



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Skriftliga omdömens komplexitet

En intervjustudie utifrån sex perspektiv om skriftliga
omdömens syfte och funktion

Cecilia Andersson & Sofia Frisk

LAU390
Handledare: Monika Mondor
Examinator: Inger Björneloo
Rapportnummer: HT10-2611-254

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Skriftliga omdömens komplexitet - En intervjustudie utifrån sex perspektiv om skriftliga omdömens syfte och funktion

Författare: Cecilia Andersson och Sofia Frisk

Termin och år: Höstterminen 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Monika Mondor

Examinator: Inger Björneloo

Rapportnummer: HT10-2611-254

Nyckelord: bedömning, betyg, IUP, skriftliga omdömen

Sammanfattning:

Syftet med studien är att belysa hur skriftliga omdömen bemöts av elever, vårdnadshavare, lärare, lärarstudenter, rektorer och politiker. Vi vill synliggöra skillnader och likheter mellan dessa informanternas uppfattningar kring vad skriftliga omdömen har för syfte och funktion.

Vår studie bygger på kvalitativa samtalsintervjuer med två lärare, två lärarstudenter, två elever, två rektorer, två vårdnadshavare och två politiker. Intervjuerna har tolkats utifrån hermeneutiken som metodlära. Dessa tolv personers uppfattningar om skriftliga omdömen är tänkt att ligga till grund för en större diskussion om skriftliga omdömen och bedömning.

Resultatet av vår studie uppdagade två perspektiv där syftet antingen var att informera om elevens skolgång eller att skriftliga omdömen skall fungera som ett verktyg för pedagogerna. Vårdnadshavarna, lärarna och politikerna var eniga om att syftet med skriftliga omdömen var information om elevens skolgång. Lärarstudenterna och eleverna ansåg dock att skriftliga omdömen skall fungera som ett verktyg för pedagogerna. Våra informanternas erfarenhet om skriftliga omdömens funktion visade sig dels vara att de användes i samband med utvecklingssamtal och dels att de fungerade som ett mätinstrument. Alla informanter förutom två ansåg att skriftliga omdömen är bra om de är formativt utformade och fungerar som ett stöd för elevens fortsatta utveckling. En av de vårdnadshavare och en av de politiker vi har intervjuat tyckte dock även att en summativ bedömning kan ha effekt i olika aspekter.

Med hjälp av våra resultat ser vi att åsikterna kring skriftliga omdömen skiljer sig åt och att en stor förändring inom skolan tar lång tid. Våra slutsatser kan vi därför sammanfatta i följande påstående: Vi måste komma överens om vilka syften bedömning bör ha för att få ett framtida förbättringsarbete inom skriftliga omdömen och bedömning. Med vår studie har vi vidgat vårt perspektiv och vår förståelse för skriftliga omdömen och bedömning. De resultat vi fick fram angående att lärarstudenterna kände sig dåligt insatta i arbetet med skriftliga omdömen tycker vi borde ligga till grund för vikten av att lyfta detta innehåll under utbildningen för blivande lärare.

Förord

Efter hinkvis med kaffe har vi nu åstadkommit vårt examensarbete. När vi började skriva denna uppsats såg vi riktigt mycket fram emot att ta oss an ett ämne vi länge har varit intresserade av. Diskussioner med andra lärarstudenter, lärare på vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) och andra personer i vår närhet fick oss att få upp ögonen för hur omtalat skriftliga omdömen och bedömning är i dagens skoldebatt.

Vi vill först och främst ge tack till informanterna i vår studie. Utan deras deltagande hade examensarbetet inte varit möjligt att slutföra. Vidare vill vi tacka Monika Mondor för utmärkt handledning genom tips, korrekturläsning och vägledning av arbetet. Slutligen går vår värme till E & M vilka har stöttat oss genom uppsatsskrivandet. Tack för att ni tog extra disk, matlagning och tvätt när vi satt alldeles för uppslukade i skrivandet.

Som tack till varandra och för framtida stöttning i vårt yrkesliv i andra team än detta avslutar vi vårt förord med raderna:

*Ja, det ska bli en blomma utav dig
Det duger faktiskt utmärkt i sig
En solros eller bleka timotej
Det ska bli en blomma utav dig*

(Dan Viktor – Det ska bli en blomma utav dig)

Göteborg, december 2010
Cecilia Andersson & Sofia Frisk

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte och avgränsning.....	7
3. Teoretisk anknytning.....	8
3.1 Sociokulturellt perspektiv som teoretisk ansats	8
3.2 Betygs- och bedömningshistoria	8
3.3 Individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen	10
3.4 Bedömningens olika syften och funktioner.....	11
3.5 Bedömning – lärare, elevers och politikers olika perspektiv	13
3.5.1 Lärarperspektiv	13
3.5.2 Elevperspektiv	14
3.5.3 Politikers perspektiv.....	15
4. Metod, material och design.....	16
4.1 Metodlära	16
4.2 Val av metod.....	17
4.3 Urval	18
4.4 Formulering av intervjufrågor	18
4.5 Genomförande	19
4.6 Arbetets tillförlitlighet.....	20
4.6.1 Reliabilitet	20
4.6.2 Validitet.....	20
4.6.3 Generaliserbarhet	21
4.7 Etiska principer.....	21
4.7.1 Informationskrav	21
4.7.2 Samtyckeskrav	21
4.7.3 Konfidentialitetskrav.....	21
4.8 Presentation av informanter	21
5. Resultatredovisning	24
5.1 Informanternas åsikter om skriftliga omdömen	24
5.2 Skriftliga omdömens syfte	26
5.3 Skriftliga omdömens funktion i verksamheten	28
5.4 Effekter, konsekvenser och risker med skriftliga omdömen	30
5.5 Betygsliknande skriftliga omdömen	32
5.6 Utbildning i bedömning	33
6. Slutdiskussion.....	35
6.1 Åsikter om skriftliga omdömen.....	35
6.2 Skriftliga omdömens syfte	36
6.3 Skriftliga omdömens funktion i verksamheten	38
6.4 Bedömningens effekter, konsekvenser och risker	39
6.5 Pedagogiska implikationer	40
6.6 Vidare forskning	42
Bibliografi	43
Bilaga 1. Frågeguide.....	46

1. Inledning

15 juli 2008 beslutades av regeringen att alla ämneslärare inom alla skolformer skulle skriva omdömen för samtliga elever i samtliga ämnen från år 1. Utbildningsdepartementet skriver i departementspromemorian *En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen* att "skriftlig information ska upprättas för skolans alla ämnen och alla årskurser" (2008a:4). Skälen för beslutet är att elever och deras vårdnadshavare har rätt till att få vetskap om hur eleven ligger till kunskapsmässigt i förhållande till nationellt uppsatta mål i kursplaner för de ämnen eleven undervisas i. De har även rätt till tydlig information om huruvida eleven skall jobba för ytterligare utveckling i ämnet, samt ifall eleven är i "behov av särskilt stöd eller andra insatser" (2008a:4). I och med detta beslut om obligatoriska skriftliga omdömen hävdades likväl riksdagens bestämmelse om att omdömen inte får vara betygslänkande. Hösten 2008 skrev lärarna i Sverige sina första, numera obligatoriska, skriftliga omdömen.

En utvärdering från Skolverket (2010:26) visar att införandet av individuella utvecklingsplaner (IUP) med skriftliga omdömen har inneburit vissa svårigheter. Rapporten belyser bland annat svårigheter såsom avsaknaden av ett "gemensamt och sakligt språk", att utvecklingsplanen och de skriftliga omdömena inte kompletterar varandra som de är tänkta att göra samt en spännvidd på utvecklingsplaner "från en sida till 46 sidors dokumentation" (Skolverket 2010:14; 16). Det framkommer i rapporten att: "Den rikstäckande enkätstudien visar på svårigheter med införandet av skriftliga omdömen. En stor majoritet av lärare i åk 1-6 anger osäkerhet i hur elevernas kunskaper ska bedömas" (2010:14).

Bedömning av olika slag sker ständigt i såväl skolmiljö som på arbetsplatser och i privatlivet. Lundahl och Folke-Fichtelius (2010) poängterar dock skolväsendets unikheter när de i antologin *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* (2010:17) skriver att:

Unikt för skolan är att alla har erfarenheter av den som elever, många också som föräldrar och lärare. Alla har en vana av hur skola 'normalt' sett görs. Det uppstår därför lätt oreflekterade praktiker, tumregler och åsikter om skolan. [...] Det är lätt att debattera betyg, prov och andra bedömningar eftersom det knyter an till de erfarenheter och den vana av skolan som de flesta har.

Det är tydligt att införandet av skriftliga omdömen har bidragit till mycket diskussion i såväl lärarrummen och under utvecklingssamtal som vid köksbordet. Vår erfarenhet av lärarprogrammets verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har gett oss en insikt om att skriftliga omdömen är ett ämne som ofta tas upp till diskussion över kaffet på rasten, men också på lärarkonferenser och arbetsplatsträffar. Många vi mött har en åsikt om betyg och skriftliga omdömen, vare sig de är politiskt eller känslomässigt motiverade. Som Lundahl och Folke-Fichtelius (2010) poängterade har "alla" en åsikt om verksamheten i skolan då majoriteten i vårt land har mött bedömning i skolan antingen som elev, vårdnadshavare eller lärare.

