stor betydelse i den formativa bedömningen (Asghari, 2014). Davies och Ecclestone (2008) anser att yrkeslärares återkoppling till eleverna är viktig i den formativa bedömningen. Förutom återkoppling beskrivs också granskning av det eleven behöver kunna utifrån de kunskapskrav som ställs på utbildningen, anpassning av undervisningen i relation till elevens kunskapsnivå, samt översyn av undervisningsmetoder som viktiga faktorer (ibid.). I den summativa bedömningen bedöms istället ofta elevers yrkesteoretiska kunskaper (Lindberg, 2003a). Näringslivets förväntningar på yrkeskunskaper är också av betydelse för bedömning i fråga om yrkesutbildningar (Colley & Jarvis, 2007). Flertalet yrkeslärare kommer som yrkesutövare från näringslivet till skolan som lärare (Berner, 1989; Johansson, 2009; Lindberg, 2003b) och i dessa fall kan yrkeslärares tidigare yrkeserfarenheter från näringslivet ha betydelse för deras bedömning av elevernas yrkeskunskaper (Asghari, 2014). Yrkeslärares bedömning av vad eleverna kan sker ofta genom lärares observation av elevers praktiska arbetsuppgifter samt genom muntliga och skriftliga frågor (Colley & Jarvis, 2007). Yrkeslärares omsorgsrelationer till eleverna kan också spela en avgörande roll för en generösare bedömning, som ett sätt att engagera eleverna i utbildningen, skapa en behaglig lärandemiljö samt öka elevers självförtroende (Ecclestone, 2002).

Tidigare forskning har ofta via observationer och intervjuer bidragit med kunskap om yrkeslärares bedömningshandlingar, men när vi började överblicka fältet betyg och bedömning fann vi att en pusselbit saknades. Denna pusselbit är yrkeslärares berättelser, analyserade i relation till bedömningshandlingar för ett godkänt betyg utifrån ett berättelseperspektiv. Vi menar därför att vår studie av två yrkeslärares bedömningshandlingar kan bidra till att ytterligare synliggöra yrkeslärares arbete.

Syfte och forskningsfråga

Syftet med artikeln är att bidra med kunskap om yrkeslärares bedömningshandlingar på det industritekniska programmet. Forskningsfrågan som i det sammanhanget ställs är: Vilka kategorier av bedömningshandlingar för ett godkänt betyg är synliga i yrkeslärares berättelser om undervisning?

Berättelser som teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Vår studie utgår från ett berättelseperspektiv där det yrkeslärares berättar står i centrum (jfr Mishler, 1999). Lärarna är industrilärare och har kallats för Leif och Johnny. Leifs och Johnnys berättelser ska ses som både en teoretisk och metodologisk utgångspunkt. Den teoretiska utgångspunkten handlar om förståelsen av det som Leif och Johnny berättar. Vi har ett socialkonstruktivistiskt perspektiv (Berger & Luckmann, 2003) på berättelser och ser på dessa som sociala handlingar som konstrueras tillsammans med och i relation till andra människor (jfr Goodson, 1991; Mishler, 1999; Pérez Prieto, 2000). Utifrån detta socialkonstruktivistiska perspektiv på berättelser menar vi att Leif och Johnny skapar mening om sig själva och om sin värld i berättandet (jfr Mishler, 1999). De lyfter redan i intervjusituationen fram det de anser som relevant för intervjuaren och/eller det de tror att intervjuaren vill höra (ibid.). Medan Leif och Johnny berättar om sin undervisning konstruerar de olika slags identiteter, det som Mishler (1999, s. 19) kallar för "identity performances". *Identity performances* kan i Leifs och Johnnys berättande ses som att de för intervjuaren vill visa vilka de är och hur de ska uppfattas. När Leif och Johnny berättar om sina undervisnings- och bedömnings- erfarenheter för intervjuaren² ser de tillbaka på sina levda liv och på de tillfällen då de mötte och undervisade sina elever (jfr Bruner, 1986). I berättandet reflekterar de över erfarenheterna (jfr Freeman, 2010) och i samspel med intervjuaren konstruerar de sina berättelser utifrån den intervjusituation de befinner sig i (jfr Pérez Prieto, 2000). Följaktligen ger de via språket form och mening åt sina erfarenheter av det levda livet, men intervjuaren finns med dem, både som samtalspartner och som publik, när de berättar om och reflekterar över erfarenheterna. Det som Leif och Johnny berättar samt hur och varför de berättar det de berättar

är format av deras erfarenheter, men också av intervjuarens deltagande och de frågor intervjuaren ställer (ibid.).

Den metodologiska utgångspunkten i artikeln är *narrative research*, dvs. det är en berättelseansats som ligger till grund för vår forskning. Leif och Johnny har ingått i en större studie om yrkeslärares berättade erfarenheter av undervisning (Asghari, 2014). Studien pågick mellan åren 2009 och 2014 och i studien ingick yrkeslärare på industritekniska programmet (för en utförligare beskrivning se Asghari, 2014). Att just dessa två lärares berättelser behandlas i den här artikeln beror på att det var dessa lärare som fokuserade på bedömningshandlingar när de berättade om sina erfarenheter av undervisning.

