



LULEÅ KOMMUN
Barn- & utbildnings-
förvaltningen

BUF:S RAPPORTSERIE

NR 2010:1



SKOLAN
I LULEÅ



Kunskap och bedömning för utveckling och lärande

*En sammanfattande analys
av en pågående process*

Fil dr Henrik Román

Kunskap och bedömning för utveckling och lärande

En sammanfattande analys
av en pågående process

Fil dr Henrik Román

Innehåll

1. Inledning.....	2
1.1 Syfte, frågeställningar, definitioner och disposition.....	2
Studiens syfte.....	3
Frågeställningar.....	3
Några centrala definitioner.....	4
Studiens disposition.....	4
1.2 Metod, material och urval.....	4
1.3. Projektet i kronologisk ordning.....	5
2. Hanteringen av kunskap och bedömning som en innehållsfråga.....	8
2.1. Innehållet i projektledningens kompetensutvecklingsinsatser.....	8
Föreläsningar.....	9
Skriftligt stödmaterial.....	11
2.2. Innehållet i projektdeltagarnas kompetensutvecklingsarbete.....	11
Rektorsteamet.....	12
Nätverken.....	13
3. Projektets processer.....	15
4. Analys.....	16
4.1 Målet att stärka rektor som pedagogisk ledare.....	17
4.2 Att möta kommande, politiskt beslutade förändringar.....	19
4.3 Målet att förbättra elevresultaten.....	20
4.4 Målet att utveckla likvärdig bedömning.....	20
4.5 Projektets syfte.....	23
4.6. Sammanfattande slutsatser.....	26
Referenser:.....	27

1. Inledning

Barn- och utbildningsförvaltningen inom Luleå kommun har under några år drivit ett omfattande kompetensutvecklingsprojekt kring kunskap och bedömning. Projektet kom till på initiativ av skolchefen Sture Bryggman och riktas till både skolledare och pedagoger inom samtliga skolformer från förskola till gymnasieskola. Även särskolan och under senare tid också Komvux har deltagit. Projektets uttalade syfte har varit att ge kommunens lärare och rektorer fördjupade insikter om elevers kunskapsutveckling i ett bedömningsperspektiv, och därigenom skapa en grund för mer likvärdiga bedömningar och bättre elevresultat i kommunens skolor. Inte minst har projektledningen understrukit vikten av att involvera skolledarna (rektorer) utifrån argumentet att deras pedagogiska ledarskap har stor betydelse för hur väl en kompetensutvecklingsinsats som denna förankras i den enskilda skolan. Eftersom projektet bedrivits i en tid av intensiv skolreformerings så har också de nya reformerna kommit att behandlas inom projektets ram. Ambitionen med det senare har varit att göra skolans pedagoger och ledare väl rustade för de förändringar av betygssystem, kursplaner, skolstruktur etc. som nu är i antågande.

Projektet *Kunskap och bedömning* leds sedan starten 2007 av Ann Isaksson-Pelli och Maria Lundgren, utvecklingsledare respektive förskole- och grundskolechef inom Barn- och utbildningsförvaltningen i Luleå kommun. Projektet har hittills bestått av följande huvudaktiviteter:

- sammankomster på kommunal ledningsnivå
- kompetensutvecklingsdagar med föreläsningar och seminarier riktade till rektorer, processledare (lärare som tilldelats ansvar för att leda nätverksgrupper) eller lärare
- handledningsträffar för rektorer, processledare respektive lärare (med handledare/samtalsledare från Uppsala universitet)
- nätverksträffar för lärare från flera skolor indelade i olika typer av grupper och för rektorsgrupper (team)
- lokalt utvecklingsarbete på respektive skolor

1.1 Syfte, frågeställningar, definitioner och disposition

Kristina Malmberg, erfaren utvärderare och verksam vid Uppsala universitet och institutionen för utbildning, kultur och medier, utarbetade en utvärderingsplan för projektet våren 2009. Hon föreslog en omfattande utvärdering under en nio månaders period som förutom dokumentstudier också skulle bygga på intervjuer, skolbesök och enkäter, och involvera både kommunens, skolornas och universitetens representanter. En sådan stor utvärdering har av bl.a. ekonomiska skäl inte kunna genomföras, och jag vill i sammanhanget betona att den här dokumentstudien som arbetats fram under tre arbetsveckor inte är en projektutvärdering i egentlig mening, utan

enbart en sammanfattande analys av projektet så här långt, med vissa utvärderande inslag. Jag har dock haft nytta av den utvärderingsplan som Malmberg färdigställde och kommer därför att kort referera till några centrala delar i den planen.

För att utvärdera något behöver man klargöra syftet med det som ska utvärderas och i vems intresse utvärderingen sker, skriver Malmberg. I det här fallet har Luleå kommun satt upp målsättningen att få bättre och mer tillförlitliga skolresultat genom kompetensutveckling kring kunskap och bedömning. Utvärderingens huvudfunktion blir i detta sammanhang enligt Malmberg att fördjupa kunskapen om och förståelsen för kompetensutvecklingens möjligheter och villkor, ”förutsättningar att initiera och stödja ett långsiktigt utvecklingsarbete i skolan via olika typer av utbildningsinslag eller insatser för skolans personal” (s. 2). En utvärdering av Luleås projekt *Kunskap och bedömning* borde alltså, argumenterar Malmberg, syfta till att kvalitativt belysa projektets förutsättningar, process och tänkbara utfall och därigenom bidra till att utveckla arbetet i skolorna kring kunskap och bedömning.

Som *teoretisk* referensram för en utvärdering av projektet anger Malmberg fyra centrala aspekter:

- relationen skolutveckling-kompetensutveckling
- skolans styrning och ledning
- rektor som pedagogisk ledare
- skolan som bedömningspraktik

Dessa fyra aspekter är i denna sammanfattande analys reducerade till två: process och innehåll. Det som jag hänvisar till som process kan i rätt stor utsträckning härledas till Malmbergs tre första aspekter, medan innehåll i första hand motsvarar den fjärde aspekten, skolan som bedömningspraktik. I min studie står kunskap och bedömning tydligare i fokus än i Malmbergs förslag, men självfallet kommer också genomförandeprocessen att beröras, vilket framgår av studiens syfte och frågeställningar nedan.

Studiens syfte

- Att sammanfatta, analysera och värdera projektet Kunskap och bedömning

Frågeställningar

- Hur har frågorna om kunskap och bedömning hanterats (av projektledning och av projektdeltagare)?
- Hur har arbetsprocesserna fungerat (med fokus på både projektledning och projektdeltagare)?
- Vad ligger i projektets mål och syfte?

De första två frågeställningarna ligger till grund för en beskrivning av projektets innehåll och arbetet med detta innehåll (avsnitt 2 och 3). Den sista frågeställningen behandlas i den avslutande analysen (avsnitt 4). Det empiriska underlaget håller inte för en mer kvalificerad utvärdering av

projektet, så ambitionen i analysen är främst att lyfta fram och argumentera kring de utmaningar som projektet brottats med, och vilka lärdomar som kan dras inför framtiden. I analysen aktualiseras därmed flera underliggande frågeställningar kopplade till projektets mål och syfte. Hur hänger syfte och mål samman? Har syfte och målsättningar varit rimliga? Kan man urskilja andra syfte och mål med arbetet än de uttalade och förväntade? I vilken fas befinner sig projektet i förhållande till dess intentioner? Är kompetensutveckling vad gäller kunskap och bedömning en fråga om innehåll och/eller en fråga om form och process?

Några centrala definitioner

Jag gör distinktionen mellan projektledning och projektdeltagare. Den politiska kommunala ledningen lämnas i stort åt sidan i den här, även om den i princip har ett yttersta projektansvar. Därutöver finns den kommunala förvaltningsledningen med skolchefen i spetsen som den huvudansvarige för projektet. I studien räknas flera aktörer in i projektledningen: förutom förvaltningens projektansvariga också de som från universitetets sida (i huvudsak Uppsala universitet) ansvarat för innehåll och handledning. Projektdeltagare är de skolledare (rektorer) och pedagoger (lärare och andra som bedriver praktisk pedagogisk verksamhet) som erbjudits kompetensutveckling inom projektet. Det är viktigt att skjuta in att även om projektet syftar till att stimulera lokal skolutveckling så drivs just detta projekt centralt från kommunen. Skolledarna liksom de pedagoger som fungerat som processledare är tänkta att leda arbetet lokalt, men de tillhör för den skull inte projektledningen, utan är projektdeltagare.

Studiens disposition

Efter inledningskapitlet som avslutas med en kronologisk uppställning över projektets framväxt, följer tre avsnitt upplagda efter de tre frågeställningarna ovan. I de två första avsnitten redovisas centrala iakttagelser kring hur projektets utformare och deltagare hanterat frågan om kunskap och bedömning, och hur arbetsprocesserna inom projektet tagit form. I det avslutande avsnittet följer en kritisk analys av projektets syfte och mål, där jag gör vissa kopplingar till aktuell bedömningsforskning.

1.2 Metod, material och urval

Denna studie är i huvudsak en empirisk analys med ett litet antal litteraturreferenser. Analysen av projektet bygger främst på det skriftliga material som projektledningen samlat in och skickat till mig och i viss mån på information som jag fått muntligt från ledningen. Det skriftliga materialet är inte heltäckande. Ann Isaksson-Pelli har i förväg gjort ett urval av den samlade dokumentationen och grupperat den ungefär i enlighet med de kategorier som nämns ovan (s. 1). Jag har sedan gått igenom materialet systematiskt för att få överblick och urskilja generella mönster, tydliga variationer och intressanta detaljer.