Bedömning i skolan har enligt Eggen, författare i samma antologin nämnd ovan, flera motiv. Hon menar att det "finns en blandning av politiska motiv och pedagogiska motiv i all bedömning" (2010:88). Detta utvecklar hon genom att hävda att elevbedömningar i sin tur leder till skolbedömningar, vilket är en fråga om skolpolitik. Eggen går så långt att hon påstår att "bedömningar är politiska" (2010:90). Med detta som utgångspunkt finner vi det intressant

att undersöka huruvida olika individer, på olika arenor, ser på bedömning. Av den anledningen, tillsammans med iakttagelsen att "alla" har en åsikt om bedömning i skolan, undrar vi om samtalsintervjuer med elever, vårdnadshavare, lärare, lärarstudenter, rektorer och politiker kan representera sex olika uppfattningar om skriftliga omdömens huvudsakliga syfte, funktion och konsekvenser respektive effekter dessa kan bidra med.

Det har nu gått snart tre år sedan beslutet om skriftliga omdömen började sin implementeringsfas i svenskt skolväsende. När allt kommer omkring handlar frågan till stor del om hur bedömning ska gå till. Av detta skäl vill vi, som blivande lärare och bedömare, ha en något klarare bild över hur såväl elever som föräldrar och beslutsfattare upplever bedömningens olika funktioner och syften.

2. Syfte och avgränsning

Det övergripande syftet med studien är att belysa hur skriftliga omdömen bemöts av elever, vårdnadshavare, lärare, lärarstudenter, rektorer och politiker. Vi vill se vilka olika perspektiv dessa informanter kan ge oss på de förändringar som genomförts. Vi vill synliggöra skillnader och likheter mellan dessa informanternas uppfattningar kring vad skriftliga omdömen har för syfte och funktion.

Detta syfte ger upphov till följande delfrågor:

- Hur bemöttes införandet av skriftliga omdömen?
- Hur tolkar och förstår våra informanter syftet med skriftliga omdömen?
- Leder syftet till önskad funktion/effekt i verksamheten?
- Kan ytterligare positiva eller negativa effekter ses?
- Vilka konsekvenser anser informanterna att skriftliga omdömen har för elevers fortsatta utveckling?

Dessa delfrågor ligger till grund för struktureringen av våra intervjufrågor samt tematiseringen i vår resultatredovisning och vår slutdiskussion.

3. Teoretisk anknytning

Inledningsvis presenterar vi vår teoretiska ansats som tar avstamp i ett sociokulturellt perspektiv. Därefter redogör vi för betygs- och bedömningshistoria, den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, bedömningens olika syften och funktioner. Sist lägger vi fram, baserat på tidigare forskning, elevers, lärares och politikernas olika perspektiv kring bedömning.

3.1 Sociokulturellt perspektiv som teoretisk ansats

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv vill vi se på skriftliga omdömen som en del i elevers läroprocess och utveckling. Inom den sociokulturella teorin är Lev S Vygotskij (1896-1934) en betydelsefull pedagogisk teoretiker (Vygotskij 1995). Vygotskij var av den åsikten att människor utvecklas kollektivt och i dialog med andra (Nationalencyklopedin; Vygotskij 1995:7ff). Enligt Ardoris (2009:3) måste skolledning, lärare, vårdnadshavare och elever vara medvetna och "arbeta mot samma mål" för att dessa mål skall uppfyllas av eleverna. Det sker alltså en dialog mellan dessa parter som skall leda till elevens utveckling.

Till vår studie har vi främst tagit fasta på Vygotskijs idéer om "den nära utvecklingszonen" (Dysthe 1996:55). Den nära utvecklingszonen kan beskrivas som det avstånd som uppstår mellan det individen själv kan utföra - alltså den nivå som eleven befinner sig på och den nivå "som skulle kunna vara för handen genom en problemlösning under den vuxnes ledning eller i samarbete mellan andra elever som kommit längre" (Dysthe 1996:55). Den nära utvecklingszonen kan följaktligen kopplas till syftet för skriftliga omdömen som tillsammans med den individuella utvecklingsplanen skall leda till trepartssamtal vilket ska få eleven att utvecklas på bästa sätt, alltså vad eleven tillsammans med lärare och vårdnadshavare kan göra för att utvecklas ytterligare (Utbildningsdepartementet 2008a). Om eleverna hade fått klara sig på egen hand, utan vägledning och stöd, hade elevers inläring och utveckling stagnerat (Dysthe 1996:55).

Enligt Skolverket (2008; 2009a; 2009b) skall skriftliga omdömen vara framåtsyftande vilket kan kopplas till följande citat:

Vygotskij påpekade att man i skolan har varit alltför intresserad av att pröva vad eleven kan, dvs bestämma den utvecklingsnivå eleven befinner sig på, i stället för att intressera sig för möjligheten av framtida lärande. Den potentialen blir läraren medveten om när han eller hon upptäcker vad eleven kan göra med hjälp och vägledning i samarbete med läraren eller med en annan elev. Ett sådant samspel kommer att främja lärandet, men utmaningarna måste då ligga inom den nära utvecklingszonen. (Dysthe 1996:55)

Följaktligen menar vi att det är av relevans att binda samman vår studie med sociokulturell teori som teoretisk ansats då denna på flertalet punkter går att koppla till skriftliga omdömen och bedömning som fenomen.

3.2 Betygs- och bedömningshistoria

Selghed skriver i sin bok *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och*

läroplaner (2006:71) att vi i det svenska skolväsendet har haft tre olika betygssystem; det absoluta bokstavssystemet, det normrelaterade siffersystemet och det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Innan dessa tre betygssystem, 1842 med folkskolans införande fanns det inte som idag bestämmelser om betygsättning utan betyg kunde sättas när lärarna ansåg det vara nödvändigt. Dessutom satte lärarna betyg på vad de ansåg en person hade för allmän begåvning: ”De betyg som givas, åsyfta sällan kunskaper i enstaka ämnen utan bestämma istället lärjungens allmänna begåvning [...]” (Selghed 2006:73).

Det absoluta betygssystemet fanns från 1800-talet till andra världskrigets slut och 1897 infördes det första ”enhetliga betygssystemet” (Selghed 2006:74). Under det absoluta betygssystemet var det viktigt med sanning. Om man fick högsta betyg i betygsskalan kunde man alltså ge en ”exakt återgivning av lärobokstexten” (Selghed 2006:74). Dock fanns det inga mål eller anvisningar för betygsättningen. Utefter traditioner eller egna erfarenheter fick lärarna själva bedöma sina elever. Andersson skriver i sin bok *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg* (1999:16) att en utredning kring betygssystemet tillsattes 1938. Anledningen till att utredningen tillsattes var främst på grund av att man skulle se över hur intagningen gick till när elever skulle från folkskolan till realskolan och läroverket. Utredningen bidrog till ett förslag som innebar ”dels en reformering av betygsskalan i folkskolan [...], dels ett förslag till förändring av det tidigare intagningssystemet [...]” (Andersson 1999:16). Den reformering av betygsskalan som gjordes kom senare att ligga till grund för de relativa betygen.

Enligt Selghed (2006:71) infördes det normrelaterade siffersystemet 1962 i läroplanen men hade från efterkrigstiden utvecklats och integrerats successivt i skolan. Det normrelaterade siffersystemet är likväl kallat relativa betyg - ”Ordet ’relativ’ är en senare benämning.” (Andersson 1999:17). Här skulle betygen delas ut i ”enlighet med normalfördelningskurvan för samtliga elever i landet i samma ämne, med den procentuella fördelningen, 7, 24, 38, 24 och 7” (Selghed 2006:79). Enligt Andersson, Sjösten och Ahn i *Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens - perspektiv på validering* började man i USA prata om validering under slutet av 1960-talet och början av 1970-talet (2003:23). Begreppet validering inom mättnings- och forskningssammanhang handlar ”om i vilken utsträckning man mäter det som avses att mätas” (Andersson m.fl. 2003:19). Det betygssystem som vi i Sverige hade under samma tid, det normrelaterade siffersystemet/relativa betygssystem, hade som huvudfokus hur man skulle gå tillväga i sitt betygsättande och inte vad man betygsatte (Selghed 2006:79). Syftet med validering är flertydigt men står enligt Andersson m.fl. (2003:23) bland annat för social rättvisa i samband med intagning till en högre utbildning och att kunskapen har ett värde. Andersson och Fejes menar att: ”En validering [...] kan leda till att något slags resultat ges i utbyte mot den kunskap du har demonstrerat att du har” (2010:91).

Enligt Selghed (2006:85f) analyserade en expertgrupp betygens funktion och hur betygen fungerade som urvalsinstrument, information, motivation för eleverna och vad betygen hade för pedagogiska konsekvenser hösten 1989. Resultatet av expertgruppens analys blev att ”brister ansågs föreligga vid tillämpning beroende på att 'skolmyndigheter, lärarutbildning, skolledare och lärare aldrig fullt ut insett eller accepterat dess teoretiska bas och syfte att endast rangordna' ”.