Leif och Johnny arbetar på två olika skolor i två olika orter och känner inte varandra. Båda yrkeslärarna intervjuades två gånger, en gång 2010 och en gång 2012. Intervjuerna med Leif varade sammanlagt 3 timmar och 44 minuter och intervjuerna med Johnny varade sammanlagt 3 timmar och 3 minuter under forskningsprocessen. Alla intervjuer genomfördes på yrkeslärares skolor, spelades in med en diktafon och transkriberades direkt efter intervjutillfället. Det transkriberade materialet från den första intervjun fördes samman med det transkriberade materialet från den andra intervjun för varje yrkeslärare. Det sammanförda materialet konstruerades kronologiskt och analyserades med utgångspunkt i Lieblich, Tuval-Mashiach och Zilber (1998) vilket beskrivs nedan.

Analys av yrkeslärares berättelser

När det gäller analys av berättelserna tog vi med utgångspunkt i Lieblich m.fl. (1998) vara på det unika och/eller på det som Leif och Johnny lyfte som betydelsefullt i relation till sina bedömningshandlingar för ett godkänt betyg. Vi har alltså hämtat vårt analysverktyg från Lieblich m.fl. och analyserat innehållet i det som Leif och Johnny berättar kategoriserande, det vill säga att vi har använt oss av det som Lieblich m.fl. (ibid., s. 12) kallar för "categorical approach" och "content approach". Därmed har vi i en jämförelse mellan olika berättelser valt de beskrivningar som innehållit unika händelser och/eller som av yrkeslärarna lyfts fram som betydelsefulla i relation till forskningsfrågan för att specifikt undersöka de utmaningar och möjligheter som i fråga om bedömning och betygsättning synliggjordes i Leifs och Johnnys berättelser om deras undervisning. Ur berättelserna framträdde bedömningshandlingar som beskrev det yrkeslärares bedömde och betygsatte (jfr Tsagalidis, 2008). Goodson (1991) skriver att lärares berättelser har stor betydelse för undervisningen och för elevers lärande, och vi menar följaktligen att Leifs och Johnnys berättelser om det unika och/eller om det som lyftes upp som betydelsefullt i relation till bedömningshandlingar för ett godkänt betyg, har stor betydelse för att bygga en förståelse för yrkeslärares undervisning och för yrkeselevers lärande.

Leifs och Johnnys berättelser bör också förstås i relation till en bredare kontext (jfr Goodson, Biesta, Tedder & Adair, 2010; Mishler, 1999; Plummer, 2006), och den bredare kontexten blir i detta sammanhang den omsorg som framträder ur yrkeslärares berättelser. Med utgångspunkt i Freeman (2010) befinner sig Leif och Johnny i berättandesituationen i en skapandeprocess av "narrative reflection" (ibid., s. 4). I en sådan process försöker de förstå och skapa helhet och sammanhang av olika händelseförlopp och av erfarenheter av det levda livet. Det som Leif och Johnny berättar blir på så vis en meningsskapande process där de genom berättande både försöker förstå sig själva och sin omvärld och visa fram vad som anses vara viktigt eller mindre viktigt för dem och vad de står för.

Resultat

Som svar på artikelns frågeställning blir fyra kategorier av bedömningshandlingar synliga ur Leifs och Johnnys berättelser om undervisning. Dessa kategorier, vilka visar olika överväganden som uppfyller kraven för ett godkänt betyg, är: betyget godkänt som ett prisande betyg, betyget godkänt för att vara en okej kille, betyget godkänt i förskott samt betyget godkänt som en sista chans. I Leifs berättelse visar sig två av dessa kategorier – *Betyget godkänt som ett prisande betyg* samt *Betyget godkänt för att vara en okej kille*. I Johnnys berättelse framträder de två kategorierna *Betyget godkänt i förskott* och *Betyget godkänt som en sista chans*. Dessa kategorier beskrivs först i relation till lärarnas berättelser och kommer sedan att diskuteras i relation till yrkeslärares omsorg om sina elever.

Yrkesläraren Leif

Leif berättar att han är femtiotre år gammal, har nitton års erfarenhet av läraryrket och undervisar i kurser inom CNC-teknik³ på industritekniska programmet. När Leif berättar om sin undervisning säger han att majoriteten av hans elever är pojkar som kommer från miljöer där de hela tiden fått veta att de gör fel. Han säger: "Mina elever har fått höra det hela tiden, du gör ju fel, du gör ju fel, du gör ju fel, men det står till och med i facit, du räknar fel". Han berättar att han i sin undervisning försöker höja sina elevers självförtroende och säger: "... de har fått så mycket skit hela tiden och ska de nu få skit en gång till?" Leif berättar att han istället vill att hans elever ska förstå att de är bra, att de duger som de är, och att de kommer att bli duktiga svarvare. Leif säger också: "Jag sätter sällan IG på mina elever även om de gjort kanske många, många saker som har blivit felaktiga". Han berättar att om en elev har gjort misstag på provet och produkten blev fel sätter han inte IG på eleven. Leif berättar vidare:

Jag gillar inte folk som bara glider runt, gör inget, men vill ändå klara sig. [...] Om jag ser att han hela tiden har glidit, men nu visar han framfötterna, för jag också

var så, jag ville med minsta ansträngning bli klar med skolan, men sen lärde jag mig, nej, så funkar inte, jag måste ge järnet, någorlunda i alla fall, om vill bli klar någon gång, [...] om jag ser att, ja nu tar han sig i kragen, visar att han vill, självklart faller jag inte honom, även om det blev pannkaka av alltihopa i provet.