Den begränsade tidsramen har inte medgivit några intervjuer med lärare, processledare och rektorer. Själva kärnan i projektet – dvs. vilka spår kompetensutvecklingen satt ute i skolorna –

när jag endast via projektutvärderingar, nätverksprotokoll och minnesanteckningar. Det är ett relativt tunt underlag som i bästa fall ger indikationer om hur projektet konkret tagit form och i vilken grad det kommit att präglade den dagliga verksamheten ute i skolorna. Exempelvis ser nätverksprotokollen mycket olika ut. Vissa är ambitiöst upplagda, informativa och uppslagsrika, medan en del andra protokoll ger lite information om gruppens arbete och reflektioner. Sådana skillnader kan indikera att grupperna tagit sig an arbetet med olika grad av engagemang. Ibland är det uppenbart att protokollet återspeglar sådana skillnader i engagemang, men generellt är det är verkligen inte givet. Vad grupperna – via sin gruppleddare och/eller mötessekreterare – valt eller hunnit sammanfatta av ett möte ger endast en fragmentarisk bild av det förda samtalet under mötet. Det ger knappast heller rättvisa åt gruppmedlemmarnas varierande synpunkter och erfarenheter. Liknande begränsningar gäller för de skriftliga utvärderingarna. Den återkoppling som projektledningen har fått från deltagarna direkt genom samtal eller indirekt genom egna iakttagelser kan i bästa fall utläsas via de sammanfattande utvärderingarna. Projektets genomslag i skolverksamheten kan bara anas i det skriftliga material jag tagit del av.

Nedskrivna slutsatser och intryck från projektledningen om hur projektarbetet utvecklats har förstås också begränsningar som källmaterial. Även här bör påpekas att projektledningens slutsatser och intryck är mer eller mindre subjektiva och att tillförlitligheten kan påverkas av att deras skrivningar syftar till att konstruktivt driva projektet vidare. Det ligger förvisso i en projektlednings intresse att identifiera missnöje och problem under processens gång, men det gäller samtidigt att inte fastna i det negativa. Av det skälet är det förståeligt om en projektledning i sin externa och interna skriftliga kommunikation mer eller mindre medvetet väljer att betona de deltagarsynpunkter som uppfattas som mest konstruktiva.

Jag har eftersträvat att ge en så heltäckande bild av projektet som möjligt. Arbetet i ämnesnätverken får dock en särskilt stor plats i studien, beroende på att nätverksdokumenten utgör en så pass stor del av det empiriska underlaget.

1.3. Projektet i kronologisk ordning

Det kommunala projektet *Kunskap och bedömning* har en förhistoria från 2006/07. Kommunens samtliga rektorer deltog då i ett mindre projekt med samma beteckning, men som anordnades av Regionalt utvecklingscentrum (RUC) i samarbete med Myndigheten för skolutveckling (MSU). Det projektet omfattade ett introduktionsseminarium med professor Astrid Pettersson, matematikdidaktiker med inriktning bl.a. på bedömningsfrågor, följt av fyra seminariedagar samt en tre dagars samtalsledarutbildning under ledning av psykologen Leif Strandberg som arbetar med och föreläser kring IUP som ett verktyg för lärande.

Det kommunala bedömningsprojektet började därefter ta form under hösten 2007, som en del i en större kommunal satsning på kompetensutveckling. Skolchefen Sture Bryggman formulerade ett förvaltningsövergripande uppdrag i fyra delar: en intensifierad satsning på kvalitet i förskolan,

flexibelt lärande, lärmiljön år 7-9 och kunskap och bedömning. Det sistnämnda uppdraget kom att bli det mest omfattande och långlivade. I verksamhetsplanen för 2008-2010 ges följande motivering till bedömningsprojektet:

Den förändring som den nya regeringen presenterar i betygsfrågan aktualiserar behovet av en utvecklad debatt rörande likvärdig bedömning av elevers resultat. Vi har under föregående läsår fördjupat ledarskapets kunskaper i ämnet och nu behöver vi föra den vidare till pedagogerna. Uppdraget handlar om att hitta former för denna process samt stödja den. Till ansvariga är Maria Lundgren och Ann Isaksson Pelli utsedda. (Luleå kommun 2007, s. 21)

Utvecklingsledaren Ann Isaksson Pelli och för- och grundskolechefen Maria Lundgren fick alltså huvudansvaret för bedömningsprojektet. I en första fas inriktades deras arbete mot att identifiera och kartlägga behoven hos rektorer och lärare och orientera sig i aktuell forskning och i de skolreformer som den borgerliga regeringen redan var på god väg att sjösätta. Under våren 2008 träffade projektledningen professor Mats Ekholm, skolutvecklingsforskare från Karlstad universitet. Ekholm delgav bland annat sina synpunkter på styrningen av projektet. Enligt honom fick den inte bli för centralistisk utan projektet måste bygga på initiativ från de verksamma. Projektledningen tog även kontakt med Uppsala universitet och uppdragsutbildaren Annika Zetterström, verksam vid Institutionen för utbildning, kultur och medier. Vidare arbetade man fram en preliminär projektplan, som sedan fastställdes i augusti 2008. I september deltog Zetterström för första gången vid projektets kick-off för de kommunansvariga, då projektplanen presenterades för politikerna.

Tillsammans med rektorerna inventerade alltså den kommunala projektledningen vilka behov som förelåg, och hur projektet utifrån dessa behov borde utformas. Framför allt tryckte man på vikten av att etablera ett 1-19-årsperspektiv, en röd tråd genom hela skolgången. För att skapa en sådan kontinuitet såg man det som angeläget att arbeta förvaltningsövergripande och involvera såväl skolledare som pedagogiskt verksamma inom kommunens samtliga utbildningsenheter – förskola, grundskola, gymnasieskola och särskola. Gemensamma kompetensutvecklingsdagar och gemensam läsning av relevant litteratur skulle bidra till att skapa en ökad kunskap om varandras olika verksamheter och därmed en större samsyn kring kunskap och bedömning. En annan framträdande målsättning i den ursprungliga projektdesignen var att sätta igång processer med stort deltagarinflytande där deltagarna hade möjlighet att fastställa de skilda behoven av kompetensutveckling och få sådan riktad kompetensutveckling. För att hjälpa rektorerna att leda processerna ute på skolorna föreskrevs en uppbyggnad av stödstrukturer, bl.a. i form av handledning och arbete i de rektorsteam som finns.

Projektets syfte blev i koncentrat att öka ”pedagogers och skolledares kunskaper i ’kunskap och bedömning’ genom att stödja skolutveckling i en lärande organisation” (Luleå kommun 2010).

Fyra mål ställdes upp för att uppfylla syftet:

- att utveckla en likvärdig bedömning,
- att stärka rektor som pedagogisk ledare
- att förbättra resultaten i verksamheten
- att möta kommande, politiskt beslutade förändringar

Det första året planerades och genomfördes ett antal skilda aktiviteter. Kommunens rektor samlades på särskilda ledardagar 15-16 oktober med föreläsningar av Ekholm och Zetterström. Projektets frågor behandlades även under läsårets fyra rektorskonferenser. Därutöver erbjöds rektorsteamerna (uppdelade efter skolform) fyra handledningstillfällen per team och läsår. Teamträffarna ansvarar grupperna själva för. En huvuduppgift för teamen har varit att arbeta fram utvecklingsplaner kopplade till projektet.

För pedagogerna anordnades ett antal gemensamma kompetensutvecklingsdagar. Ämneslärarna i grundskolans år 7-9 och gymnasieskolan fick i uppdrag att bilda ämnesnätverk med lärare från flera skolor och med syftet att göra bedömningen mer likvärdig. Ämnesnätverken är skolformsuppdelade. Från projektledningens sida fanns önskemål om att efter första projektåret skapa blandade ämnesnätverk med lärare från båda skolformerna, men deltagarna ville fortsätta arbeta uppdelat. Hösten 2010 finns 53 ämnesnätverk som arbetat regelbundet under de två projektåren. Nätverken leds av en av gruppens lärare, som fungerar som processledare. Det är processledaren som ansvarar för att nätverkens möten blir av och att deras möten dokumenteras. Processledarna erbjöds vid projektstarten en tredagars utbildning och har sedan erbjudits handledning och föreläsningar kring både processarbete och bedömning. Annika Zetterström har även utformat skriftliga studiematerial (studiehandledningar) som stöd för processledarnas arbete. Studiematerialet innehåller diskussionsfrågor kring olika bedömningsformer och bedömningsdilemman, kopplade till autentiska exempel (t.ex. återgivna fall från skolan eller särskilda formuleringar i kursplaner eller andra förordningstexter). Dessutom har man planerat och genomfört så kallade lärande seminarier som bl.a. går ut på att skolledare och pedagoger delar varandra erfarenheter och goda exempel från sin egen verksamhet.

En bärande tanke har varit att de olika kompetensutvecklingsinsatserna ska öka medvetenheten kring kunskap och bedömning i varje skola och därmed stimulera till kontinuerliga, interna och externa samarbetsprocesser som i förlängningen bidrar positivt till skolornas måluppfyllelse och resultat. Dessa processer har innefattat såväl muntliga utbyten genom möten som skriftlig dokumentation i form av minnesanteckningar från mötena och konkret arbete med att utforma LPP, IUP etc. Redan i den inledande skrivelsen tryckte ledningen på vikten av att dokumentera

arbetet inom projektet, som en viktig förutsättning för att sprida vunna kunskaper och erfarenheter inom och mellan skolor.

I samband med utbildningsdagen i juni 2009 utvärderades projektet för första gången av processledare och rektorer. I augusti 2009 stämde Zetterström av med processledarna vad de ville prioritera i det fortsatta arbetet. Under hösten fortsatte aktiviteterna inom nätverken och rektorsteamerna som tidigare. Planerade kompetensutvecklingsdagar med flera inbjudna föreläsare i oktober ställdes dock in på grund av svininfluensan och flyttades fram till våren 2010. Zetterström gav dock flera riktade föreläsningar under hösten för mindre lärargrupper. Även under våren 2010 gjordes flera riktade insatser med fokus på t ex skolor för yngre barn, skolor med särskilda behov eller svårigheter och skolor med särskilda önskemål. Många av Zetterströms riktade föreläsningar har behandlat olika aspekter av Skola 2011 eller Gy 11. Nätverken och handledningen har fortsatt och under våren 2010 har man flera kompetensutvecklingsdagar genomförts, däribland de föreläsningar som ställts in i föregående höst. Ytterligare utvärderingar och avstämningar har gjorts inför läsåret 2010/2011. Fr.o.m. våren 2009 omfattar projektet också vuxenutbildningen, som bett om att få delta, trots att den i Luleå inte ligger under barn- och utbildningsförvaltningen.