Det mål- och kunskapsinriktade betygssystem vi har idag trädde i kraft 1994 i gymnasieskolan och 1995 i grundskolan (Selghed, 2006).

I och med införandet av de nya läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94 sker till sist den

”slutliga” utformningen av det nya betygssystemet. [...] Betyg skall sättas i en tregradig skala från årskurs 8. Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd blir de nya betäckningarna. Om en grundskoleelev inte når upp till kursplanens ”mål att uppnå” får han eller hon inget betyg i ämnet. Utvecklingssamtal med föräldrar och elev kan om föräldrarna begär det kompletteras med skriftlig information om elevernas kunskap- och social utveckling. (Andersson 1999:53)

I citatet ovan ser vi att skriftlig information kring elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling kan ges ut ifall elevens vårdnadshavare begär detta. Med de nya läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94 finns det nu även avsnitt i läroplanen som redogör för bedömning (Andersson 1999:53). Idag ser vi att skriftlig information i form av skriftliga omdömen ges. Den 1 juli 2005 beslutar regeringen att lärarna i den individuella utvecklingsplanen (IUP) ”skriftligt ska sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska utvecklas och nå målen inom ramen för kursplanerna och läroplanen” (Utbildningsdepartementet, 2008a:4).

3.3 Individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen

1 juli 2005 blev, som tidigare nämnts, individuella utvecklingsplaner (IUP) genom ett beslut från regeringen obligatoriska i grundskolan. Dessa skulle innehålla en plan för elevens kunskapsutveckling och där skulle framkomma skolans samt elevens och vårdnadshavarens ansvar för kommande och fortsatt utveckling. Det står i Skolverkets publikation *IUP-processen* att en IUP skall ”vara ett stöd för elevens lärande och sociala utveckling” (2009b:6). I januari 2008 lade utbildningsdepartementet fram ett förslag om att ändra riksdagsbindningen om ”skriftlig information om elevers skolgång” (Utbildningsdepartementet 2008a:3). Bestämmelsen att skriftlig information ej fick vara betygsliknande skulle hävas om förslaget bifölls. Förslaget innebar därutöver att den skriftliga informationen också skulle gälla elevens kunskapsutveckling i nuläget, en så kallad summativ bedömning (Utbildningsdepartementet 2008a:4). En summativ bedömning kan liknas vid betygssättning, där den har som syfte att i förhållande till nationella mål avläsa var eleven ligger kunskapsmässigt. Dock poängterar Skolverket i sin vägledande text *Att skriva skriftliga omdömen* att skriftliga omdömen i första hand skall vara formativa. De menar att omdömena skall visa såväl vad eleven kan som vad han/hon bör utveckla (Skolverket 2009a:3). Promemorian understryker att den dåvarande utvecklingsplanens roll skulle stärkas genom dessa förändringar och att ”den [planen] ska även i fortsättningen vara framåtsyftande men samtidigt också innehålla omdömen om elevens kunskapsutveckling” (2008a:4). 15 juli 2008 trädde förslaget i kraft och från höstterminen 2008 ingår det alltså i läraryrket att som ämneslärare skriva skriftliga omdömen i samtliga ämnen för alla elever. Två gånger per läsår skall vårdnadshavare få skriftlig information om var deras barn ligger kunskapsmässigt i förhållande till uppsatta mål. Denna skriftliga information är syftad att delges elev och vårdnadshavare i samband med utvecklingssamtal då det ger tillfälle till dialog och att tillsammans underteckna utvecklingsplanen med skolans, elevens samt vårdnadshavarens ansvar för elevens kommande utveckling. Syftet med omdömena är enligt Skolverket (2009a:2) att:

Alla parter har rätt till en god och tydlig information om elevens kunskapsutveckling samt om det behövs någon typ av stöd eller andra åtgärder. [...] Ett skriftligt omdöme ska bidra till att både elev och vårdnadshavare får en tydlig information när det gäller elevens kunskapsutveckling i olika ämnen. [...] Den individuella utvecklingsplanen är tänkt att stödja och stimulera det fortsatta lärandet.

Skolverket, på uppdrag av Utbildningsdepartementet, understryker att tydligare information,

bedömning och utvecklingsplan är fördelar med införandet av skriftliga omdömen från år 1 (2008a; 2009a).

Enligt rapporten *Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i skolan – en uppföljning och utvärdering av skolornas arbete* (Skolverket 2010:14) framkommer att lärarna, och andra verksamma i skolväsendet, anser att de skriftliga omdömena kan bidra till en ”noggrann uppföljning” och vara ett verktyg för elevernas fortsatta lärande. Dock poängterar de samtidigt att implementeringen av omdömena tar tid och att det råder ovisshet om vad som skall räknas in i en individuell utvecklingsplan (2010:15). Liknande resultat får Andersson i sin studie *Skriftliga omdömen – klara besked?* (2010) där han tillsammans med pedagogiska institutionen i Umeå har granskat autentiska omdömen samt genomfört en enkätstudie. Enkäterna gick ut till lärare i årskurs 1-9. Ett resultat pekar på att merparten av de deltagande lärarna anser att skriftliga omdömen kan göra bedömning av elever enklare. Dock visar studien att en ganska stor del av de tillfrågade lärarna visar skepsis till nödvändigheten av skriftliga omdömen. Därutöver poängteras att lärarna uttryckte att ”tveksamheten är stor huruvida de skriftliga omdömena bidrar till bättre kontakt med vårdnadshavare” (Andersson 2010:10f).

Syftet med en IUP är att rikta uppmärksamheten på vilket ansvar eleven, vårdnadshavaren och skolan har för elevens fortsatta kunskapsutveckling. Det innebär således ett trepartssamtal. Vallberg Roth åskådliggör i artikeln *Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner*, som grundas på studier av IUP:er och bedömning av elever i yngre åldrar, att: ”I majoriteten av de ifyllda IUP-mallarna är ansvaret i fördelningen mellan elev-vårdnadshavare-skola koncentrerat till eleven” (2010:57). Med andra ord faller ansvaret främst på eleven så att denna ansvarar för sin utveckling. De flesta utvecklingsplaner saknar kommentarer som belyser vad vårdnadshavare och skolan kan göra för att eleven kan fortsätta sin kunskapsutveckling. Här skiljer sig alltså syfte och faktisk funktion åt. Lundahl och Folke-Fichtelius (2010:14ff) för en diskussion med koppling till bedömningens dilemman där de hävdar att bedömning är ”ett mycket kraftfullt pedagogiskt instrument”. De exemplifierar detta genom att peka på att bedömning i mångt och mycket kan användas till fördel för att främja kunskap och arbeta framåtsyftande, men att bedömning likväl kan bidra till elevkränkningar, missbedömningar och en negativ inverkan på elevers självkänsla.

3.4 Bedömningens olika syften och funktioner

Selghed skriver i sin bok *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis* (2006:9) att betyg är ett mått på vad eleven har uppnått i skolan och att ”det är ett sätt att synliggöra elevens förvärvade kunskaper i ett koncentrerat”. Man kan också förklara betygsättning som ett sätt att uttrycka ”skilda kvalitativa nivåer i kunnandet” (Selghed 2006:67). Då skriftliga omdömen är tänkta att visa var eleven befinner sig i nuläget relaterat till de mål som finns i kursplaner och läroplan (Utbildningsdepartementet, 2008a) kan detta liknas vid de mål- och kunskapsrelaterade betygssystem som vi har idag, vilket gör att betygsdiskussionen är relevant för vår studie.

De betyg eleven får talar dock inte bara om ifall denne har uppnått målen utan skall också granska vilka kvaliteter som innefattas i den kunskap eleven besitter. Det är helt enkelt ”kvalitetsskillnader som ska avgöra vilket betyg eleven ska få” (Selghed 2006:59). Selghed menar också att det inte är själva ämneskunskaperna som är det viktiga utan det är hur eleverna hanterar, reflekterar och analyserar ämneskunskaperna. När man mäter eller gör en bedömning jämför man en ”verklighetsmängd, - någonting som finns i en konkret verklighet –

och en symbolmängd. Symbolmängden kan bestå av siffror eller andra beteckningar som ska svara mot egenskaper i verklighetsmängden” (Selghed 2006:62). Verklighetsmängden är elevernas kunskap och symbolmängden står för betygen.