Leif berättar att han efter provet, och ibland till och med utanför skoltiden, diskuterar med eleven varför produkten i provet blev fel. Leif berättar:

... bara när han visar intresse, då är jag med. [Jag säger till eleven] stanna en timme efter skolan, då stannar jag gärna med dig och vi går tillsammans genom provet. [Hamid: Provet som han redan har fått godkänt på?] Provet är egentligen en ritning, de tillverkar efter ritningen en bit, så när biten blir fel då är provet egentligen inte godkänt, men jag säger inte till honom, vafan har du gjort? Biten ser ut som en nyplöjd åker. Jag säger till honom du är godkänd, men det finns lite små fel här och där som vi måste få ordning på.

Leif berättar vidare att om det behövs ger han eleven möjlighet att komma till skolans verkstad, även utanför skoltid, för att tillsammans med Leif öva på sitt prov och på att producera så många gånger som behövs tills produkten i provet bli rätt. Leif säger: "Då blir han stolt över sig själv, över att han har lyckats [...] så att liksom det här G blir ett prisande betyg för att han har tagit sig i kragen". Leif berättar också att han har kontakt med industriföretagen och företagen vet att elever som avslutar en yrkesutbildning fortfarande är oerfarna industriarbetare och att de måste arbeta ett antal år i industrin för att bli erfarna. Det är då viktigt för företagen att eleverna har lärt sig att vara okej killar. Leif beskriver vidare att en okej kille inte tänker på sig själv utan på alla som jobbar på företaget och att de i fortsättningen ska ha ett jobb att gå till. En okej kille har lärt sig att tillföra arbetslaget något och att tjäna företaget. Leif säger också att när en okej kille kommer till en arbetsplats vet denne att han i fikarummet inte ska ta första bästa stol eftersom den kanske tillhör någon som har jobbat där i trettio år. Om han vill ha en fikaplatz ska han fixa sin stol och sin kaffekopp, och diska koppen efter sig, berättar Leif. Leif säger också: "... även om han utifrån Skolverkets betygskriterier bara kan få IG så godkänner jag honom absolut eftersom han är en okej kille".

Betyget godkänt som ett prisande betyg

Kategorin *Betyget godkänt som ett prisande betyg* blir synlig när Leif berättar om en elev som inte kunde uppnå betyget godkänt i provet, men som visar intresse för att lära sig, tar sig i kragen och efter provtillfället övar på sitt redan godkända prov. I det fallet skapar Leif förutsättningar för eleven att till och med efter skolan komma till skolans verkstad, diskutera med Leif om den feltillverkade produkten som eleven redan har fått godkänt på, och öva ett antal gånger tills produkten blir rätt. Det godkända betyget kan ses som ett pris för att eleven har tagit sig i

kragen och visar framfötterna. Utifrån Leifs berättelse att biten som eleven tillverkade såg ut som "en nyplöjd åker" framträder att materialet även kan ha en stor betydelse för honom och för hans bedömning av elevers yrkeskunnande (jfr Gåfvells, 2016). Dock verkar det i Leifs bedömningshandlingar, att ge betyget godkänt som ett pris till en elev, som att det faktum att han har tagit sig i kragen väger tyngre än materialet och hur den tillverkade biten såg ut. Det prisande betyget kan enligt Leif höja självförtroendet hos elever som hela tiden har fått höra att de gör fel och att de räknar fel.

Betyget godkänt för att vara en okej kille

Denna kategori blir synlig när Leif berättar att han sätter betyget godkänt för elever som är "okej killar", det vill säga elever som är väluppfostrade och socialt kompetenta. Leifs undervisning går ut på att fostra fungerande arbetskraft för industriföretagen där eleverna kan få arbete efter avslutad yrkesutbildning. Undervisningen går också ut på att ge eleverna beröm för att de ska kunna växa. När det gäller kategorin *betyget godkänt för att vara en okej kille* framträder också två typer av betygsättningar ur Leifs berättelse, en som utgår från Skolverkets betygs-kriterier och en som utgår från hur en elev ska vara för att få anställning (jfr Tsagalidis, 2008). Så som det framträder ur Leifs berättelse sätter han hellre betyget godkänt än underkänt på en elev som inte uppnår kriterierna utifrån Skolverkets kunskapskrav, men som är en *okej kille* och kan anställas på ett industriföretag.

Yrkesläraren Johnny

Johnny berättar att han är en 52-årig industrilärare, har tolv års erfarenhet av läraryrket och undervisar i kurser inom svetsteknik på industritekniska programmet. När Johnny berättar om sin undervisning säger han att majoriteten av hans elever är pojkar som kommer från arbetarhem. Johnny säger också att det i dessa pojkars värld inte existerar några vidare studier på universitet och högskolor efter avslutad yrkesutbildning. Johnny berättar att han vill lära sina elever att sträva efter förändring. Eleverna ska veta att de inte behöver bli arbetare om de inte vill, enbart för att de är födda i en arbetarfamilj. Om man vill skapa förutsättningar för eleverna att studera vidare på universitetet efter yrkesutbildningen ska man enligt Johnny se till att de inte tappar motivationen och hoppar av skolan redan i årskurs ett. Han berättar också att han inom yrkesämnen ofta godkänner sina elever i årskurs ett, även om de kanske enligt Skolverket inte riktigt uppnår betyget godkänt. Han motiverar sin handling med att: "Jag godkänner dem nu för att de måste bli mogna i kunskaperna och jag vet att det tar tid". Han säger också att han berättar för eleverna vilka kunskapsbrister de har och

vad de måste arbeta vidare med, men att de fortfarande har tre år på sig att lära sig de kunskaper som saknas. Johnny berättar:

Han kan inget nu. Han får spån som är långa och han vet inte att han måste öka matningen då för att få kortare spån. Jag vet att han inte kan, fast han kanske borde kunna för jag har sagt till honom många gånger vad som är fel, men, under tre år, jag vet att han vet mycket mer än att han borde veta nu, men jag lyfter honom nu. Det är viktigt att han inte redan i ettan tappar motivationen.