2. Hanteringen av kunskap och bedömning som en innehållsfråga

Projektbeteckningen *Kunskap och bedömning* markerar att elevernas kunskaper alltid går före och är något mer än bedömningen av deras kunskaper. Med tanke på att projektets huvudsakliga inriktning är att belysa och problematisera bedömning av elevers kunskaper, i syfte att utveckla sådana bedömningar och därmed göra de mer likvärdiga, så hade t.ex. *Likvärdig bedömning av elevers kunskaper* varit en mer preciserad beteckning, som mer bestämt avgränsat projektet till att handla om bedömning. *Kunskap och bedömning* ger ett bredare anslag, med möjligheten att diskussionerna på nätverks- och lokal nivå övergår till att verkligen begrunda relationen kunskap och bedömning, men också med risken att det lokala projektarbetet ensidigt riktas mot kunskaper och kunskapskrav utan att kopplas till någon diskussion om bedömningen (utan att pedagogerna t.ex. jämför varandras grunder för bedömning). Det sistnämnda har jag enstaka indikationer på i det empiriska materialet. Men överlag är bedömningsaspekten central både i det som erbjudits från projektledningen och i det som projektdeltagarna själva arbetat med. Också när projektet med tiden allt mer riktas mot kommande förändringar, dvs. Skola 2011 och Gy 2011 så sätts förändringarna vad gäller kursplaner, skollagar m.m. i ett mer eller mindre framträdande bedömningsperspektiv. Här följer ett försök att mer konkret beskriva hur projektet hanterat kunskap och bedömning som en fråga om innehåll.

2.1. Innehållet i projektledningens kompetensutvecklingsinsatser

Planeringen av projektets olika kompetensutvecklingsinsatser och deras inriktning har utgått från projektets målsättningar samt de lokala behov och önskemål som framkommit genom

inventeringar och i utvärderingar eller i samtal med projektdeltagarna. Planeringen har skett i samråd mellan de kommunala projektledarna och de föreläsare och handledare som anlitas. Den kommunala projektledningen har i huvudsak delegerat ansvaret för kompetensutvecklingens innehåll till de föreläsare och handledare som engagerats från i första hand Uppsala universitet. En bärande idé har varit att gradvis anpassa innehållet i föreläsningar och handledningar till deltagarnas varierande önskemål.

Föreläsningar

Projektet riktar sig till pedagoger och skolledare inom samtliga skolformer. Följaktligen har kunskap och bedömning belysts ur väldigt många olika synvinklar, samtidigt som projektets målsättningar och syfte förutsätter en för alla gemensam grund. I Annika Zetterströms seminarieföreläsningar finns både variationen och det gemensamma representerat. Hennes föreläsningar tar tydligt sin utgångspunkt i läroplanernas kunskapssyn, och däribland de läroplansavsnitt som föreskriver en aktiv diskussion kring kunskapsbegreppet som en viktig del i skolans kunskapsuppdrag. En annan tydlig föreläsningsambition har varit att lansera formativ bedömning som ett betydelsefullt komplement till summativ bedömning, enligt parollen 'formativ bedömning för lärande och summativ bedömning av lärande'. För att åskådliggöra bedömning och utvärdering som en pågående process i skolarbetet har Zetterström använt en bild av en cirkelrörelse med följande processteg: Lpo – kursplaneanalys – LPP – formativ bedömning – summativ bedömning – skriftligt omdöme – utvecklingssamtal – IUP – eventuellt åtgärdsprogram. Modellen åskådliggör att skolorna utifrån en analys av läroplanen och kursplaner utformaren en lokal planering som i sin tur bildar grund för skolarbetet, där lärarna ger löpande återkoppling till eleverna under arbetets gång (formativ bedömning) och när arbetsuppgifter avslutats (summativ bedömning, däribland betyg). På basis av terminens formativa och summativa bedömningar formuleras ett skriftligt omdöme som också ligger till grund för utvecklingssamtal, IUP och eventuella åtgärdsprogram.

Zetterström har genomgående betonat bedömningen av elever med särskilda behov eller svårigheter i skolan som en särskilt angelägen del i detta kontinuerliga bedömningsarbete, och som något mycket viktigt att diskutera inom och mellan skolorna. Särskilda föreläsningar har ägnats bedömningen av olika elever med särskilda behov. Hit räknar jag också föreläsningarna om bedömning av flerspråkiga elevers kunskapsutveckling (Det är visserligen missledande att sätta likhetstecken mellan flerspråkighet och skolsvårigheter, men flerspråkigheten medför att elever i någon mening har särskilda behov).

En fjärde generell ambition har varit att betona vikten av ett kontinuerligt 1-19-årsperspektiv på barnens lärande och bedömningen av deras lärande. Kopplat till den ambitionen har Zetterström och projektledningen argumenterat för hur man bygger upp en lärande organisation. I det sammanhanget har man dels betonat betydelsen av skolledarnas stöd och engagemang, dels betonat att en sådan uppbyggnad måste ske systematiskt och långsiktigt.

Utifrån denna gemensamma grund har Zetterströms olika föreläsningar målgruppsanpassats. Föreläsningar riktade till lärarna i grundskolans år 7-9 och gymnasielärarna har handlat en hel del om betyg och betygsättning, medan föreläsningar riktade till pedagoger i förskolan och i grundskolans år 1-6 mer riktats mot IUP, utvecklingssamtal och formativ bedömning. Föreläsningar riktade till rektorerna har av naturliga skäl fokuserat bedömningsfrågorna ur ett ledarperspektiv, både vad gäller rektorers formella ansvar i bedömningsärenden, och deras pedagogiska ansvar för att stärka bedömningskompetensen hos den egna personalen. Andra föreläsningar har riktats till ännu mer specifika grupper som t.ex. det gymnasiala byggprogrammets lärare eller särskolans pedagoger, eller varit ämnesspecifika.

Zetterström har under det senaste projektåret i föreläsningsform redovisat huvuddragen i Skola 2011 och Gy 11 – med fokus på skollagsförändringar, de nya kursplanernas utformning och det nya betygssystemet. Vidare har hon redogjort för skolverksrapporten Vad påverkar resultaten i skolan? som utgångspunkt för en diskussion om individualiseringen i skolan. En av hennes föreläsningar kring den Skolverksrapporten hade rubriken ”Varför allt detta skrivande? Om Lpp, skriftliga omdömen, IUP och lite till”. Rubriken antyder en medvetenhet om de motstridiga känslor som skolans verksamma har gentemot såväl statliga påbud som forskningsiniterade projekt. En stark kritik vid genomförandet av 1990-talets reformer var att skolorna förväntades producera en mängd lokala dokument (arbetsplaner, kursplaner, betygsriterier) utan att ha tillräcklig kunskap och tid. Med tiden har dokumentationen knappast minskat, men den har ändrat riktning mot mer av elevdokumentation. Och även om pedagoger idag troligen är mer inställda på att dokumentera än under 1990-talet så möter dokumentationen fortfarande en befogad skepsis i skolan. Likaså är pedagogerna i dag – mot bakgrund av erfarenheterna under 1990-talet – angelägna om att få tidig och tydlig information om de nya styrdokumenterna och dess konsekvenser för skolarbetet.

Utöver Zetterströms många föreläsningar har enskilda forskare bjudits in och berört olika bedömningsaspekter. Flera av dem presenterat modeller för hur olika bedömningsverktyg kan användas för att främja lärande. Christian Lundahl har föreläst om bedömning för lärande i ett övergripande perspektiv. Leif Strandberg (se ovan) har ur olika aspekter berört IUP och lärande, medan Finn Calander föreläst om fritidshemmets betydelse för elevernas kunskapsutveckling, och Ulrika Bergmark behandlat ökad etisk medvetenhet i skolans möten som en förutsättning för lärande. Åsa Gardelli har berört synen på elevers kunskaper ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Ämnesdidaktiker har belyst relationen ämneskunskaper och bedömning (Gudrun Ericksson: moderna språk, Staffan Sjöberg: teknik, Gunnar Jonsson: miljökunskap, Anna Vikström: NO-ämnen, Christina Monthan Axelsson: svenska). Dessutom har pedagoger från den egna kommunen föreläst om egna erfarenheter och initiativ.

Skriftligt stödmaterial

Annica Zetterström har i samband med föreläsningar och seminarier presenterat olika typer av stödmaterial för bedömning (t.ex. från Skolverket). Hon har även låtit deltagarna diskutera olika fall. Hon utformat olika kompendier (studiehandledningar och andra arbetsmaterial) som processledarna och nätverken kunnat utgå från under sina träffar. Kompendierna innehåller olika uppgifter som aktualiserar den mångfald bedömningsdilemman som lärare och skolledare ställs inför och varje dilemma eller fall är kopplat till en exempeltext (i form av en fiktiv fallbeskrivning, en tidningsartikel, utdrag från aktuell forskning eller från styrdokument etc.) För grundskolans lärare har utformat kompendier med diskussionsuppgifter kopplade till LPP.

Kompendierna tar upp följande:

- övergripande om relationen kunskapsutveckling och bedömning
- olika typer av skriftlig dokumentation av elevers kunskaper
- olika undervisningstraditioners betydelse för bedömningen av elever,
- betydelsen av att känna till elevers bakgrund för att kunna bedöma dem
- skiftande betygssättning mellan skolor
- lärares syn på det nuvarande betygssystemet
- tolkning av betygskriterier
- friskolornas betydelse för betygssättningen
- bedömning och betygssättning av elever i behov av särskilt stöd, pyparagrafen
- bedömning av särskoleelever
- åtgärdsprogram och individualisering

Utöver detta material har projektledningen i samband med kompetensutvecklingsdagarna tillhandahållit olika exempel på bedömningsdokumentation från de lokala verksamheterna, nationella prov och länkar till rapporter och stödmaterial från Skolverket. Vidare har man förmedlat tips på relevant fördjupningslitteratur och viss obligatorisk läsning av sådan litteratur har ingått i kompetensutvecklingen. T.ex. har rektorerna fått läsa och diskutera sociologen Mikael Stigendals bok *Framgångsalternativ*. Dessutom finns en del information och stödmaterial att tillgå via kommunens webbsida.