Skolverket, på uppdrag av regeringen, har preciserat bedömningens syfte enligt raderna nedan:

Den syftar till att kunna identifiera enskilda elevers kunskapskvaliteter för att på bästa sätt kunna beskriva starka och svaga sidor. Bedömningen syftar vidare till att så tydligt som möjligt kunna informera elev och vårdnadshavare om hur det går för eleven i skolan och till att ge ett bra underlag för att planera för elevens fortsatta utveckling. (Skolverket 2001:16)

Varför bedömning av en elev görs kan ha olika syften. Dels kan man som lärare syfta till att bedömningen blir som redskap för kommande betygssättning, dels i utvecklande syfte genom utvecklingsplan och eventuell åtgärdsplan. Den tidigare orsaken görs ofta i samband med terminsslut medan den senare kontinuerligt sker i det dagliga skolarbetet. Syftet kan således vara summativt eller formativt (Pettersson 2005:32ff). Andersson, Sjösten och Ahn (2003) presenterar några olika bedömningsbegrepp i sin bok *Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens - Perspektiv på validering*. Begreppen formativ och summativ bedömning av lärande är två av dem. Den formativa bedömningen förklaras ligga till grund för den fortsatta utvecklingen alltså ”potentialen att utvecklas” (Andersson m.fl 2003:38). Likartat skriver Tholin i antologin *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg* (2007:12) att den ”formativa bedömningen ges under arbetets gång, och syftet är för det mesta att ge den typ av information som gör det möjligt att göra förbättringar [...]”. Den summativa bedömningen förklaras summera resultatet av vad eleven har lärt sig i exempelvis ett betyg, alltså den redan ”befintliga kompetensen”. Dessutom menar Andersson m. fl. att: ”både formativa och summativa värderingar kräver att bevis på prestation tagits fram, tolkats och åtgärdats på något sätt” (2003:38).

Linde (2003:85f) delar in betygens funktioner i fem punkter. Han menar, utifrån diskussioner om betyg, att de fungerar som:

- Diagnos och information
- Uppflyttning
- Differentiering
- Behörighet och kvitto på genomgången stadium
- Yttre motivation

Somliga av dessa uppfattningar om betygens funktioner går att koppla till IUP och skriftliga omdömen vilka är aktuella i vår studie. Bedömning som ”diagnos och information” är menad att fungera som information till eleven och dennes vårdnadshavare för att läraren skall kunna anpassa undervisningen efter var eleven befinner sig kunskapsmässigt (Linde 2003:85). I *Att skriva skriftliga omdömen* (Skolverket 2009a) står det likartat att skriftliga omdömen skall informera elev och vårdnadshavare om var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling. Skolverket understryker att ett skriftligt omdöme skall ”samla information för att kunna ge en tydlig bild om en elevs styrkor och svagheter som ett underlag i planering av elevens fortsatta lärande” (2009a:3). Därutöver kan funktionen ”yttre motivation” kopplas till bedömning genom skriftliga omdömen. Linde menar att betyg i vissa fall kan ”varna vid underprestationer” (2003:86). Skriftliga omdömen skall enligt Skolverket fungera som ett

varningstecken om en elev tenderar att inte nå målen, samt ge vårdnadshavare information om det eventuellt behövs särskilt stöd eller åtgärdsprogram för elevens fortsatta inläring (2009a:2).

Klapp-Lekholm (2010) framhåller att betyg har såväl explicita som implicita funktioner. Med detta menar hon att det finns ytliga och dolda faktorer vad gäller betygens funktioner. Betygens explicita funktioner exemplifieras som urvalssystem, information till föräldrar och motivation för eleverna. Implicita, det vill säga dolda, funktioner urskiljer Klapp-Lekholm som funktioner vilka ”är dolda och som inte framkommer i styrdokumentet” (2010:130). Dessa kan vara ”outtalade krav” som reglerar hur elever uppför sig, egenskaper, förhållningssätt till lärande etc. (2010:130). Med dessa två funktioner medföljer två bedömningspraktiker som i exempelvis betygssättning bedömer kvantitativt eller kvalitativt. Kvantitativ bedömningspraktik innebär att läraren skalar bort sin subjektivitet i bedömningen och således bortser från elevens personliga egenskaper, sociala sammanhang eller tar hänsyn till ”de olika omständigheter eleverna befinner sig i” i förhållande till uppsatta kunskapsmål. Närmare bestämt bedömer läraren enbart ämneskunskaperna. Kvalitativ bedömningspraktik innebär å andra sidan att läraren tar in andra influenser vad gäller eleven i bedömningen. I synnerhet i de fall eleven riskerar att inte nå målen rent kunskapsmässigt kan läraren kompensera betyget med andra faktorer eleven besitter – såsom motivation, intresse och yttre omständigheter (2010:132ff). Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen är syftade att vara såväl summativa som formativa och kan således vara aktuella i fråga om vilka bedömningspraktiker som tillämpas när en lärare skriver dessa omdömen.

3.5 Bedömning – lärare, elevers och politikernas olika perspektiv

I detta avsnitt framställer vi, utefter tidigare forskning, lärares, elevers och politikernas olika perspektiv kring bedömning.

3.5.1 Lärarperspektiv

Selghed (2006:111ff) tar upp lärares uppfattning om betygssystemet. Vissa lärare ser betygssystemet som en helhetssyn på elevernas kunskaper och inte på enstaka faktakunskaper. Lärare menar att ”skolkunskaper och livkunskaper hör ihop” (Selghed 2006:112). Lärarna påpekar att det inte bara skall finnas prov som är utformade efter vilken faktakunskap eleverna besitter utan att eleverna skall ha möjlighet att visa sina kunskaper på olika sätt exempelvis genom skrift eller tal. Andra lärare menar att kursplanernas mål och kriterier skall styra elevernas betyg. Dessa lärare anser att eleverna dessutom blir mer motiverade när de har konkreta mål att uppnå och vet vad som behövs göras för att nå dit.

Selghed (2006:129ff) tar tillika upp vilken hjälp lärare upplever att de får av betygssystemet. Lärare menar att betygssystemet har många funktioner och ett av dem är när lärare bedömer prov. Lärarna bedömer proven efter betygskriterierna och vilka nationella och kursplans-mål som skall uppnås för varje betyg. Andra lärare använder sig av betygssystemet vid planering av undervisning: ”målet med planeringsarbetet är ytterst, med utgångspunkt i det ämnesinnehåll som bestäms, att fastställa kraven för det kunnande eleven ska förvärva” (Selghed 2006:133f). Även vid genomförande av undervisning finner vissa lärare stöd i betygssystemet. Man låter ”klimatet i klassrummet styras av en interaktion som oavbrutet har betygssystemet i fokus” (Selghed 2006:138). Betygen anses också fungera som stöd vid föräldrakontakt och utvecklingssamtal. Lärarna menar att föräldrarna har läst den lokala kursplanen och betygskriterierna via nätet och bidrar till att samtalen med föräldrarna blir

enklare och mer strukturerade än ifall de hade varit ovetande. Betygssystemet betraktas också av många lärare som ”en del i läraryrkets professionalisering” (Selghed 2006:141). Dock skriver Annerstedt i antologin *Att bedöma eller döma - tio artiklar om bedömning och betygssättning* (2002:126) att ”de flesta lärare har emellertid inte erhållit någon utbildning eller träning i att sätta betyg innan de lämnat lärarutbildningen och själva skall betygsätta sina elever”.

Lärare/bedömare måste sätta gränser och bestämma ifall en elev har nått målen som skall uppfyllas eller inte. Tholin (2007:11) frågar sig hur många gånger bedömaren måste ha sett elever nå målen för att kunna bedöma om en elev nått dem? Således har lärare som Wehner-Godée påpekar i antologin *Pedagogisk bedömning: att dokumentera bedöma och utveckla kunskap* pedagoger ett stort ansvar ”för på vilka grunder vi gör våra bedömningar” (2008:95).

Lindberg skriver om lärarperspektiv i antologin *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg* (2007:140ff) att lärarna i de lägre åldrarna känner sig pressade från lärarna i de högre åldrarna. De upplever att de måste kartlägga elever som är i behov av stöd och åtgärdsplaner. På grund av detta anser sig lärarna att verksamheten styrs och utformas efter bedömningar av elever. Lärarna anser också att ”deras bedömning står i konflikt med läroplanen”. Det enklaste sättet, enligt lärarna, att bedöma om en elev har uppnått målen är att ge eleven ett prov. Dock får man då ingen helhetssyn kring elevens kunskaper. Lärarna är följaktligen inte säkra på hur man bedömer en elev efter ett helhetsperspektiv.

Ridderlind skriver i antologin *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande* i sitt kapitel *Bedömning och betyg ur en lärares perspektiv* att henne syn på bedömning har förändrats men att den från början inte var att ”förstå hur elever tänker, vilka missuppfattningar de har eller vilka utmaningar de behöver för att utvecklas” (2010:71). Följaktligen uppfattade hon bedömningen summativt och mer som ett sammanfattande omdöme på eleven när ett område i ett ämne var slut. Nu ser hon att bedömningen innefattar hela läroprocessen och vidare tror hon även att ”varje utbildad lärare vill sätta korrekta och rättvisa betyg.” (2010:75).