Johnny berättar vidare att vissa av hans elever aldrig tidigare har arbetat med verktyg och de enda verktyg de känner till är avbitartång och skruvmejsel. Dessa elever är inte vana med det praktiska arbetet och har svårt att klara av ett framtidssyrke som yrkesman. Om dessa elever säger Johnny: "De har tummen mitt i handen, men vi kan inte heller säga, nej, tyvärr, den här utbildningen grejar du inte. Det är kanske deras sista chans här". Johnny berättar också om en av sina elever som är sexton år gammal. Eleven är enligt Johnny liten och mager och orkar inte lyfta de tyngre verktyg som hans klasskamrater orkar lyfta. Om eleven berättar Johnny: "När han slår med klubban på arbetsstycket tappar han den. Klubban studsar tillbaka. Han får den i pannan (skratt). Men det är självklart att jag godkänner honom för det är hans sista chans här". Johnny argumenterar vidare att eleven visserligen är liten och mager nu och inte orkar lyfta tunga verktyg, men om två år när eleven är i årskurs tre är han förmodligen en vuxen man som är kraftigare och orkar lyfta tunga verktyg, och kan slå med en tung klubba på ett arbetsstycke utan att tappa den.

Betyget godkänt i förskott

Kategorin *Betyget godkänt i förskott* blir synlig när Johnny berättar att hans elever ska lära sig att sträva efter förändring. Som ett led i detta lärande behöver yrkesläraren skapa förutsättningar för yrkes eleverna att efter yrkesutbildningen kunna studera vidare på universitetet. Ett sätt att skapa dessa förutsättningar är enligt Johnny att höja deras motivation för skola och utbildning och se till att de inte hoppar av skolan redan i årskurs ett. För att eleverna inte ska tappa motivationen för skolan och hoppa av utbildningen godkänner Johnny ofta sina elever i årskurs ett. Detta godkännande görs varken utifrån Skolverkets betygs-kriterier eller utifrån den kunskap som eleverna borde ha i yrkesämnen (jfr Tsagalidis, 2008). Godkännandet görs däremot utifrån spekulationer i var i lärandeprocessen eleven befinner sig just nu och var i lärandeprocessen eleven kan förmodas komma att befinna sig om tre år. Med andra ord får eleven det godkända betyget i förskott för att han/hon inte ska tappa motivationen, även om eleven enligt Johnny blir informerad om de kunskapsbrister som finns och hur dessa brister kan åtgärdas. Lundahl m.fl. (2015) problematiserar gränsen för godkänt betyg

och skriver att det sätt på vilket lärarna betygsätter inte alltid utgår från de krav styrdokumentet ställer på bedömning av kunskaper. Det godkända betyget som eleven får i förskott kan följaktligen också ses som en morot för att hålla kvar eleven i skolan och för att motivera denne för förändring, vilket inte görs utifrån de krav styrdokumentet ställer på bedömning av kunskaper enligt Johnnys berättelse.

Betyget godkänt som en sista chans

Denna kategori blir synlig när Johnny berättar om elever som aldrig tidigare har arbetat med verktyg och som inte är vana vid det praktiska arbetet. Kategorin blir också synlig när Johnny berättar om den sextonårige elev som är liten och mager och inte kan lyfta tunga verktyg. I båda dessa sammanhang nämns betyget godkänt av Johnny som elevernas sista chans. Som det framträder ur berättelsen tar Johnny även hänsyn till elevens fysiska utveckling under de tre åren yrkesutbildningen pågår när han godkänner eleven i yrkesämnet. Det vill säga att en ung pojke som inte orkar lyfta tunga verktyg i årskurs ett antagligen är en vuxen och kraftig man i årskurs tre och därmed då också orkar lyfta tunga verktyg. Eleven får enligt Johnny en sista chans, men det förefaller som att Johnny också i sin beräkning tar hänsyn till att eleven kommer att ha goda fysiska möjligheter att lyckas två år senare, tack vare denna sista chans.

Diskussion

Ur Leifs berättelse om sina bedömningshandlingar blir två kategorier synliga: *betyget godkänt som ett prisande betyg* och *betyget godkänt för att vara en okej kille*. Ur Johnnys berättelse blir två andra kategorier synliga: *betyget godkänt i förskott* och *betyget godkänt som en sista chans*. Härnäst kommer vi att diskutera kring kategorierna i relation till yrkeslärares omsorg om sina elever.