2.2. Innehållet i projektdeltagarnas kompetensutvecklingsarbete

Föreläsningarna, seminarierna och de olika skriftliga materialen har förstås varit vägledande för arbetet i rektorsteamet, nätverken och ute i skolorna. Med tiden har också projektledningen upprättat en förteckning, eller ”checklista” över 17 områden som man vill att i princip alla pedagoggrupperingar bör ha diskuterat innan projektet avslutats. Till stor del motsvarar förteckningen det som berörs i handledningskompendierna (se ovan). Jag har grupperat de 17 områdena enligt följande:

- Generellt om kunskaper och mål: Läroplanernas kunskapssyn, skillnaden mellan uppnåendemål och strävansmål, formulering och utvärdering av lokala undervisningsmål
- Ämneskunskaper och -mål: De respektive ämnenas syfte och målsättningar, centrala ämnesbegrepp och hur de görs begripliga för elever
- Erfarenhetsutbyte kring kunskap och bedömning: Deltagarnas erfarenheter av givande arbetsformer (inom ämnet), av givande arbetsområden (inom ämnet) och av olika bedömningspraktiker
- Olika bedömningsformer: Bedömningsars inriktning, utvecklingssamtal – utformning med fokus på ämne och LPP, jämförelser av betygsättningsnivåer och nationella prov
- Svåra bedömningar: Elever i behov av särskilt stöd och ”pysparagrafen”, bedömning av flerspråkiga elever
- Bedömning av gymnasieskolans projektarbeten
- Spridning av gruppens diskussioner

Hur varje enskild skola arbetat med projektets frågor framgår endast indirekt i det material jag tagit del av. Minnesanteckningarna och utvärderingarna kopplade till rektorsteamens och läranätverkens träffar ger dock en viss bild av vad som hänt ute i skolorna. Uppenbart är att flera skolor med tiden fått igång ett kontinuerligt arbete kring kunskap och bedömning som både omfattar diskussioner och konkret utformning av LPP, IUP, skriftliga omdömen, bedömningsmatriser m.m. I andra skolor verkar arbetet inte ha kommit lika långt, vilket av materialet att döma kan bero på att skolledare och/eller pedagoger inte velat eller kunna ta till sig projektet eller inte över huvud taget tagit del av det. Hur aktivt en skolas skolledare och pedagoger deltagit i projektets gemensamma kompetensutvecklingsaktiviteter lär påverka det lokala skolarbetet kring kunskap och bedömning. (Angående närvaron vid de gemensamma aktiviteterna, se Projektets processer nedan).

Skillnader kan också noteras mellan skolformerna. Att diskutera och arbeta mer förbehållslöst med bedömning som en del av lärandet (”bedömning för lärande”) verkar ligga närmast till hands i de yngre barnens skolor (förskolan och år 1-6). Det är en synpunkt som bl.a. framkommer i projektledningens egna reflektioner, då med tillägget att det troligen beror på att betygsättningen präglar bedömningen i skolor för äldre elever. För lärarna i gymnasieskolan och i grundskolans år 7-9 är likvärdig bedömning i hög grad en fråga om korrekt och rättvis betygsättning och provrättning.

Rektorsteam

Av den relativt sparsamma dokumentation som jag haft att tillgå vad gäller rektorernas kompetensutveckling så framgår att de berört de flesta områden på ”checklistan”, även om jag inte heller här kan göra någon mer kvalificerad beskrivning av deras interna diskussioner. I de utvärderingar och summeringar som finns framträder bilden att rektorsteamet, fr.a. i grundskolan, fokuserat skriftlig dokumentation – LPP, IUP, utvecklingssamtal, mentorssamtal

och skriftliga omdömen – och att detta även bidragit till att förankra och länka samman dokumentationsarbetet ute i skolorna, om än inte i alla. Vidare har man berört frågor om samverkan och överlämning mellan olika skolformer och behovet av en enhetlig syn på bedömning genom hela skolan. Dessutom har man diskuterat åtgärder för barn och elever i behov i särskilt stöd. Och i likhet med pedagogerna har rektorerna allt mer kommit att ta sig an de nya skolreformerna.

Nätverken

Den deltagaraktivitet som är mest väldokumenterad är ämnesnätverkens sammankomster. Även nätverken har dock varit olika noggranna med att dokumentera sitt arbete och vidareföra sin dokumentation till projektledning. Följande sammanfattande iakttagelser bygger på ett begränsat urval av den samlade nätverksdokumentation som finns, men ger förhoppningsvis en någorlunda korrekt bild. Sammantaget uppvisar ämnesnätverkens arbete med kunskap och bedömning en stor bredd och variation. Varje nätverk verkar ha berört merparten av de 17 områdena på ”checklistan”, men genomgående satt i relation till nätverkets särskilda inriktning.

De specialpedagogiska nätverken har diskuterat en mängd bedömningsaspekter med specialpedagogisk bäring: åtgärdsprogram, kontinuerlig elevdokumentation, diagnostiska tester av läs-, skriv och matematiksvårigheter, bedömning av elever med utländsk bakgrund, anpassning av prov och andra bedömningsunderlag för elever med behov av särskilt stöd, möjligheterna att godkänna elever med hänvisning till undantagsbestämmelser som pys-paragrafen: Flera av dessa punkter har också stått i centrum i nätverken kring svenska som andraspråk, men är mindre framträdande i övriga nätverk.

Nätverk med inriktning mot praktiska och estetiska ämnen (idrott, slöjd, hem- och konsumentkunskap, bild och slöjd) har fokuserat LPP och i några av ämnen arbetat aktivt med att utforma bedömningsmatriser kopplade till LPP. Likvärdig bedömning diskuteras i flera av dessa nätverk som en fråga om resurstilldelning både vad gäller ämne och elever. Nationella prov som ju idag saknas i de praktisk-estetiska ämnena har diskuterats i några av nätverken som en möjlighet, och i anslutning till detta har några nätverk aktualiserat frågan om de bokliga, teoretiska kunskapernas betydelse vid bedömningen av elevernas ämneskunskaper.

Nätverken i matematik har bl.a. diskuterat nationella prov, skillnader vid provrättning, sambedömning och bedömningsmatriser. De har också listat konkreta problemområden inom ämnet där gymnasielärarna efterlyser bättre kunskaper från grundskolan. Andra aspekter som berörts i matematiknätverk är betydelsen av att redan från förskolan väcka intresse för ämnet, för att minska betydelsen av hemmens attitydpåverkan på eleverna, och diskussioner kring elevdokumentationens positiva och negativa sidor. Vidare har man diskuterat och motiverat varför klassers betygsresultat ofta blir högre än deras resultat i nationella prov. Vad gäller betyg har man också lyft frågan om bredd kontra spets - att strävan efter att så många elever som

möjligt blir godkända kan gå ut över elever med möjlighet till högre betyg. Nätverken i NO-ämnena har särskilt lyft fram möjligheterna till laborationer som avgörande för att väcka elevernas ämnesintresse och stärka deras kunskaper, och har i det sammanhanget pekat på att just laborationerna drabbas när undervisningstiden minskar.

Också nätverken i SO-ämnena har diskuterat hur ett nationellt prov i ett SO-ämne skulle kunna se ut, men också följderna av allt fler nationella prov i skolan. Vidare har man tagit upp varierande examinationsformer, bedömningsmatriser och diskuterat elever med olika behov av särskilt stöd. Ett av SO-nätverken lyfte fram att kompetensutveckling i ämnet som gör lärare mer ämneskunniga är ett verksamt medel både för mer varierad undervisning och en mer likvärdig bedömning.

Ämnesprogressionen genom skolgången har behandlats av flera nätverk, däribland SO-nätverken och nätverken i moderna språk och engelska. Språknätverken har också diskuterat och arbetat med LPP, värderingsmatriser, nationella prov och olika exempel på varierade arbets- och bedömningsformer - däribland språkportfolio, utvecklingssamtal och kamratbedömning. Nätverken i engelska har läst och bedömt uppsatser från nationella prov och sedan jämfört varandras bedömningar, och uppger hög grad av överensstämmelse i bedömningarna. Bedömning av elever i behov av särskilt stöd har också berörts av språknätverken, liksom överföringen av dokumentation om elever mellan grund- och gymnasieskola.

Nätverken i svenska har också diskuterat och arbetat med nationella prov ur olika aspekter (förberedelse, bedömningskillnader, sambedömning). Man har behandlat läsförståelse som begrepp, och diskuterat diagnoser av elever med olika typer av språksvårigheter (både elever i behov av särskilt stöd och flerspråkiga elever) och betydelsen av att fånga upp de eleverna tidigt. Flera svenskämnesnätverk lyfter fram att mycket läsning i skolan ger goda skolresultat generellt. Olika bedömningsformer som skriftliga omdömen, IUP, utvecklingssamtal och matriser har diskuterats ur ett arbetsbelastningsperspektiv, liksom LPP. Överlämningen till gymnasieskolan har varit en annan diskussionspunkt. Vidare har man diskuterat betygsättningens olika utmaningar, som t.ex. kreativitet kontra formalia, rykten om betygsättningens variationer mellan skolor och lärare, gränserna mellan betygstegen eller frågan om hur man ska handskas med fusk och plagiat.

Slutligen finns de gymnasienätverk som i de flesta fall är kopplade till olika yrkesförberedande gymnasieprogram. De har bl.a. diskuterat projektarbetets utformning och bedömning, former för bedömning av APU, utvecklingssamtal, matriser, samt elever i behov av särskilt stöd. De har också tagit upp samarbetet mellan ämneslärare och yrkeslärare som en förutsättning för ökad samsyn på eleverna.