3.5.2 Elevperspektiv

Ardoris skriver i sin bok *Målmedvetet lärarskap - att arbeta med mätbara och omätbara mål i skolan* om bedömning kontra motivation för eleverna. Enligt Ardoris (2009:27ff) behöver eleverna motivation för att nå och söka efter nya mål. Varje enskild elev drivs och motiveras av olika saker. Lärares uppdrag är att stimulera sina elever till att bli motiverade och uppnå målen. Motivation byggs dock ”enklast upp av känslor och vårt behov av att få uppskattning, känna samhörighet och att vara delaktig i något meningsfullt” (Ardoris 2009:28). För att bli motiverad behöver eleverna känna att de når framgång. Som lärare är det därför viktigt att: ”peka på tidigare resultatframgångar och där med '-bevisa-' för eleven att det är möjligt att han/hon når sina mål, eller genom att särskilt uppmärksamma och lyfta fram saker vi anser kommer leda till att han/hon når målen” (Ardoris 2009:36). Han hävdar att konstruktiv kritik skall fungera som en feedback, som i sin tur påverkar eleverna positivt. Vidare poängteras att läraren inte skall vara en domare och betyg är inte något straff, heller inte någon belöning. Betyg är en lägesrapport om vart eleven befinner sig i nuläget. Det är vägen till betyget som är det väsentliga och inte betyget i sig (Ardoris 2009:85f). Det är lätt att lärare intar ett bristperspektiv i sin bedömning av elevers prestationer. Om lärarna fokuserar på brister som exempel hur många fel en elev har på ett prov istället för antal rätt kan eleven tolka detta som ett misslyckande och om man ger enstaka fel på ett prov eller liknande mycket tid och stort

utrymme upplever eleven detta som ett ”stort fel” (Hofvendahl 2010:38f).

Vallberg Roth skriver i sin text *Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner* (2010:61f) om hur prestationen av den enskilde individen har ökat i vårt samhälle. Man bedömer och mäter betydligt mer än innan och ”barnen växer upp och konstruerar sin identitet i ett raster av måttstockar, bedömningar och självvärderingar i förtätade kommunikationsmönster” (Vallberg Roth 2010:61). Barn blir helt enkelt inte bara bedömda i skolan utan bedöms och bedömer själva konstant i sin vardag för att vara med i individualiseringen i skola och samhälle.

Enligt Lindberg (2007:134ff) är elevers uppfattning om skriftliga omdömen i stort att de inte är till för dem själva. Eleverna uppfattar att ”bedömningar görs för att läraren ska ha kontroll och/eller kunna gruppera eleverna, samt för att informera föräldrarna” (Lindberg 2007:134). Stress är också något eleverna förknippar med bedömning och eleverna upplever att deras resultat påverkas negativt av detta.

3.5.3 Politikens perspektiv

Román skriver i antologin *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik* (2010:201 ff) om att bedömning är en politisk fråga. Staten ger lärare uppdrag utefter regler och riktlinjer att bedöma elever samtidigt som de gör utvärderingar av ”hur skolor ligger till i olika avseenden” (2010:201). De partier som ligger till höger av våra riksdagspartier är mer positiva till betyg och bedömning än de partier som ligger till vänster. Moderata Samlingspartiet och Socialdemokratiska Arbetarpartiet är huvudmotståndare i debatten kring bedömning:

M har i jämförelse med S genomgående förordat ett större mått av tydlighet och mätbarhet i skolans verksamhet, som ett viktigt medel för att gynna både pedagogisk kvalitet och utbildningsresultat (Román 2010:203).

Moderaternas främsta skolpolitiska fråga är att uppmuntra och belöna intellekt samtidigt som Socialdemokraterna framförallt vill att alla elever skall ha rätt till en likvärdig utbildning. I valet 2006 fick vi en ny borgerlig regering och av detta skäl har utvärdering och mätning inom skolan kommit att bli alltmer väsentligt och betydelsefullt (Román 2010:203ff). I ett pressmeddelande uttalar sig utbildningsminister Jan Björklund om att skriftliga omdömen måste få vara betygsliknande och att det förbud mot betygsliknande omdömen som tidigare varit ett faktum ”var absurt” (Utbildningsdepartementet 2008b).

4. Metod, material och design

I detta avsnitt presenterar vi vår metodlära som tar ansats i hermeneutiken och vårt val av metod – kvalitativ samtalsintervju. Därutöver framställer och presenterar vi vårt urval, våra formuleringar av intervjufrågor, vårt genomförande, arbetets tillförlitlighet och problematiserar och diskuterar etiska principer.

4.1 Metodlära

Vi har valt att ta ansats i hermeneutiken som metodlära. Hermeneutiken ligger således som grund för hur vi tolkar vår studie. Gilje och Grimen skriver i boken *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* (2007:177) att hermeneutiken som metodlära skall vara en ”tolkning av meningsfulla fenomen” och skildra de förutsättningar som gör att man förstår olika meningar. En mening kan vara människors aktiviteter, resultatet av dem och vilka regler som styr dessa aktiviteter (Gilje & Grimen 2007:175). Skriftliga omdömen är en mening i den betydelsen att politikerns aktivitet har genererat till beslutet om att skriftliga omdömen är ett obligatorium och skall tilldelas alla elever i alla ämnen från årskurs 1. Enligt hermeneutiken (Gilje & Grimen 2007:175; Ödman 1979:18) tolkar vi ständigt meningsfulla fenomen med hjälp av vad vi har för bakgrund kulturellt och socialt och därav möter vi ”aldrig världen förutsättningslöst” (Gilje & Grimen 2007:183). Dessa tolkningar gör vi för att ”kunna interagera med andra sociala aktörer”. Allt tolkas vilket innebär att forskare inom samhällskunskap måste tolka saker som redan är tolkningar (Gilje & Grimen 2007:179). Ödman skriver i boken *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik* att vi tolkar när det är något som vi inte förstår.

Tolkning uppstår alltså ur en faktisk belägenhet i nuet: vi förstår inte. Men den är samtidigt riktad framåt: vi vill förstå för att kunna orientera oss. (Ödman 1979:45)

I vår studie kommer vi att tolka andra sociala aktörers, våra informanternas, uppfattningar kring vad skriftliga omdömen har för funktion och syfte. Men för att få ytterligare perspektiv kring skriftliga omdömen kan vi inte bara skildra vad våra informanter har för uppfattningar utan vi måste ”rekonstruera de sociala aktörernas tolkningar inom ett samhällsvetenskapligt språk med hjälp av teoretiska begrepp” (Gilje & Grimen 2007:181).

Till hjälp för hur vi tolkar våra informanternas uppfattningar och vår studie har vi dessutom den hermeneutiska cirkeln som grund. För att förstå helheten bör vi starta med att tolka delarna:

Generellt kan vi säga att ”den hermeneutiska cirkeln” betecknar det förhållandet att all forskning består av ständiga rörelser mellan helhet och del, mellan det vi ska tolka och den kontext som det tolkas i, eller mellan det vi ska tolka och vår egen förståelse. Hur delen ska tolkas är beroende av hur helheten tolkas. Hur fenomenet ska tolkas är beroende av hur kontexten tolkas och omvänt. (Gilje & Grimen 2007:191)

För att förstå vårt syfte och helheten med vår studie kan vi inte bara utgå från den information vi får från våra informanter utan vi måste samtidigt vara medvetna om att allt har ”ett vidare sammanhang än sig själv” - exempelvis har vi som författar denna studie förförståelser som också spelar in (Ödman 1979:81). Vilka delar passar in i vår studie för att vi tydligare skall

förstå helheten? För att få en förståelse måste vi hela tiden göra ”sådana tankerörelser mellan del och helhet” (Ödman 1979:78). Delarna i vår studie är dels informanternas tankar och åsikter som yttrar sig under intervjutillfällena, dels våra tankar, vår förförståelse och vårt syfte med studien. Helheten är således vår slutdiskussion där vi problematiserar och försöker förstå helheten med hjälp av delarna och delarna med hjälp av helheten. Exempel hade vi innan studien en förförståelse kring vem skriftliga omdömen är till för. Under våra intervjuer fick vi andra synpunkter på denna fråga. I vår diskussion för vi sedan ett resonemang kring detta, vilket blir helheten av vad vi hade för förförståelse innan studien och informanternas åsikter under intervjutillfällena.

4.2 Val av metod

För vår studie har vi valt att använda *samtalsintervju* som metod. Då vår avsikt med studien är att synliggöra tolv personers röster om skriftliga omdömen anser vi samtalsintervju vara det självklara valet av metod. Stukát skriver att intervjuer ”kan ge upplysningar som ett skriftligt svar inte avslöjar” genom att få uppleva informantens kroppsspråk, tonfall, tvekande och liknande (2005:39). Vi tror således att vi kan få ett vidare perspektiv på våra informanternas uppfattningar om skriftliga omdömen genom samtal än annat val av metod.

En kvalitativ samtalsintervju är ett sätt att försöka förstå hur människor upplever världen de lever i (2007:286). Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud uttrycker att samtalsintervjuers signum är ”att utgå från människors vardagserfarenheter” (2007:285). Dalen belyser, i sin bok *Intervju som metod* (2008:9), syftet med en intervju när hon skriver att:

Ändamålet med en intervju är att få fram träffande och beskrivande information om hur andra människor upplever olika sidor av sin livssituation. Den kvalitativa intervjun är speciellt väl lämpad för att ge insikt om informantens egna erfarenheter, tankar och känslor.