Omsorgsrelationer och bedömningsformer

Ur berättelserna framträder att yrkeslärarna Leif och Johnny i sina bedömningshandlingar, och i sina sätt att sätta betyget godkänt på sina elever, inte alltid utgår från de krav som kursplan och styrdokument ställer på kunskapsbedömning (jfr Tsagalidis, 2008). Detta skiljer sig från vad Black och Wiliam (1998) lyfter fram om vikten av att utgå ifrån fastställda kriterier. Det som däremot visar sig som betydelsefullt för det godkända betyget är yrkeslärares omsorg om eleverna (jfr Ecclestone, 2002). Yrkeslärares omsorg om sina elever visar sig även vara betydelsefull i deras sätt att ge sina elever återkoppling på det de behöver kunna för att nå betyget godkänt. Lärares återkoppling till eleven kan utifrån Hattie och Gan (2011) ses som en utvecklingsprocess, där läraren identifierar hur processen ser ut, var eleven befinner sig i denna process, vad eleven behöver göra mer och

hur eleven ska göra det för att uppnå målet och ta sig genom processen. Utifrån en sådan definition är återkoppling framträdande i dessa berättelser. Exempel på denna typ av återkoppling kan ses i kategorin *betyget godkänt som ett prisande betyg* där Leif efter ett provtillfälle och även utanför skoltiden hjälper en elev som inte lyckats tillverka en fungerande produkt genom att visa på vad eleven har gjort för misstag då produkten blev fel. Exempel på denna typ av återkoppling kan även ses i kategorin *betyget godkänt i förskott* där Johnny berättar för sina elever vilka kunskapsbrister de har och vad de måste arbeta vidare med. Betygsättning som grundar sig på omsorgsrelationer skulle kunna ses som en aspekt av formativ bedömning. Detta eftersom alla former av återkoppling enligt Black m.fl. (2004) är synonymt med formativ bedömning och återkoppling kan visa sig på många olika sätt.

Även den summativa bedömningsformen blir synlig i Leifs och Johnnys berättelser om sina bedömningshandlingar. Med utgångspunkt i Black och Wiliam (2003), Gipps (2001), Moss m.fl. (2006) och Wiliam (2006) är den summativa bedömningen en bedömning av elevens kunskaper vid ett specifikt tillfälle, och då skulle en del av det som Leif och Johnny berättar kunna ses som summativa bedömningsformer. Exempel på detta är när Leif berättar om en elev som är en *okej kille* även om eleven enligt Leif har tummen mitt i handen och har svårt att hantera en klubba. Dessa beskrivningar summerar vad elever kan eller inte kan vid specifika tillfällen. Den summativa bedömning framträder återigen ur Leifs berättelser när han berättar att en elev har gjort många saker som blivit felaktiga. I det fallet är den summativa bedömningen centrerad (summerad) i den färdiga produkten, och när produkten blev fel blev också eleven bedömd som att han/hon vid specifika tillfällen tillverkade saker som blev felaktiga. Denna bedömningshandling tar sig dock sedan inte uttryck i elevens betyg.

Omsorgsrelationer och behovet av betyg i yrkesutbildningar

Tidigare forskning om utbildning argumenterar utifrån två olika perspektiv: 1. skolan som ger möjlighet till utbildning, och 2. skolan som utbildar. Om skolan bara ska ge möjligheter till utbildning då behöver inte skolan bedöma kunskaper. Om skolan ska utbilda då måste skolan även mäta elevernas kunskaper (Winch & Gingell, 2004). Eftersom eleverna inom yrkesutbildningen utbildas till CNC-tekniker, svetsare, verkstadsmekaniker, verktygsmakare etc. måste yrkeslärarna med utgångspunkt i Winch och Gingell kontinuerligt mäta och bedöma elevernas yrkeskunskaper. Det är dock komplext att mäta varje elevs kunnande eftersom det förändras och skiljer sig mellan individer (ibid.). Vi kan också se att det finns olika former av bedömningshandlingar hos Leif och Johnny när de sätter betyg på sina elever. Formerna grundar sig på deras omsorgsrelationer vilka

är framträdande i deras berättelser som ligger till grund för denna artikel. Bedömningshandlingarna som är baserade på deras omsorgsrelationer blir synliga när yrkeslärarna berättar om sina bedömningshandlingar. Ett exempel på en sådan bedömningshandling visar sig i Johnnys berättelse om att han sätter betyget godkänt i årskurs ett med hänsyn till att han ser det som att eleven kommer att ha tillägnat sig de kunskaper i årskurs tre, som denne skulle ha haft i årskurs ett. Ett annat exempel på en sådan bedömningshandling visar sig i Leifs berättelse om att han sätter betyget godkänt för att eleven har tagit sig i kragen, det vill säga en bedömningshandling som handlar om tiden från då eleven tillverkade en produkt som blev fel till tiden då eleven tog sig i kragen och tillverkade en produkt som blev rätt.