3. Projektets processer

Projekt som syftar till utveckling av kompetens eller kvalitet är i många fall processinriktade. Alla projekt är ju i sig själva processer (tidsmässigt och innehållsmässigt avgränsat genom en projektplan), men utvecklingsprojekt har dessutom ofta syftet att initiera och understödja kontinuerliga arbetsprocesser kring ett visst tema. Projektet *Kunskap och bedömning* har definitivt ett processinriktat syfte: att ge kommunens pedagoger och skolledare fördjupade insikter om elevers kunskapsutveckling i ett bedömningsperspektiv, och därigenom skapa en grund för mer likvärdiga bedömningar och bättre elevresultat i kommunens skolor. För att kunna uppnå detta syfte har projektledningen lagt stor vikt vid att stimulera samarbetsprocesser i flera riktningar och sammanhang: i samband med gemensamma kompetensutvecklingsdagar och seminarier, i nätverken och i rektorsteamerna, och i arbetet ute på skolorna. Här kan urskiljas flera processnivåer, även om några av dem i praktiken kan vara svåra att separera.

Den övergripande projektprocessen handlar om projektets design, tidsmässiga ram och om den löpande kommunikationen mellan projektets ledning och deltagare. På nästa nivå finns de samarbetsprocesser som initierats av projektledningen, där deltagare från olika skolor möts för tanke- och erfarenhetsutbyten. Samarbetsprocesserna över skolgränserna förväntas i nästa steg stimulera lokalt utvecklingsarbete på varje enskild skola. Slutligen förväntas projektarbetet ge avtryck i de pedagogiska processerna, framför allt i kommunikationen mellan lärare/förskollärare och elev/förskolebarn och i kommunikationen mellan skola/förskola och föräldrar.

Projektledningen har med detta upplägg strävat efter att initiera, styra och stödja de olika processerna på ett sätt som inte utesluter utan istället uppmuntrar att arbetet blir alltmer självgående och formas efter projektdeltagarnas behov och önskemål.

Med så många skilda processer och många olika personer med ansvar att leda processerna följer dock flera utmaningar. Projektledningen var redan från början inställd på att en fruktbar samverkan i de olika grupperna förutsatte särskilda stödinsatser, utöver kompetensutvecklingsinsatserna kring kunskap och bedömning. Framför allt har sådana särskilda insatser riktats mot de som varit tänkta att leda gruppprocesser, dvs. skolledarna och de pedagoger som utsetts till processledare, i form av utbildningsdagar och handledning. Mycket av den handledning som erbjudits rektorer och processledare har just varit inriktad på processledning, samarbete, samtalsmetodik och gruppdynamik. Kerstin Fernholm och Annie Åkerstedt-Berg, verksamma vid Uppsala universitet och institutionen för didaktik, har huvudsakligen hållit i den del av handledningen som varit processinriktad och har dessutom hållit i utbildningsdagarna kring samtalsmetodik och processarbete. Av utvärderingarna att döma har handledningen, särskilt i inledningsfasen, fått ett varierat mottagande bland både rektorerna och processledarna, bl.a. därför att den främst varit inriktad mot processarbetet. Flera beskriver just den delen av handledningen som mycket värdefull både för arbetet i projektgrupperna och i det egna professionella arbetet i skolan. Andra har av olika skäl uppfattat den som mindre relevant. Ett

angivet skäl är att man ansett sig redan vara kompetent att leda processer. Ett annat skäl som angetts är att man förväntat sig en mer innehållsinriktad handledning kring kunskap och bedömning. Handledningen verkar för övrigt ha blivit mer innehållsinriktad med tiden.

Överlag ger materialet en blandad bild också av hur de olika processerna fungerat, både den övergripande projektprocessen och de processer som satts igång inom ramen för projektet. En ofta framhållen svårighet har gällt närvaron, både när de gäller de mindre grupperna (nätverken och teamen) och när det gäller gemensamma kompetensutvecklingsdagar, handledningstillfällen och fördjupningsseminarier. Samtidigt som det t.ex. finns ämnesnätverk som haft full närvaro vid i princip varje sammankomst, så finns det andra nätverk med en närvaro som varit låg eller varierande över tid.

Det verkar finnas flera orsaker till att pedagoger och skolledare inte har deltagit. Framför allt framhålls att tider för möten och seminarier krockat med undervisning som lärare inte kunnat eller velat ställa in. Särskilt i projektets början angav många projektdeltagare att framhållningen och informationen vad gäller tider och innehåll borde förbättras. Och än idag på det tredje året är det enligt uppgift ganska stora skillnader mellan hur väl olika samverkansgrupper fungerar. Skillnaderna framgår relativt tydligt i nätverkens dokumentation och utvärderingar. Medan flera nätverk blivit nästan självgående har andra nätverk ännu inte kommit igång eller tappat styrfarten. Vissa pedagogers svårigheter att delta verkar bero på bristande stöd från den egna skolledaren, något som i sig vittnar om att projektet inte fått fäste överallt på skolledarnivå. Vidare framgår det att processledarens engagemang i projektet överlag och deltagande i de riktade insatserna påverkat nätverksarbetet positivt.

4. Analys

Projektet har fyra mål: att utveckla likvärdig bedömning, förbättra elevresultaten, möta kommande politiskt beslutade förändringar av skolan, samt stärka rektor som pedagogisk ledare. Det första målet att utveckla likvärdig bedömning är det enda mål som uttalat och exklusivt handlar om bedömning av elevers kunskaper. Därför är det i första hand det målet som tillsammans med projektets syfte kommer att behandlas i den här analysen. Något bör dock sägas om de övriga tre målen, eftersom de också på olika sätt är kopplade till syftet, dvs. till skolors bedömningar av barns och ungdomars kunskaper. Elevresultat är ju per definition en bedömningsprodukt. De kommande förändringarna handlar om att staten nu etablerar nya förhållningssätt både till skolans kunskaper och till bedömningen av dem. Och i målet att stärka skolledarnas pedagogiska ledarskap ligger som syftet anger en förväntan att de ökar sina ”kunskaper i ’kunskap och bedömning’ ”.

4.1 Målet att stärka rektor som pedagogisk ledare

Projektledningen har vidtagit flera olika åtgärder för att arbeta mot målet att stärka skolledarna som pedagogiska ledare. Det arbetet har setts som en förutsättning för att åstadkomma en framgångsrik kompetensutveckling av pedagogerna och för att förbättra resultaten, vilket är helt i linje med aktuell forskning (för en översikt, se Höög & Johansson 2009). Här har projektledningen resonerat att skolledarnas understöd till pedagogerna underlättas om skolans ledare själv fortbildar sig och blir kunnigare inom det aktuella området. Projektledningen har också varit mån om att ha med sig skolledarna från starten. Rektorerne involverades redan i ett initialt skede av projektet och i planeringen av dess utformning. De medverkade i den inventering av skolornas behov av kompetensutveckling kring kunskap och bedömning som gjordes 2007/08, och när projektet satte igång på allvar i mitten av oktober 2008 inleddes det med två ledardagar kring kunskapsbedömning, och introduktion av rektorsteamens arbete. I samband med ledardagarna fick rektorerne i gymnasieskolan och i grundskolans år 7-9 uppgiften att föreslå processledare för de ämnesnätverk som sedan bildades vid lärarnas kompetensutvecklingsdagar två veckor senare. Därefter har rektorerne erbjudits handledning och annan utbildning som stöd för att leda det lokala utvecklingsarbetet.

Förankringen av projektet hos skolledarna har uppenbarligen varit en krävande process, med ett varierande gensvar, särskilt i början. Precis som bland pedagogerna så har flera skolledare anammat projektet, vilket resulterat i att de aktivt leder lokala utvecklingsarbeten kring kunskap och bedömning på den egna skolan. Det framgår tydligt av materialet. Men det finns indikationer på att andra skolledare varit mindre entusiastiska och/eller engagerade, och att några t.o.m. avstått från att delta. Några möjliga förklaringar till deras ointresse eller motstånd är att dessa rektorer ansett sig/varit tillräckligt kunniga inom området och/eller att de inte uppfattat att projektet haft så mycket att tillföra deras pedagogiska ledarskap. Det kan i sin tur bero på att man upplevt kvaliteten i projektutbudet som låg, men kan också vara grundat i mer förutbestämda attityder mot projektet som sådant. Här finns en inbyggd motsättning som jag kommer att återkomma till: skolledare liksom pedagoger har olika syn på hur kommunen bör styra skolan. De skolledare och pedagoger som avvisat projektet kan grunda det på att de anser att kommunen ska hålla sig borta från de pedagogiska frågorna. De kanske inte tror att ett kommunalt initierat projekt kan främja lokal utveckling av kompetens och kvalitet. I den mån detta är orsaken, kan man tala om ett medvetet avståndstagande. Men alla mer sporadiska projektdeltagare har förmodligen inte uteblivit av medvetna skäl. Materialet antyder att det i kommunen finns några skolledare och pedagoger som inte visat något större intresse för pedagogisk utveckling över huvud taget.

Projektet har enligt min uppfattning relativt tydligt arbetat mot målet att stärka skolledarna som pedagogiska ledare. Och även om inte alla skolledare så att säga är med på tåget, så torde ändå det faktum att inte bara pedagogerna utan också skolledarna kompetensutvecklas bidra till en

generellt ökad medvetenhet bland skolledarna om deras pedagogiska uppdrag. En sådan överspridningseffekt kan mycket väl ha blivit följden av att projektet genomförts i så stor skala. Projektet har inneburit ett mer eller mindre kontinuerligt utbyte av erfarenheter och idéer mellan skolledare och pedagoger över skolgränserna. Materialet vittnar om att många deltagare med tiden fått en alltmer positiv attityd till det projektrelaterade arbetet, både i rektorsteam, nätverk och ute i skolorna. Från början fanns ett bredare motstånd, kopplat till bl. a. upplevelsen av att bli ålagd extraarbete utöver den ordinarie verksamheten eller allmän förvirring och frustration inför de många bedömnings- och dokumentationsrutiner som idag läggs på skolan. Men i ett senare skede av projektet vittnar flera skolledare och processledare om att deras respektive skolor eller ämnesnätverk hittat väl fungerande former, där de dels diskuterar kunskap och bedömning, dels slipar på sina respektive bedömningsredskap (vare sig de heter LPP, IUP eller NP).