I vår studie vill vi genom intervjuer med elever, vårdnadshavare, lärare, lärarstudenter, rektorer och politiker få fram deras upplevelser av ett fenomen ”som rör personer [...] i dessa personers sociala verklighet” (2008:11). Poängen med en kvalitativ samtalsintervju är att få ”så uttömmande svar som möjligt” från våra informanter (Johansson & Svedner 2006:43). Genom våra öppnare frågor, längre intervjutid och anpassade frågor till våra informanter tror vi att vi kan få bredare resonemang än om vi hade använt strukturerad intervju som metod. Johansson och Svedner skriver att en kvalitativ intervju illustreras genom att frågorna ej är fasta utan ”kan variera från intervju till intervju, beroende på hur den intervjuade svarar och vilka aspekter denne tar upp” (2006:43). Då en strukturerad intervju har fasta frågor med mindre utrymme för resonerande svar och följdfrågor anser vi oss göra ett klokt beslut att använda oss av en semi-strukturerad samtalsintervju. Stukát belyser syftet med en semi-strukturerad intervju där han poängterar att: ”Här utnyttjas samspelet mellan den som frågar och den som tillfrågas till att få så fyllig information som möjligt” (2005:39). För att få uttömmande svar krävs att frågorna är väl anpassade till våra informanter så att dessa känner att de kan tala fritt utifrån vad de tänker och tycker (Johansson & Svedner 2006:43).

I vår studie vill vi, som sagt, lyfta fram tolv individers tänkande och åsikter kring de frågeområden vi formulerat om skriftliga omdömen. Genom en semi-strukturerad samtalsintervju tror vi att vi kan få djupgående och ingående svar på vår problemformulering. En samtalsintervju av öppnare karaktär kan ge utrymme för utsvävningar och bredare svar.

Stukat understryker att ”det gäller [...] att komma under eller bakom det bokstavliga innehållet” (2005:41). Vidare tror vi att en kvalitativ samtalsintervju frambringa personens egna åsikter i högre grad, hellre än en variabel/kod/siffra, vilket är det vi vill åstadkomma med vår studie.

Omfattningen av detta examensarbete ger inte möjlighet till ett större antal samtalsintervjuer och är således en begränsning vårt val av metod kan medföra. Av den anledningen kan vi inte få ett helhetsperspektiv på olika informantgruppers uppfattningar om skriftliga omdömen. Dock har vi förhoppningar om att vår studie åtminstone kan åskådliggöra tendenser till mönster som visar eventuella skillnader och likheter mellan våra informanternas syn på skriftliga omdömen.

4.3 Urval

I vår studie har vi valt att begränsa oss till sex perspektiv genom elev, vårdnadshavare, lärare, lärarstudent, rektor och politiker. För varje informantgrupp har vi valt att intervju två informanter – en man och en kvinna. Valet att ha en informant av varje kön är enbart för att gardera oss för eventuellt ifrågasättande för att uteslutande intervju ett specifikt kön. Vi kommer i studien välja att inte jämföra svaren mellan könen, utan fokusera på informanternas olika perspektiv på skriftliga omdömen. Denna motivering stöds av Esaiasson m. fl. vilka menar att det inte är ”individerna i sig dom är de intressanta utan de tankekategorier som de kan bidra till att blottlägga” (2007:295).

Likartat, med koppling till våra varierade informantgrupper, poängterar Dalen (2008:60) att:

I vissa intervjustudier kan det vara lämpligt att använda mer än en informantgrupp. Inom många ämnesområden är det viktigt att få en uppfattning om hur olika parter upplever samma situation för att fånga upp nyanser och mångfald.

I vårt urval har vi därefter bestämt oss för att avgränsa oss till fem kommuner i Götaland. Vi har valt att begränsa oss till dessa fem kommuner då de ligger oss nära till hands. En geografisk avgränsning känns nödvändig då det skulle bli för omfattande att ha ett urval av kommuner som täcker in hela Sverige (Dalen 2008:58). Kommunerna har valts utifrån tillgänglighet. Med kommunerna förutbestämda har vi därefter slumpvis valt ut skolor att kontakta och på så sätt fått tag i de flesta av våra informanter. Lärarstudenterna valde vi ut i korridorerna på lärarhögskolan i Göteborg. Vi tillfrågade ett antal studenter vilken termin de gick och valde ut studenter som inom snar framtid skall ut i arbetslivet. Dock valde vi att inte tillfråga studenter som läser sista terminen då de precis som oss är upptagna med ett större examensarbete. Politikerna valde vi utifrån deras förtroendeuppdrag, då vi hade för avsikt att intervju politiker med insyn i skolan.

4.4 Formulering av intervjufrågor

I formuleringen av vår frågeguide utgick vi i första hand från vårt syfte med studien. Då vi hade som syfte att belysa hur skriftliga omdömen bemöts av våra olika informantgrupper valde vi att ställa frågor vilka kunde få fram de olika perspektiv och tankar våra informanter innehade. För oss har det varit relevant, i formuleringen av intervjufrågorna, att dessa är formulerade så att de kan ge oss en större insyn i hur människor upplever skriftliga omdömen och bedömning i allmänhet. Frågorna vi formulerat har vi sökt anpassa till våra informanter för att intervjun skall bli begripliga. Vi använder i huvudsak samma frågor, dock

omformulerade till den informantgrupp vi intervjuar. Likartat resonemang för Vallberg Roth i sin artikel *Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner* där hon poängterar att: ”Tiden är redo att lämna frågan om att bedöma eller inte och istället ställa frågor om hur vi bedömer och i vilka syften och med vilka konsekvenser” (2010:49). Vi använde inte samma formulering då vi intervjuade en elev som vi använde vid intervjutillfälle med en rektor eller politiker. Esaiasson m. fl. menar att ”grundregeln är att alla frågor i en intervjuguide skall vara lätta att förstå, korta och befriade från akademisk jargong. Det är inte meningen att forskaren skall behöva använda halva intervjutiden till att förklara vad det är hon eller han egentligen vill veta” (2007:298). Med detta som bakgrund har vi försökt formulera korta och tydliga frågor vilka skall bidra till en öppen och givande intervju. Frågeguiden finns som bilaga i detta examensarbete (bilaga 1).

4.5 Genomförande

Inledningsvis, efter att ha valt vår metod, kategoriserade vi informantgrupper utefter vad vi ansåg vara av intresse för vårt syfte med studien. Som tidigare nämnt resulterade kategoriseringen i sex perspektiv. Vidare valde vi att intervju två personer ur varje perspektiv. Innan vi tog kontakt med våra blivande informanter formulerade vi en frågeguide med större, öppnare frågor vilka förhoppningsvis skulle underlätta för mer resonerande svar. Frågorna är i huvudsak desamma, dock formulerade utifrån vilka informantgrupper de är syftade att ställas till.

Vi kontaktade våra informanter genom telefon och epost varefter vi bestämde tid och plats för intervjuerna. Viktigt att poängtera är att våra informanter inte har personlig relation till någon av oss, då det skulle kunna medföra en risk för lägre reliabilitet. Esaiasson m. fl. menar att ”valet att intervju främlingar har att göra med svårigheten att upprätthålla vetenskaplig distans till personer man känner. Intervjuer med vänner riskerar att bli sämre på så sätt att man tar för mycket för givet i en vänskapsrelation” (2007:292). Därtill går att hävda att intervjupersonen kan ha lättare att öppna sig för någon de inte har en nära relation till (2007:292). I dialog med våra informanter valde vi platser där de kände sig trygga och fann miljön naturlig att vistas i, vilket Stukát menar är en god idé och markerar att ”den intervjuade bör få välja” (2005:40). Båda lärarna intervjuades i sina klassrum, tillika de två eleverna. Vårdnadshavarna intervjuades i sina hem, efter eget önskemål. Rektorerna valde båda två att genomföra sina intervjuer på neutral plats på grund av praktiska skäl. Med ”neutral plats” avser vi i detta sammanhang vara ett café. Politikerna intervjuades på deras kanslier. Avslutningsvis intervjuades de två lärarstudenterna i grupp rum på universitetet.

Vi upplevde att intervjuerna som följde genomsyrades av positiv atmosfär. Våra informanter var tillmötesgående och svarade till synes med nöje på frågorna. Vi upplevde att frågorna vi ställde inte var alltför komplicerade och informanterna tog sig god tid att försöka svara så gott de kunde på vad vi efterfrågade. Detta går att koppla till Johansson och Svedners anvisning om vikten av konkretion där de menar att man bör ”ställa frågor som är lätta att besvara, dvs. frågor om informantens konkreta erfarenheter” (2006:48). Till en början genomförde vi intervjuerna tillsammans, då vi ville kalibrera vår frågeteknik (2005:41). Dessutom kunde vi som två intervjuare upptäcka saker vi kanske inte gjort om vi var ensamma. Stukát menar dock att det kan finnas en risk för att den intervjuade kan uppleva ”något slags underläge som kanske i viss mån förändrar svaret” (2005:41). Därför valde vi att göra majoriteten intervjuer enskilt. Ett ytterligare skäl till detta var för att, i enlighet med Stukáts anvisningar, kunna effektivisera arbetet (2005:41). Tolv intervjuer tillsammans med transkriberingen av samtliga tar lång tid och omfånget av examensarbetet bidrog till beslutet att dela upp majoriteten av

intervjuerna sinsemellan.