Från berättelserna framträder också tre exempel på betygsättning som är baserade på yrkeslärarnas omsorgsrelationer, där det överhuvudtaget inte tas hänsyn till hur mycket yrkeskunskaper eleven har just nu eller kommer att skaffa sig i framtiden. Ett första exempel på detta är att Leif berättar att han sätter betyget godkänt på sina elever utifrån om eleven är (eller inte är) en *okej kille*. Det som Leif berättar visar relationen mellan Leifs uppfattning om social kompetens (att vara en *okej kille*) och hans uppfattning om hur eleven ska bete sig som en yrkesutövare (det som är viktigt för industriföretagen), och denna relation ligger till grund för betyget godkänt (jfr Berglund & Lindberg, 2012). Enligt Tsagalidis (2008) förlitar sig yrkeslärarna på sin yrkeskultur och sina yrkeserfarenheter när de bedömer sina elevers yrkeskunnande. I det sammanhanget framträder ur Leifs berättelse att han förlitar sig på sin yrkeskultur och på sina erfarenheter av yrkeslivet när det gäller vad en *okej kille* kan vara samt om denna *okej kille* kan bedömas som anställningsbar för industriföretagen. Ett andra exempel visar sig i Johnnys berättelse om att han sätter betyget godkänt på eleven för att det är elevens sista chans. Lärarens hänsyn till elevens sista chans i sin betygsättning har också tagits upp av Bathmaker (2001). Bathmaker har valt att kalla denna aspekt för "second chance" (ibid., s. 94) och skriver att en del lärare vill skapa möjligheter för elever som gång på gång fått uppleva misslyckanden i utbildning att kanske för första gången få lyckas. I en sådan bedömning har den goda relationen mellan lärare och elever stor betydelse skriver Bathmaker. Ett tredje exempel finns i Leifs berättelse om att han sätter betyget godkänt på elever som kommer från en miljö där de hela tiden fått veta att de gör fel. Detta berättar han att han gör för att höja elevernas självförtroende. Leifs berättelse om att hans elever kommer från en miljö där de hela tiden fått veta att de gör fel kan också diskuteras utifrån ett berättelseperspektiv. Leif drar utifrån sina egna erfarenheter parallella slutsatser i sitt berättande (jfr Freeman, 2010). Det vill säga att yrkesläraren Leif inte har varit med sina elever i deras uppväxtmiljöer och därför heller inte kan veta att hans elever hela tiden fick veta att de gör fel. Det som här berättas av Leif kan förstås utifrån Freeman (2010) på det viset att Leif i sitt berättande sätter

sina livserfarenheter (inklusive sina egna erfarenheter av skola och utbildning) i nya perspektiv, skapar mening och drar parallella kopplingar mellan olika erfarenheter och olika händelser och drar slutsatser om hur hans elever hade det under sin uppväxt. Men som kritiker kan man undra hur rättvisa och korrekta sådana betygsättningar är? Rättvisa och korrekta betygsättningar kan problematiseras på många olika sätt och diskuteras utifrån olika perspektiv. Ett rättvist och korrekt betyg skulle med hänsyn till det som både Johnny och Leif berättar kunna vara ett betyg som skapar förutsättningar för yrkes eleverna att se på sig själva som dugliga elever (jfr Kousholt, 2009), elever som inte tappar motivationen redan i årskurs ett, elever som lär sig att vara goda samhällsmedborgare, elever som är stolta över sig själva att de har lyckats och elever som är motiverade till att sträva efter förändring och studera vidare på universitet.

Omsorgsrelationer och yrkeslärares icke högt uttalade kunnande

Det som framträder ur yrkeslärares berättelser kan också relateras till spänningen mellan lärares tysta kunnande om eleven i relation till betygsättning, som det skrivs fram hos Wyatt-Smith, Klenowski och Gunn (2010). Enligt författarna använder lärare annan information om eleverna än den som utgör det formella underlaget för bedömning, och det som resultatet i denna artikel visar på är att yrkeslärares information om eleverna kan grunda sig på yrkeslärares omsorg om eleverna. Här framträder inget tyst kunnande ur yrkeslärares berättelser, men det framträder ett visst kunnande som det inte talas högt om. Och detta icke högt uttalade kunnande framträder ur Johnnys berättelse i båda kategorierna *betyget godkänt i förskott* och *betyget godkänt som en sista chans*. I dessa kategorier verkar Johnny utgå ifrån ett visst kunnande om vad som händer med eleverna under deras yrkesutbildning, från årskurs ett till årskurs tre, både när det gäller elevernas fysiska utveckling och när det gäller kunskapsutveckling. Och detta *icke högt uttalade kunnande* verkar leda till spekulationer i bedömnings sammanhang och ha betydelse för det godkända betyget som Johnny sätter på sina elever.

Slutsatser

Den här studien visar på fyra framträdande kategorier av bedömningshandlingar för ett godkänt betyg som visar sig i yrkeslärares berättelser om undervisning. Bedömningshandlingarna kan ha fler betydelser för yrkeslärares undervisning än de som syns i skolans styrdokument. I detta sammanhang kunde vi visa att elevens godkända betyg på ett yrkesämne inte nödvändigtvis säger något om elevens yrkeskunskaper. Betyget kan delas ut för att eleven är en *okej kille* eller som ett prisande betyg för att eleven har tagit sig i kragen. Betyget kan också ges i förskott för att motivera eleven för skola och utbildning och se till

att eleven inte hoppar av skolan redan i årskurs ett. Betyget godkänt kan också motiveras som en sista chans för eleven att klara av en utbildning. Dessa bedömningshandlingar kan förstås i relation till yrkeslärares tidigare yrkeserfarenheter. När yrkeslärares ger eleverna betyget godkänt kan de sätta sina tidigare yrkeserfarenheter i nya perspektiv och dra parallella slutsatser utifrån dessa erfarenheter (jfr Freeman, 2010). Exempel på detta är det som berättas av yrkeslärares om hur deras elever har haft det i grundskolan innan de började på yrkesutbildningar, eller det att yrkes eleverna kommer från arbetarhem där det inte existerar tankar om vidare studier på universitet efter avslutad yrkesutbildning. I yrkeslärares bedömningshandlingar kan deras omsorg om eleverna och det de antar kan vara bäst för dem ha betydelse. I dessa fall avgörs möjligen bedömningshandlingar genom att yrkeslärares tittar tillbaka på sina egna erfarenheter av skola, utbildning och yrke (jfr Asghari, 2014) och kommer fram till hur deras elever ska betygsättas.