Processledarnas roll hör också hemma i detta sammanhang. Även deras arbete kan relateras till målet att stärka rektor som pedagogisk ledare. Processledarna har inom projektet tilldelats ett särskilt ledaransvar och förväntas bilda länk mellan projektledningen och pedagogerna inom det egna nätverket och på den egna skolan. Tanken är att rektorer och processledare stöttar varandra ömsesidigt i arbetet med att stärka eller etablera fungerande arbetsprocesser kring kunskap och bedömning. Det verkar ha varit svårare att rekrytera engagerade processledare på skolor eller skolenheter där rektor varit motvillig att delta i projektet. Det finns nog exempel på att engagerade rektorer också haft svårt med rekryteringen av processledare, men det är rimligt att anta att rektors attityd och agerande i förhållande till projektet påverkat både processledarnas och pedagogernas möjligheter att delta (precis som rektors attityd och agerande rimligen påverkat arbetet ute i skolorna, också i de skolor vars pedagoger inte ingått i nätverk). Här kan tilläggas att en del processledare som själva deltagit aktivt i projektet ändå har haft problem att leda arbetet i nätverken, fr.a. beroende på stor frånvaro i gruppen. De nätverk som av rapporteringen att döma blivit mest självgående präglas av hög närvaro och kontinuitet. Och i både i väl fungerande och i mindre väl fungerande nätverk framhålls betydelsen av att processledaren är väl förberedd och tydligt driver arbetet. Mot bakgrund av de förväntningar som ställs på processledarna så har flera dem ifrågasatt villkoren för uppdraget. De har krävt ett mer formellt erkännande, t.ex. i form av lönepåslag och/eller ett särskilt utbildningsbevis.

Det sistnämnda knyter an till ytterligare en dimension av målet att stärka det pedagogiska ledarskapet. Fler aktörer än rektorer, processledare och pedagoger påverkar möjligheterna att arbeta mot ett sådant mål. Projektet är ju förvaltningsövergripande. Det innebär att hela barn- och utbildningsförvaltningen, inklusive dess olika verksamhetsenheter, ska vara involverad, men med en särskilt ansvarig projektledning. Hur väl skolledare, processledare och pedagoger förankrats i projektet beror därför inte enbart på deras egna förväntningar. Det beror också på hur projektledningen presenterat projektet och hur väl de formulerat villkoren för de olika särskilda uppdragen. Här ska kort noteras att projektledningen uppenbarligen haft en del

svårigheter att kommunicera projektet till projektdeltagarna – informationen har inte alltid varit tillräckligt tydlig (vilket i sig har flera orsaker, se vidare nedan). Men också hur kommunikationen fungerat mellan projektledningen och den övriga förvaltningen har betydelse. Frågan är i vilken grad projektet verkligen blivit förvaltningsövergripande.

Skillnader i attityder till projektet på skolnivå verkar delvis vara kopplade till skolform, och detta kan vara skillnader som även finns på förvaltningsnivå, eftersom förvaltningen är skolformsuppdelad. Materialet ger fr.a. vissa indikationer på att gymnasieskolans representanter varit mer skeptiska än grundskolans och förskolans. Det kan bl.a. botten i gymnasieskolans starka differentiering och specialisering, där program och ämnen står i fokus, och där eleverna har skilda studiegångar. Att diskutera och behandla bedömning i ett mer övergripande perspektiv är kanske därför mindre attraktivt i gymnasieskolan än i andra skolformer. Denna inställning kommer till uttryck i en del protokoll från olika gymnasiala ämnesnätverk, där man t.ex. kritiserar föreläsningarna för att vara för allmänt hållna. Gymnasieskolans struktur och storlek ger följaktligen speciella förutsättningar för gymnasierektorens pedagogiska ledarskap. Jag noterar i materialet att det verkar ha funnits ett visst projektmotstånd också på gymnasial ledningsnivå. Det kan vara så att gymnasieskolans ledare både på skol- och förvaltningsnivå delar gymnasielärares skepsis – i den mån den är representativ – gentemot projektets generella inriktning. Å andra sidan har ju projektet i ganska hög grad präglats av en lyhörddhet för deltagarnas behov. Ämnesnätverken kan om de vill ägna sig helt åt det ämnesspecifika. Det gör t.ex. flera av de ämnesnätverk som enligt egen uppgift fungerar väl.

4.2 Att möta kommande, politiskt beslutade förändringar

Målet att möta de förändringar av skola och förskola som följer med Skola 2011 och Gy 2011 har blivit alltmer framträdande under projektets gång. Materialet visar att i princip alla deltagare efterfrågar kompetensutveckling på detta område, ofta med hänvisning till erfarenheter från de tidiga 1990-talets reformer. Formuleringen ”att möta kommande förändringar” är relativt öppen. Närmast till hands för deltagarna är att de vill lära sig de nya regler och arbetsredskap (de nya kursplanerna, de nya betygen, skollagsförändringar etc) som införs. Att arbeta konkret med detta verkar också vara tyngdpunkten i projektet under 2010/2011. Men i den mån de första projektåren bidragit till att fördjupa projektdeltagarnas insikter om hur skola och förskola ser på och hanterar kunskap och bedömning, så torde de insikterna nu vara till hjälp i mötet med de kommande förändringarna. Att möta något innebär enligt en av flera ordboksdefinitioner ”att vidta lämpliga åtgärder som svar på” (NEO 2004) något, dvs. att inte bara anpassa sig utan själv kunna svara upp mot och påverka det man möter. Då krävs att man har en grund att stå på, och helst en grund som man delar med flera. En erfarenhet från 1990-talets reformer var just att många skolor inte hade hunnit förbereda sig för dem och därför inte kunde möta dem (se t.ex. Skolverket 2000). Luleåprojektets upplägg (både innehållet och igångsättandet av arbetsgrupper)

borde ge goda förutsättningar för kommunens skolor att på ett självständigt och konstruktivt sätt möta de nya reformerna.

4.3 Målet att förbättra elevresultaten

Ett av projektmålen går att ställa mot relativt enkelt mätbara kriterier. Det är målet att förbättra elevresultaten. Elevresultat går att sammanställa i form av statistik över betyg och provresultat och kan sedan jämföras över tid. Om resultaten höjs generellt i kommunen under de närmaste åren så kan projektarbetet antas vara en bidragande orsak till detta. Genom projektet har pedagogerna och skolledarna förhoppningsvis utvecklat sina kunskaper om kunskapsbedömning i allmänhet och likvärdig bedömning i synnerhet och fått stöd att sätta sig in i de nya skolreformerna. Detta borde i sin tur leda till att projektdeltagarna mer medvetet arbetar med kunskap och bedömning på ett sätt som höjer kvaliteten i skolverksamheten och gynnar elevernas lärande och skolprestationer. Innehållsligt är målet främst kopplat till projektets betoning av bedömning för lärande, och då särskilt formativ bedömning för lärande. Det konceptet bygger ju på idén att vissa typer av bedömningar är kunskapsutvecklande, och alltså leder till bättre resultat. Jag väljer dock att diskutera bedömning för lärande i nästa avsnitt, eftersom det också är kopplat till målet att utveckla likvärdig bedömning. Avslutningsvis kan tilläggas att projektet på olika sätt också tagit upp elevresultat som en innehållsfråga i sig, t.ex. i samband med att man tagit upp PISA eller tagit del av Skolverkets rapport om vilka faktorer som påverkar resultat och resultatförändringar i skolan.

4.4 Målet att utveckla likvärdig bedömning

Av de fyra projektmålen så är det bara ett som specifikt rör bedömning, trots att det är projektets huvudsakliga fokus. Målet om att utveckla likvärdig bedömning får därför anses ha en särskild tyngd. Men vad innebär då likvärdig bedömning? Projektledningen har själv inte levererat någon entydig definition, utan har öppnat för en vidgad diskussion kring begreppet, med möjlighet för de olika projektgrupperna att precisera och konkretisera frågan efter sina behov och önskemål.

I skoljuridisk mening (Skolverket 2004) är likvärdig bedömning kopplat till skollagens och läroplanens regleringar av flera typer av bedömning. Likvärdig bedömning blir i detta sammanhang en fråga om att en skola, rektor eller en lärare följer reglerna vid varje enskild bedömning – att eleverna blir lika inför lagen. Lärare och rektorer föreskrivs att ge fortlöpande information till elever och föräldrar om elevernas kunskapsutveckling och skolprestationer. Detta avser såväl utvecklingssamtal, individuella utvecklingsplaner som skriftliga omdömen och betyg, kompletterat med andra, mindre formaliserade samtal. Vidare föreskrivs lärares bedömningar av elever alltid vara allsidiga, dvs. grundas på varierade bedömningsformer vid flera bedömningstillfällen, vilket också för att uppfylla likvärdighetskravet måste gälla vid bedömningen av varje elev.

Men framför allt är det regleringar av betygsättningen och regler för nationella prov som sätts i förgrunden i den skoljuridiska innebörden av likvärdig bedömning. Med avseende på betyg handlar det om när och hur lärare får sätta betyg, i vilka ämnen betyg kan sättas och i vad mån betygen kan sättas på ämnesblock. Det handlar vidare om möjligheten för elever att veta på vilka grunder betygen är satta och under vilka omständigheter rektor kan behöva sätta betyg. Betygsregleringarna gäller också utrymmet för att godkänna elever som inte uppfyller alla kriterier men har särskilda skäl att ändå godkännas, samt riktlinjer för att ersätta betyg med skriftliga omdömen i de fall elever inte fått ett godkänt slutbetyg. Nationella prov ska enligt riktlinjerna fungera som stöd för en likvärdig betygsättning i de ämnen som har sådana prov, men bedömningen av en elev i ett visst ämne får inte enbart grundas på resultatet i det nationella provet.