Samtalsintervjuerna spelades in på bandspelare för att underlätta vid transkriberingen samt för att vi skulle kunna använda oss av direktcitat i vår resultatredovisning. Eftersom en kvalitativ intervju syftar till att få så uttömmande svar som möjligt är det därför till fördel att använda bandspelare där man får med ”pauseringar, tonfall och avbrutna meningar” på inspelningen (Johansson & Svedner 2006:43). Även Esaisson m. fl. rekommenderar att man använder bandspelare vid sina intervjutillfällen under förutsättning att det inte hämmar informanten på något sätt (2007:302). Utöver bandspelaren antecknade vi dessutom stödord och vad vi fastnade för i informanternas svar. Samtliga intervjuer transkriberades ordagrant där såväl tvekande som stakande markerades. När transkriberingen var slutförd analyserade vi intervjuerna tillsammans genom att leta efter likheter och skillnader utifrån vårt syfte och delfrågor. Därefter tematiserade vi svaren inför vår resultatredovisning och slutdiskussion.

4.6 Arbetets tillförlitlighet

I följande avsnitt avser vi redogöra för och diskutera vår studies tillförlitlighet genom aspekterna reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan beskrivas som noggrannhet i det man avser att mäta (Johansson & Svedner 2006:105). Enligt Stukát (2005:125) måste man fråga sig hur tillförlitliga de resultat man får fram av sin undersökning egentligen är. De ”reliabilitetsbrister” som kan uppstå vid intervjuer kan bland annat vara att informanterna inte tolkar frågorna som vi har avsett att de skall tolkas. På grund av feltolkningar kan följaktligen vår fråga påverka informantens svar (Stukát 2005:126). Likväl kan vi i våra tolkningar av svaren ha missuppfattat vad informanterna har försökt att uttrycka. Då vi tar ansats i hermeneutiken som metodlära är vi dock medvetna om att alla informanter har en förförståelse och att man aldrig kan bortse ifrån att de personer som intervjuas inte tolkar våra frågor förutsättningslöst (Gilje & Grimen 2007:175; Ödman:1979:18). Eftersom vi vill få olika informanters perspektiv kring skriftliga omdömen och har hermeneutiken som underlag blir således vår reliabilitet mer tillförlitlig.

Stukát (2005:126) poängterar också andra brister som kan komma bli ett faktum i reliabiliteten. Yttre störningar i miljön under intervjutillfället kan distrahera och personen som skall intervjuas kan vara i dålig form för dagen. För att kontrollera reliabiliteten kan man dessutom upprepa sina undersökningar/intervjuer (Stukát 2005:126). På grund av vår studies omfång kommer dock detta inte vara möjligt och vi har följaktligen bara ett intervjutillfälle per informant. Johansson och Svedner (2006:105) åsyftar dock till att ”i praktiken är reliabiliteten aldrig perfekt”.

4.6.2 Validitet

Vi avser att mäta våra informanters uppfattningar kring vad skriftliga omdömen har för syfte och funktion. Vi anser därmed, med hänsyn till vår frågeguide, att vi genom våra intervjuer täcker det vi syftar att undersöka. Validitet är ”hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta” (Stukát 2005:126). Dock finns det risk för att informanterna svarar på våra intervjufrågor utefter hur de tror att vi vill att de skall svara (Stukát 2005:128). Vi kan heller aldrig avgöra huruvida en informant svarar ärligt eller inte. Trots detta är det väsentliga, för vår del, att få höra tolv personers röster.

4.6.3 Generaliserbarhet

I vår studie genomför vi samtalsintervjuer med tolv personer utifrån sex olika perspektiv – det vill säga två personer per informantgrupp. Av detta skäl kan vi ej generalisera resultatet och på så vis hävda att vår studie är allmängiltig på något sätt. Däremot tror vi att vi genom dessa kvalitativa intervjuer kan hitta vissa karaktäristiska drag vad gäller skillnader och likheter i dessa tolv personers uppfattningar om skriftliga omdömens syften och funktion. Studien når ej upp till den ”teoretiska mättnad” Esaiasson m. fl. benämner, vilken beskrivs som det läge där man som forskare ”tror sig ha fångat in samtliga, för det aktuella fenomenet, relevanta tanke kategorier” (2007:309). Frågan handlar snarare om strävan efter att nå representativitet och relaterbarhet samt kunna hävda den utbildningsvetenskapliga relevans studien bör inneha (Stukát 2005: 129).

4.7 Etiska principer

I enlighet med tillvägagångssättet för ett examensarbete har vi tagit hänsyn till de etiska principer vilka skall fungera som en garanti för att studien är korrekt utförd. Utifrån Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer* (2002) och Stukáts (2005:130ff) etiska principer tar vi stor hänsyn till informationskravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet.

4.7.1 Informationskrav

I anknytning till kontakten vi upprättade med våra informanter var vi tydliga med vad vår studie syftade att undersöka. Genom telefon-, epost- och direktkontakt berättade vi om vår tillhörande institution samt vår studies ändamål och har således informerat de som berörs av studien om vad studien skall användas till (Stukát 2005:131).

4.7.2 Samtyckeskrav

Vi har i samband med varje intervjutillfälle understrukt för våra informanter att deras deltagande är frivilligt och att de är tillåtna att avbryta sin medverkan närhelst de vill. Då två av våra informanter är minderåriga har vi utformat en samtyckesblankett där vårdnadshavare skall underteckna att de samtycker barnens medverkan i vår studie. Samtyckeskravet innebär att ”i undersökningar med aktiv insats av deltagarna skall samtycke alltid inhämtas” och vi har således erhållit samtycke från samtliga informanter genom liknande blankett vi delgivit vårdnadshavarna till barnen i studien (Vetenskapsrådet 2002:9).

4.7.3 Konfidentialitetskrav

Samtliga informanter har medvetandegjorts om att deras deltagande ej kommer att kunna avslöja deras identitet. Intresset ligger inte individen i sig utan de tankar och åsikter de besitter. Vi har således valt att fingera våra deltagares namn. Därutöver har vi särskilt markerat att namnuppgifter, telefonnummer och materialet vi inhämtat från intervjuerna förvaras ”på ett sådant sätt att enskilda människor inte kan identifieras av utomstående” (Stukát 2005:132).

4.8 Presentation av informanter

Nedan följer en presentation av de informanter vi intervjuat. Som nämnts ovan har vi valt att

fingera samtliga namn på de deltagande. Dessa har istället döpts efter den informantgrupp de tillhör samt efterföljande siffra. Deltagarna har vi valt att gruppera utifrån de perspektiv vi avser undersöka.

Elever:

Elev 1 går i år 5 på en F-9-skola i en mindre kommun i Götaland.

Elev 2 går i år 5 på en F-6 skola i en mindre kommun i Götaland.

Vårdnadshavare:

Vårdnadshavare 1 är vårdnadshavare till ett barn som går i år 5. Hon bor i en mellanstor kommun där hennes barn går på en relativt liten skola med cirka 300 elever.

Vårdnadshavare 2 är vårdnadshavare till elever som går i år 3, år 5 respektive ett barn på gymnasiet. Han är bosatt i en medelstor kommun där hans barn går på en skola med cirka 600 elever.

Lärare:

Lärare 1 är lärare i år 1 på en 1-9-skola i en mindre kranskommun i Götaland. Skolan har cirka 700 elever fördelat över årskurserna. Hon är nyexaminerad lärare och är utbildad i svenska, engelska och samhällsorienterade ämnen. Klassen hon är verksam i har 20 elever.

Lärare 2 är lärare i år 2 på en skola som ligger i en mindre kranskommun i Götaland. Skolan har cirka 300 elever. Han tog lärarexamen år 2002 och är utbildad i ämne svenska och matematik ämnen. Klassen han är verksam i har 18 antal elever.

Lärarstudenter:

Lärarstudent 1 går på lärarutbildningen i Göteborg och läser sin nästa sista termin. Hennes inriktning är svenska, samhällsorienterade ämnen samt matematik.

Lärarstudent 2 går på lärarutbildningen i Göteborg och läser sin sjätte, det vill säga näst sista termin, och skall således snart ut i arbetslivet. Hans inriktning är svenska, matematik och skapande verksamhet.

Rektorer:

Rektor 1 är rektor på en F-6-skola med cirka 200 elever i en mindre kommun. Hon har varit rektor på skolan i fem år.

Rektor 2 är rektor på en F-9-skola med cirka 300 elever i en mindre kommun. Han har varit verksam rektor i över 15 år och har varit rektor på aktuell skola i cirka tio år.

Politiker:

Politiker 1 representerar ett borgerligt parti och har förtroendeuppdraget som kontaktperson för skolfrågor i en stadsdel i en större kommun.

Politiker 2 representerar ett rödgrönt parti och har förtroendeuppdraget som ledamot i en nämnd som har hand om frågor vilka rör förskola och skola. Han är verksam i en medelstor stad.

5. Resultatredovisning

I vår resultatredovisning har vi valt att redogöra för våra intervjusvar utifrån teman vi kategoriserat mot bakgrund av vårt syfte respektive delfrågor. Vi kommer genomgående att presentera resultaten utifrån de sex informantgrupperna – elev, vårdnadshavare, lärare, lärarstudent, rektor och politiker. Under resultatredovisningens sex tematiseringar väljer vi att citera utvalda uttalanden från våra sex informantgrupper. Inledningsvis redovisas informanternas åsikter i allmänhet om skriftliga omdömen. Därefter redogör vi för informanternas uppfattningar om syften, funktioner och olika effekter med skriftliga omdömen. Avslutningsvis belyser vi två aspekter från våra intervjuer som inte passade in under föregående tematiseringar. Dessa aspekter går under kategoriseringarna ”betygsliknande skriftliga omdömen” respektive ”utbildning i bedömning”.