Vi kan också ställa oss frågan vad betyg har för funktion för yrkes elever på industritekniska programmet om det ska ges som ett prisande betyg, ges i förskott, ges för att eleven är en okej eller ges för att det är elevens sista chans. Svaret på frågan kan diskuteras i relation till Winch och Gingell (2014). Enligt författarna har mätning av elevers kunskaper, som i sin tur leder till deras betyg, varit en nödvändighet för samhället eftersom samhället har haft behov av sortering av människor utifrån deras kunskaper. Med utgångspunkt i Winch och Gingell kan man se det som att samhällets makthierarki placerar folk med olika yrke och utbildningar inom olika samhällsklasser men också kräver en bedömning av människor som tillhör samma yrkesgrupp, utifrån deras kunnande inom olika områden. Betyg och bedömning kan enligt denna utgångspunkt ses som en samhällskonstruktion där samhällsmedborgarna sorteras efter sina betyg. De placeras utifrån samhällskonstruktionen som noviser, mästare eller någonstans mellan noviser och mästare. Olika betygssystem som finns i vårt nuvarande industritekniska program kan också diskuteras utifrån denna samhällskonstruktion. Betygen F, E, D, C, B och A som delas ut till yrkes eleverna i exempelvis svetskurser eller i CNC-kurser har också en sorteringsfunktion. Dock har vi till skillnad mot tidigare bedömning av yrkeskunskaper från novis till mästare tagit in yrkeskunskapsbedömningarna enbart bland noviser och har betygssatt dem från E till A. Innan läroplanen *Gy 2011* (Skolverket, 2011) började gälla för elever som började i gymnasiet betraktades yrkesutbildningar som yrkesförberedande (se t.ex. Berglund, 2009; Lagström, 2012; Lindberg, 2003; Tsagalidis, 2008). Yrkesutbildning anses fortfarande av bland annat Skolverket (2016) vara en *utbildning* som leder till ett yrke. Detta innebär att de elever som avslutar en yrkesutbildning på industritekniska programmet inte är fullärda industriarbetare, och att en yrkes elev som får betyget A fortfarande inte kan ses som en expert inom sitt yrkesom-

råde. Yrkesutbildningarnas utformning bygger inte på betygssystem på ett autonomt sätt, eftersom de gamla mästarna inte betygsatte sina noviser på det viset från E till A. Elevers betyg ska också säga något om elevers förmåga att lära i skolan (Winch & Gingell, 2004). De är samtidigt en form av återkoppling till eleverna (Hattie & Gan, 2011), men det går ändå inte att lämna en CNC-maskin som kostar ett par hundratusen kronor till en novis som har fått betyget A i CNC-teknik. Detta eftersom det inte går att vara säker på att novisen inte skadar sig själv, andra eller maskinen med sin programmering. Likaså visar studien att ett godkänt betyg på industritekniska programmet, vare sig det ges på ett korrekt och rättvist sätt (se t.ex. Black & Wiliam, 2003; Gipps, 2001; Gustafsson, 2006; Lundahl, 2006, 2011) eller om det ges som ett prisande betyg eller i förskott, eller för att eleven är en okej eller för att det är elevens sista chans, inte visar hur duktig eleven i själva verket är på till exempel CNC-teknik. Ett godkänt betyg inom CNC-kurser på industritekniska programmet visar alltså inte elevens kunskaper i CNC-teknik eller om eleven har förståelse för CNC-teknik och kan sätta CNC-kunskaperna i sitt sammanhang. Om en elev ska bli en CNC-tekniker behöver vidare erfarenheter och erfarenheterna komma med tiden när eleven arbetar ett antal år inom yrket (jfr Asghari, 2014; Heikkinen, 1997; Hiim, 2013).

Eftersom denna studie endast fokuserar på två yrkeslärares berättelser kan vi inte uttala oss generellt om yrkeslärares bedömningshandlingar. Vår studie kan däremot bidra med ökad kunskap om hur bedömningshandlingar kan gå till, och vilka överväganden som ligger till grund för dem med utgångspunkt i två specifika berättelser, som ändå visar på en del av ett större sammanhang vad det gäller yrkeslärares bedömningshandlingar. Vi kan också se att denna typ av studie kan vara ett viktigt bidrag i förståelsen för yrkeslärares bedömningshandlingar, men att det behövs vidare forskning om yrkeslärares bedömningshandlingar i relation till deras tidigare livs- och yrkeserfarenheter.

Noter

¹ Begreppet bedömningshandlingar har lånats av Löfgren och Lindberg (2011) där författarna fokuserar på den bedömning som konstrueras fram utifrån lärares frågor, elevernas svar och den feedback lärare ger.

² Intervjuaren var Hamid Asghari.

³ CNC betyder Computerized Numerical Control och är en teknik för att styra olika typer av datoriserade verkstadsmaskiner.

Om författarna

Hamid Asghari är universitetslektor i pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet i Sverige.

Nina Kilbrink är universitetslektor i pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet i Sverige.