Om man avgränsar målet om likvärdig bedömning till en fråga om betyg och prov så kan också det målet göras mätbart. En sådan mätning kan i likhet med resultatmätningarna bygga på jämförelser av betyg och provresultat, och hur resultatfördelningarna skiljer sig inom och mellan skolor och över tid. Dessutom kan man göra systematiska jämförelser av hur olika lärare bedömer t.ex. nationella prov. Men i Luleåprojektet har som sagt ambitionen varit större än så. Likvärdig bedömning, så som det behandlats i föreläsningar, seminarier och gruppsammankomster, omfattar mer än formellt korrekt betygsättning och provrättning. Strävan har uppenbarligen varit att öppna för en vidare och mer problematiserande diskussion kring både bedömning och likvärdighet, underbyggd av rön från aktuell forskning.

Det är en diskussion som grundas i de regler för bedömning som de skolverksamma har att tolka och rätta sig efter, men den stannar inte där. Den handlar också om innebörden av likvärdighet och skolans möjligheter att faktiskt bedöma elever likvärdigt. Här finns olika typer av studier att knyta an till, däribland flera svenska. Några exempel kan nämnas kort. Nihad Bunar har i en serie undersökningar (se t.ex. Bunar 2001, Bunar & Kallstenius 2008) belyst likvärdighetsproblematiken i utbildningen med ett särskilt fokus på barn och ungdomar med utländsk bakgrund. Johan Hofvendahl (2006) och Gunilla Granath (2008) har ingående studerat utvecklingssamtalen, och där bl.a. diskutera möjligheterna att föra jämlika och likvärdiga samtal. Bengt Selghed (2004), Helena Korp (2006) och Alli Klapp-Lekholm (2009) har i sina avhandlingar ur olika perspektiv belyst villkoren för likvärdig betygsättning och provbedömning. Korp har t.ex. visat hur gymnasielärares principer för betygsättning varierar mellan olika ämnen och beroende på elevernas programtillhörighet. En av Korps poänger är att variationerna i betygsättning ytterst är en följd av inbyggda motsättningar inom skolsystemet mellan statlig kontroll, lokala strävanden och skolans olika (ämnes-)traditioner.

Den vidare diskussionen kring likvärdig bedömning stannar alltså inte vid betyg och prov utan tar upp även andra former av bedömning, och hur de alla samspelar och påverkar elevernas lärande. Projektledningen har sett det som angeläget att stimulera till breda diskussioner i de olika

projektgrupperna och ute i alla kommunens skolor, för att på så sätt skapa förutsättningar för en ökad samsyn kring bedömning och lärande. Här är det som tydligast att projektets övergripande syfte varit vägledande – att öka deltagarnas ”kunskaper i ’kunskap och bedömning’ genom att stödja skolutveckling i en lärande organisation”. Sett till projektutbudet och till arbetet i vissa projektgrupper och skolor så skulle projektet kunna ha ytterligare ett bedömningsmål: att utveckla formativ bedömning för lärande. Mycket av den bedömningsforskning som via föreläsare och kompendier presenterats för projektdeltagarna betonar i hög grad vikten av formativ bedömning, som ett medel att främja lärande och kunskapsutveckling.

Enkelt uttryckt är formativ bedömning att ge kontinuerlig, genomarbetad och mångsidig återkoppling på elevernas arbete och prestationer i klassrummet. Formativ bedömning för lärande är idag ett forskningsfält på frammarsch, inte minst i den anglosaxiska världen. Det är också en skolutvecklingsrörelse som ifrågasätter en alltför ensidig fokusering på resultat och nationella och internationella resultatjämförelser, som t.ex. TIMSS och PISA. Paul Black och Dylan Wiliam, två av de mest framträdande brittiska forskarna inom området, har (1998) varnat för en utveckling där länder i sin skolpolitik behandlar klassrummen som svarta lådor, genom att reducera skolan till en fråga om input och output, där t.ex. prov på nationell och internationell nivå är en typisk output-faktor. Enligt Black och Wiliam kan visserligen den typen av åtgärder fungera, men de är inte tillräckliga och, framför allt, deras effekter måste alltid bedömas i relation till vad som händer i klassrummen. Det är här formativ bedömning kommer in i bilden, eftersom den alltid är klassrumsrelaterad. Black och Wiliam menar att formativ bedömning, systematiskt utvecklad och tillämpad, är en av de mest avgörande framgångsfaktorerna för skolan och för elevernas lärande och kunskapsutveckling.

Black och Wiliam anger fyra förutsättningar för att lyckas med implementeringen av formativ bedömning. Första förutsättningen är att implementeringen speglas i konkreta och varierande exempel på hur den kan tillämpas, avpassade till pedagogernas egen verksamhet (t.ex. skolform och ämne). Andra förutsättningen är spridning av metoderna, något som enligt Black och Wiliam måste få ta tid och ske på ett varsamt sätt så att nya lärare och skolor ges möjlighet att anpassa bedömningen till sina speciella behov. För det tredje gäller det att identifiera och avlägsna hinder inom utbildningen som försvårar eller omöjliggör effektiva formativa bedömningar. Den fjärde förutsättningen är en gedigen forskningsgrund: att man noggrant studerar och drar lärdom av de projekt som bedrivs.

Har Luleå, mer eller mindre medvetet, arbetat efter en liknande modell i sitt bedömningsprojekt? Svaret på den frågan är både ja och nej. Redan från projektstarten syns en övergripande ambition att på olika sätt åskådliggöra bedömning som praktik, genom belysande exempel. I föreläsningar, i studiehandledningar och i nätverken har de konkreta exemplen ofta stått i förgrunden, avpassade till de olika verksamheterna och ämnena. Nätverken, rektorsteamerna och de olika gemensamma kompetensutvecklingsdagarna har syftat till att sprida idéer mellan skolor och skolformer, men

varje grupp (nätverk, team etc.) har också getts utrymme att fokusera på sina särskilda intressen. Men projektet har inte utgått från någon given modell för effektivare bedömning eller liknande, och har inte heller utgått från någon utarbetad modell för hur man systematiskt ska dokumentera, beskriva och värdera arbetet. Liksom hållningen till bedömning varit relativt öppen, så har också projektet vuxit fram på ett rätt öppet och pragmatiskt sätt.

Om projektet hade varit starkare drivet och mer systematiskt inriktat mot formativ bedömning för lärande hade det kanske vunnit i tydlighet och möjligen också i effektivitet. Men den mer öppna och pragmatiska hållningen har andra förtjänster. Att initiera ett kommunalt kompetensutvecklingsprojekt kring kunskap och bedömning och låta det omfatta alla kommunala skolors pedagoger och ledare är i sig ett ganska djärvt företag. Storskaligheten genererar med nödvändighet blandade reaktioner och en del motsättningar. För att vinna legitimitet (i sociologisk mening) för ett sådant projekt kan det vara klokt att inte lansera ett fixt och färdigt koncept, utan vara lyhörd för vad deltagarna själva vill. Nu har projektdeltagarna under ett par år stött och blött flera olika aspekter av bedömning (allt från formativ bedömning för lärande och bedömning av elever med olika behov av särskilt stöd till rättvis betygsättning och provrättning) men har i det arbetet i ganska hög grad kunnat välja vad de velat arbeta mest med. Med tiden har sedan fokus i projektet allt mer kommit att riktas mot de kommande reformförändringarna. Och, som jag redan varit inne på, rimligen har de första projektåren bidragit till kunskaper och insikter om relationen bedömning och lärande som förhoppningsvis gör att skolans pedagoger och skolledare självständigt och konstruktivt tar till sig nya kursplaner och andra styrdokument.

4.5 Projektets syfte

Projektet syftar till ”att öka pedagogers och skolledares kunskaper i ’kunskap och bedömning’ genom att stödja skolutveckling i en lärande organisation”. Vad ligger i detta syfte? Innan jag utreder den frågan, vill jag först återknyta till den teoretiska referensram som Kristina Malmberg berörde i sitt förslag till projektutvärdering och där hon lyfter fram fyra aspekter: relationen skolutveckling-kompetensutveckling, skolans styrning och ledning, rektor som pedagogisk ledare och skolan som bedömningspraktik. Dessa fyra aspekter sätter jag i relation till två överordnade kategorier: process och innehåll. Två av aspekterna, rektor som pedagogisk ledare och skolan som bedömningspraktik har redan berörts (i avsnitt 4.1 och 4.4). I det följande gör jag vissa återkopplingar till de avsnitten, men sätter också process och innehåll i relation till aspekterna skolutveckling-kompetensutveckling och skolans styrning och ledning.

Avvägningen mellan process och innehåll framstår som något av en nyckelfråga i projektet och i utvärderingen av det. Projektet har syftat till att initiera och stödja kompetensutvecklande processer med inriktning mot kunskap och bedömning mellan och inom kommunens skolor. Det är ett syfte med både en innehållslig och en processinriktad sida:

- Det innehållsliga syftet: att vidga insikterna om bedömning och lärande i allmänhet och likvärdig bedömning i synnerhet.
- Processytet: att utveckla det pedagogiska samarbetet (kring bedömning och lärande) inom och mellan skolorna och mellan skolledare och pedagoger.

En utmaning för ett dylikt projekt är att deltagarna uppfattar de två syftena som integrerade och meningsfulla, både som helhet och var för sig. Det empiriska materialet visar att deltagarna haft varierande synpunkter på såväl process som innehåll. Vissa har varit kritiska mot att det processinriktade tagit överhanden och/eller att processarbetet i sig inte fungerat (bristande information och tydlighet i anvisningarna, oklar handledning, dålig närvaro etc). Andra har framhållit processarbetet som något mycket värdefullt, både i de enskilda nätverken och teamen och i den gemensamma återkopplingen genom kompetensutbildningsdagar, fördjupningsseminarier och handledning. Det vore förenklat att påstå att alla de som upplevt processarbetet som positivt också är mer positivt inställda till hur kunskap och bedömning som innehåll hanterats, men en viss korrelation verkar föreligga.

Annorlunda uttryckt: för att en arbetsprocess ska kännas meningsfull måste den upplevas handla om ett angeläget innehåll, och olika deltagare har skilda förväntningar på vad som är angeläget. I någon mån har det att göra med hur deltagaren ser på relationen mellan sin specifika och individuella kompetensutveckling och hur den kan bidra till en generell och kollektiv skolutveckling. Vissa ämnesnätverk har som sagt ansett att projektets utbildningsinsatser kring kunskap och bedömning har varit alltför allmänt hållna och har tydligt efterfrågat mer av ämnesanpassad kompetensutveckling. Andra ämnesnätverk ger uttryck för en mer integrerande syn på kunskap som innebär att man också efterfrågar ämnesanpassad kompetensutveckling, utan att ta avstånd från det mer övergripande perspektiv som präglar utbudet i den gemensamma kompetensutvecklingen. Snarare sätter man det ämnesspecifika i relation till det mer övergripande. Liknande skillnader kan noteras i rektorsteamerna. Dessutom kan tilläggas att de som har ett mer avgränsat ämnesfokus i många fall verkar betona kunskaperna mer än kunskapernas mottagare. De är alltså mer inriktade mot vad eleverna (barnen/ungdomarna) ska lära sig än eleverna (barnen ungdomarna) i sig. Hos dem som behandlar kunskap och bedömning ur ett mer generellt perspektiv verkar förhållandet ofta vara det motsatta: fokus riktas mer mot eleverna (barnen/ungdomarna) än mot kunskaperna.

En annan svårhanterlig avvägning i projektet handlar om kommunal styrning kontra lokala initiativ. Ur projektledningens perspektiv kan projektet beskrivas som en balansgång mellan att å ena sidan sätta de skolverksamma – rektorer och pedagoger – på spåret genom centrala anvisningar, klagörande föreläsningar, och en initial implementering uppifrån och ner, och å andra sidan att skapa förutsättningar för ett lokalt utvecklingsarbete med utrymme för variationer beroende på ämnen, skolformer och elevgrupper. Först engagerades rektorerna och sedan pedagogerna. Rektorerna fick utse de processledare som i sin tur fick leda skolöverskridande

lärargrupper, som i nästa steg förväntades ta med sina respektive förvärvade kunskaper och insikter till den egna skolan, understödda av en insatt och engagerad rektor.

Vad jag kan förstå var projektledningen väl medveten om detta styrningsdilemma från början. Skolchefen var mycket klar på en punkt: att i princip alla kommunens rektorer och pedagoger skulle delta. Men projektdesignen var att de lokala, skilda behoven skulle bli allt mer styrande, i takt med att behoven identifierats och formulerats i de olika grupperna. Många deltagare verkar ha haft vissa svårigheter att förstå och hantera den här tänkta balansgången mellan kommunala direktiv och lokala initiativ. Återkommande synpunkter i utvärderingarna, framför allt under det första projektåret, har ju handlat om brister i information och planering både vad gäller framförhållning och tydlighet. Delar av den kritiken verkar befogad, och pekar ut saker som projektledningen kunde ha förberett bättre – en relativt forcerad tillsättning av processledare är ett noterat exempel på detta. Men vissa delar av kritiken om brister i information och planering hade nog projektledningen fått i vilket fall, med tanke på projektets design. Inom projektets mer handfasta och hårda ramar – att göra bedömningen mer likvärdig, lära sig innebörden av nya styrdokument och (därmed)höja skolresultaten – så ryms en mjukare kärna – att stödja skolutveckling i en lärande organisation med ett stärkt pedagogiskt ledarskap. Projektledningens val att inte tvinga på skolorna färdiga lösningar har skapat en viss osäkerhet bland projektdeltagarna, men projektet har å andra sidan därigenom stimulerat många skolor och förskolor till ett självständigt utvecklingsarbete.

Frågan om den kommunala styrningen av skola och förskola har också beröring med den statliga styrningen av skolutbildning. En pikant aspekt av Luleåprojektet är att man gör en *kommunal* satsning som syftar till *lokal* utveckling för att kunna möta nya *statliga* riktlinjer. Särskilt intressant är detta med tanke på att de nya skolreformerna i stor utsträckning syftar till att stärka den statliga regleringen och kontrollen av skolan och därigenom minska friutrymmet både för kommuner och enskilda skolor. En annan intressant detalj är att staten motiverar dessa regleringar med att både skolan och bedömningen av eleverna måste bli mer likvärdig. Luleåprojektet kan följaktligen visa sig vara en framgångsrik strategi för att proaktivt möta förändringarna, både på kommunal och på lokal nivå.

Slutligen vill jag lyfta fram en särskild poäng med projektet som också har att göra med innehåll och process. Bedömningspraktikerna i skolan och förskolan går ut på att muntligt och skriftligt kommunicera vad elever/barn lärt sig, hur de utvecklats och vilka mål de nått eller inte nått. Ett framskrivet ideal är att den bedömningen sker som en kontinuerlig process byggt på förtroende, ett visst mått av tydlighet och förmåga till nyansering från pedagogens sida, och ett gensvar från elevens/barnets sida. Luleåprojektet ger i sig metakunskaper om hur svårt det i praktiken kan vara att skapa den idealiska typen av processer. Några av projektets stora utmaningar har varit att på ett förtroendefullt sätt överföra och ta emot information, få igång fungerande samtal och sedan få alla att dokumentera det fortlöpande arbetet – delvis som en spegelbild av den idealiska

bedömningspraktiken. Och precis som i skolan och förskolan finns många begränsande ramar. Inte minst sätter tiden gränser, t.ex. för möjligheten att dokumentera vare sig det gäller utvecklingsarbete kring bedömning eller bedömningar av elevers/barns kunskaper och utveckling.

4.6. Sammanfattande slutsatser

Sammanfattningsvis kan konstateras att syfte och mål för projektet hänger samman tämligen väl och att både syfte och mål förefaller rimliga, även om åtminstone ett par av målen är svåra att enkelt utvärdera. Målet att utveckla likvärdig bedömning framträder som den mest centrala målsättningen för projektet, men vid sidan om det målet kan man ana ett annat men outtalat bedömningsmål: att utveckla (formativ) bedömning för lärande. Projektet präglas dock av en relativt pragmatisk, öppen hållning till kunskap och bedömning. Projektledningen har bl.a. presenterat olika modeller för hur man kan arbeta med bedömning så att det gynnar lärande, men har inte tvingat på skolorna något färdigt koncept.

Förutom att projektet bidragit till en mer eller mindre gemensam diskussion kring kunskap och bedömning inom kommunens skolor så lär det också ha skapat bra förutsättningar för ett aktivt och självständigt reformarbete i och mellan skolorna under de kommande åren. Det är i så fall en följd av att kompetensutvecklingen inte stannat vid särskilda, individuellt riktade utbildningsinsatser. Deltagarna har också löpande haft möjlighet att bearbeta frågorna om kunskap och bedömning i kollektiva arbetsprocesser. I sammanhanget bör dock upprepas att deltagandet verkar ha varit tämligen varierande. Det indikerar att projektet inte har förankrats i kommunens alla skolor och förskolor. Fast det kanske inte så förvånande om projektet fallit olika väl ut, med tanke på att alla skolor och skolformer involverats. I Luleå finns fler än 60 förskoleenheter, ungefär 40 grundskolor, en gymnasieskola med 3 000 elever och fler än 350 anställda, och därtill särskolans enheter och vuxenutbildningen. Det kan ifrågasättas om ett så storskaligt projekt med så många olika intressenter är den mest optimala satsning på kompetensutveckling som en kommun kan göra. Men storskaligheten skapar en mängdverkan som inte heller ska underskattas. Även om inte alla skolor och förskolor arbetar aktivt med kunskap och bedömning i ett 1-19-årsperspektiv, så kan vi nog anta att projektet medfört att rätt många av Luleås skolledare och pedagoger idag har vidgat sina perspektiv på bedömningen av barns och ungdomars kunskaper. Det kan vara gott nog.

Referenser:

- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998): *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: School of Education, King'S College. GL Assessment.
- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Diss. Växjö : Univ., 2001
- Bunar, Nihad & Kallstenius, Jenny (2008). *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor*. 2. uppl. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad
- Granath, Gunilla (2008). *Milda makter!: utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2008. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/10128>
- Höög, Jonas och Johansson, Olof (2009): Kultur, struktur och ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor? I: *Resultatdialog*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2009_02.pdf
- Klapp Ekholm, Alli (2010). *Bedömning för lärande: - en grund för ökat kunskande*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet
- Korp, Helena (2006). *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2006 Tillgänglig på Internet: <http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/2043/7717/1/HelenaKorpFINAL.pdf>
- Luleå kommun (2007): *Verksamhetsplan 2008-2010 tillika skolplan*. Barn- och utbildningsnämnden.
- Luleå kommun 2010: *Kunskap och bedömning — för utveckling och lärande [projektbeskrivning]* http://www.lulea.se/politikochkommun/forvaltningar/barnochutbildningsforvaltningen/projekt_ochnatverk/kunskapochbedomning.4.713d295b11e96d7dfc180005217.html
- Malmberg, Kristina (2009): *Utvärderingsplan för Kunskap och bedömning*. Uppsala Universitet 2009-04-24 [opublicerad skrivelse].
- Nationalencyklopedins ordbok NEO (2004). Höganäs: Bra böcker
- Selghed, Bengt (2004). *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfaras betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Diss. Lund : Lunds universitet.
- Skolverket (2000): *Reformeringen av gymnasieskolan: en sammanfattande analys*. (2000). Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=639>
- Skolverket (2004): *Likvärdig bedömning och betygssättning: allmänna råd och kommentarer*. (2004). Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/content/1/c4/02/18/del2.pdf>



LULEÅ KOMMUN
Barn- & utbildnings-
förvaltningen