Referenser

- Asghari, H. (2014). *Från uppväxt till lärargärning: En livsberättelsestudie med åtta yrkeslärare på industritekniska programmet*. Doktorsavhandling. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet.
- Bathmaker, A.-M. (2001). 'It's the perfect education': Lifelong learning and the experience of foundation-level GNVQ students. *Journal of Vocational Education & Training*, 53(1), 81–100.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2003). *Kunskapssociologi: Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berglund, I. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning*. Doktorsavhandling. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Berglund, I. & Lindberg, V. (2012). *Pedagogiskt och didaktiskt arbete i försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning under åren 2009–2011*. Stockholm: Skolverket.
- Berner, B. (1989). *Kunskapens vägar: Teknik och lärande i skola och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C. & Marshall, B. (2004). *Assessment for learning: Putting it into practice*. London: King's College London.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P. & Wiliam, D. (2003). 'In praise of educational research': Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623–637.
- Boud, D., Hawke, G. & Falchikov, N. (2008). Changing pedagogy: Vocational learning and assessment. I P. Murphy & R. McCormick (Red.), *Knowledge and practice: Representations and identities* (s. 125-137). London: Sage.
- Bruner, E.M. (1986). Experience and its expressions. I V.W. Turner & E.M. Bruner (Red.), *The anthropology of experience* (Vol. 3, s. 3–30). Urbana, IL: Unversity of Illinois Press.
- Carlgren, I., Forsberg, E. & Lindberg, V. (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Colley, H. & Jarvis, J. (2007). Formality and informality in the summative assessment of motor vehicle apprentices: A case study. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14(3), 295–314.
- Davies, J. & Ecclestone, K. (2008). 'Straitjacket' or 'springboard for sustainable learning'? The implications of formative assessment practices in vocational learning cultures. *The Curriculum Journal*, 19(2), 71–86.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York, NY: Free Press.

- Ecclestone, K. (2002). *Learning autonomy in post-16 education: The politics and practice of formative assessment*. London: RoutledgeFalmer.
- Ericsson, T. (1988). *Mellan kapital och arbete: Småborgerligheten i Sverige 1850–1914*. Umeå: Humanistiska fakulteten, Umeå universitet.
- Freeman, M. (2010). *Hindsight: The promise and peril of looking backward*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gipps, C. (2001). Socio-cultural aspects of assessment. I G. Svingby & S. Svingby (Red.), *Bedömning av kunskap och kompetens* (s. 355–392). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Goodson, I.F. (1991). Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. *Cambridge Journal of Education*, 21(1), 35–45.
- Goodson, I.F., Biesta, G., Tedder, M. & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. London: Routledge.
- Gustafsson, J.-E. (2006). *Lika rättigheter – likvärdig utbildning? En sammanfattning av studien barns utbildningssituation – bidrag till ett kommunalt barnindex*. Stockholm: Rädda Barnen förlag.
- Gåfvells, C. (2016). *Skolad blick på blommor: Formandet av yrkeskunnande i floristutbildning*. Doktorsavhandling. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. I R.E. Mayer & P.A. Alexander (Red.), *Handbook of research on learning and instruction* (s. 249–271). New York: Routledge.
- Heikkinen, A. (1997). Education or training? Changes in vocational teachers' conceptions of their work. *Cambridge Journal of Education*, 27(3), 405–423.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet: En översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Johansson, S. (2009). Yrkesutbildning, yrkesdidaktik och anställningsbarhet. I G. Berglund & A. Fejes (Red.), *Anställningsbarhet: Perspektiv från utbildning och arbetsliv* (s. 87–102). Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, A. (2009). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerup.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kousholt, K. (2009). *Evalueret: Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis*. Doktorsavhandling. Köpenhamn: Aarhus Universitet.
- Lagström, A. (2012). *Lärlingslärare: En studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning*. Doktorsavhandling. Göteborg: Institutionen för vårdvetenskap och hälsa, Sahlgrenska akademien vid Göteborgs Universitet.

- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lindberg, V. (2003a). Learning practices in vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 157–179.
- Lindberg, V. (2003b). *Yrkesutbildning i omvandling: En studie av lärandepraktiker och kunskapstransformationer*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindberg, V. (2005). Svensk forskning om bedömning och betyg 1990–2005. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2005(1), 1–32.
- Lindberg, V. (2011). Betyg och bedömning i svensk didaktisk forskning 1990–2009. I V. Lindberg, L. Lindström & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning: Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 235–267). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A. & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi: Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Delrapport från skolforsk-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Mishler, E.G. (1999). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moss, P.A., Girard, B.J. & Haniford, L.C. (2006). Validity in educational assessment. *Review of Research in Education*, 30, 109–162.
- Nyström, P. (2004). *Rätt mätt på prov: Om validering av bedömningar i skolan*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Pérez Prieto, H. (2000). *Historien om räven och andra berättelser: Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Pettersson, A. (2011). Bedömning – varför, vad, varthänt? I V. Lindberg, L. Lindström & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning: Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31–42). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Plummer, K. (2006). *Documents of life 2: An invitation to a critical humanism*. London: Sage Publications.
- Scriven, M. (1991). Beyond formative and summative evaluation. I M.W. Mclaughlin & D.C. Philips (Red.), *Ninetieth yearbook of the national society, part 2: Evaluation and education: At Quarter Century* (s. 19–64). Chicago: IL: National Society for the Study of Education.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, Gy11* (Rev. ed.). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). Yrkesutbildningar. Hämtad 28 december 2017, från <https://www.skolverket.se/fran-skola-till-arbetsliv/yrkesutbildningar>

- Taras, M. (2005). Assessment–summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.
- Tsagalidis, H. (2003). *Varför fick jag bara g? Vad bedöms i karaktärsämnen på hr-programmet?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Tsagalidis, H. (2008). *Därför fick jag bara godkänt... Bedömning i karaktärsämnen på hr-programmet*. Doktorsavhandling. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3–4), 283–289.
- Winch, C. & Gingell, J. (2004). *Philosophy and educational policy: A critical introduction*. London: Routledge.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: A study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(1), 59–75.