5.1 Informanternas åsikter om skriftliga omdömen

För att få svar på vår första delfråga i syftet – *Hur bemöttes införandet av skriftliga omdömen?* började vi med följande fråga:

Hur förhåller du dig till skriftliga omdömen i stort?

En av eleverna anser att skriftliga omdömen kan vara en fördel då det kan bidra till vidareutveckling i skolarbetet. Hon säger att:

Elev 1: Hummm, vet inte.... ja... jo... men det måste vara bra att skriftliga omdömen finns så att man kan få hjälp när man är dålig på något i skolan. Men dåligt, vet jag inte. Alltså det är ju inte jättekul när vår fröken ska gå igenom olika mål och så. Men sånt måste man nog höra.

Även Vårdnadshavare 2 påpekar att omdömena kan hjälpa eleven då eleven blir medveten om vad han/hon kan och vad som behöver utvecklas.

Vårdnadshavare 2: Det beror lite på, jo, men det kan ju vara bra ju, att veta vart mitt barn ligger någonstans. Att eleven själv kan få reda på vad den ska göra bättre och vad den behöver för att utvecklas. Och om eleven är bra så ska den få reda på det så den kan hålla den nivån som den har.

En av lärarstudenterna påpekar nackdelar med skriftliga omdömen när han menar att eleverna måste prestera vilket kan bidra till ökad press.

Lärarstudent 2: Oj... ja.... Alltså det är ju svårt med skriftliga omdömen. För de används väl till utvecklingssamtalen på lågstadiet har jag för mig. Ja. Och, det är väl en bra grej för föräldrarna att se var sina ungar ligger. Sen är det väl bra för lärarna att veta, att skriva ner var kidsen ligger i de olika ämnena. Mmm.. eh. Sen kan de ju också förstöra lite kanske. Jag tänker på det här glappet mellan förskola och skola och att det är stor skillnad på förskola och skola. Och att glädjen oftast försvinner när man börjar skolan. Att i förskolan är det så himla roligt och så börjar man skolan och tycka att ”å så roligt det var” och sen efter ett par år så bara försvinner den här glädjen. Jag kan tänka mig att de skriftliga omdömena hjälpa till att förstöra den här glädjen lite. Att man måste prestera i skolan.

Politiker 2 pekar å andra sidan på att skriftliga omdömen kan vara till stor fördel för eleverna om de används på rätt sätt. Han säger att:

Politiker 2: Om man tittar på vad forskningen säger och vad som påverkar resultaten i skolan så rankas formativ bedömning extremt högt. Om skriftliga omdömen är utformade så att de är formativa och tar upp hur eleverna ska jobba vidare för att utvecklas så är de ett mycket viktigt verktyg i läroprocessen.

Dessa fyra informanternas uppfattning om skriftliga omdömen visar att informanterna anser att det är bra ifall de skriftliga omdömena är formativa. Informanterna åsyftar till att det är positivt med skriftliga omdömen om det fungerar som ett redskap för elevens utveckling och om det fungerar som information till elev, vårdnadshavare och lärare om elevens behov och vad eleven behöver arbeta vidare med. Dessa uppfattningar och åsikter har vi även funnit bland de övriga informanterna vi intervjuat.

Vissa skilda uppfattningar finns dock bland informanterna. Lärarstudent 2 anser att skriftliga omdömen kan bidra till att glädjen för skolan kan försvinna, att eleverna måste prestera vilket bidrar till att det förstör lusten för dem.

Somliga av informanterna tvekade kring om det är för tidigt eller inte att ha skriftliga omdömen från skolår 1:

Lärarstudent 1: Nä, alltså jag tycker inte att man ska bedöma någon som precis har börjat och ska utveckla sig. Alltså det kommer att förändras väldigt mycket... jag vet inte. Men har man samma lärare hela tiden kanske man sätter en stämpel på barnet att den kanske... man kanske inte ser hur den utvecklas.

Lärarstudent 1 anser att det är för tidigt att, såväl formativt som summativt, bedöma en elev vid så tidig ålder samtidigt som Politiker 2 tycker att formativ bedömning även kan ges till små barn.

Politiker 2: Men det jag vill få fram är att formativ feedback alltså kan vara positivt även för små barn och ifall det är betygsliknande så är det direkt dåligt.

Informanternas åsikter skiljer sig alltså åt i detta avseende.

Vidare har några av våra informanter uttryckt sig mer tydligt om just införandet av skriftliga omdömen. I intervjun med Vårdnadshavare 2 utvecklades frågan kring om hur informanten förhöll sig till skriftliga omdömen i stort och en underfråga i intervjun uppstod:

Tycker du att du får mer och tydligare information nu när skriftliga omdömen har införts i alla ämnen ifrån år 1 – än vad du fick innan under utvecklingssamtalen?

En utav våra informanter menar att det inte är någon större skillnad i informationen han får om sina barns kunskapsutveckling under utvecklingssamtalen nu än innan skriftliga omdömen infördes.

Vårdnadshavare 2: Innan de fanns? Nej det är ingen större skillnad! Jag tycker det fungerade lika bra då. [...] Ja, de berättade precis hur det va, vad de skulle utveckla och vad de hade svårt med och om min dotter, som nu går i gymnasiet, sa dom exempel att hon inte skulle klara de nationella proven i 5:an. Men efter att dom hade

sagt det jobbade hon hårt och sedan klarade hon dem! Så det är ju samma sak som nu.

Lärare 1 anser att skriftliga omdömen har bidragit till att professionalisera yrket:

Lärare 1: I stort så tycker jag att det är ett gott led i att professionalisera yrket, att läraryrket och lärarens roll i elevers läro, att det får ett större värde för samhället i stort.

Vårdnadshavare 2 tycker alltså att informationen under utvecklingssamtalen inte har förändrats med införandet av skriftliga omdömen. Lärare 1 påpekar dock att det har bidragit till att läraryrket har professionaliserats och blivit högre värderat av samhället i stort.

Koncentrerat kan vi konstatera att informanternas åsikter om skriftliga omdömen berör många olika perspektiv och att alla har mycket att säga i ämnet.

5.2 Skriftliga omdömens syfte

En av studiens delfrågor lyder – *Hur tolkar och förstår våra informanter syftet med skriftliga omdömen?* För att få svar på denna fråga undrade vi:

Vilket syfte har skriftliga omdömen?

Vårdnadshavare 1, Lärare 1 och Rektor 1 påpekar samtliga syftet med skriftliga omdömen när de belyser vikten av att informera elev och vårdnadshavare ifall det finns en risk att eleven inte kommer att uppnå de kursplanemål som är uppsatta för honom/henne.

Vårdnadshavare 1: För att föräldrar och barn inte ska få en chock. Man ska kunna ha kontroll över hela skolgången och inte bara den sista biten. Vi ska liksom få en chans att få det bra. Syftet är att få föräldrarna och eleven uppmärksam på hur det går i skolan. Funktionen är att ha det som underlag för hur man arbetar i rätt riktning.

Lärare 1: Syftet är att synliggöra för främst föräldrar och människor utanför hur verksamheten går till. Hur ah... hur verksamheten ser ut och vad jag har för koll på mina elever.

Rektor 1: Det ska tydligt och klart visa på måluppfyllelse. Att föräldrar och eleverna ska vet om eleven når måluppfyllelsen eller ej. Och sedan är det ju också detta med vidareutvecklingen, hur man ska jobba framåt så att säga. [...]Alltså vi vill inte att de skriftliga omdömena ska vara som ett betyg utan som grund för det eleven ska sträva efter.

Dessa tre informanter upplever att syftet med skriftliga omdömen är att föräldrar och elever skall få information om hur det går för eleven i skolan. Vidare finner vi i svaren förklaringen att omdömena skall syfta till hur skolans undervisning skall utformas i rätt riktning för barnens utveckling.

Resonemangen politikerna för nedan belyser vikten av tydlig och formativ bedömning som syfte, vilket går att koppla till hur informanterna ovan diskuterar omdömen som information om elevens kunskapsläge:

Politiker 1: Så är det för att fler elever ska nå målen, att man ska få hjälp tidigare. Det

tycker jag är det viktigaste. Att man inte... att det inte ska vara som när man får betygen i åttan på hösten, att man först då ser oj att den här eleven har jättelångt kvar att nå målen. Utan tidigt, för att ah, det tjänar alla på om man får rätt hjälp tidigare.

Politiker 2: Jag anser att det ska vara en tydlig och formativ bedömning. Det är mitt önskesyfte. Nu när vi har dem. [...] Jag skulle också vilja säga såhär att ibland kan jag tycka att syftet känns oklart egentligen. Syftet är nog egentligen att de... vill ha betygsliknande och så gömmer de sig bakom att säga att det ska vara utvecklande för barnen och så vidare. Jag skulle vilja säga att det varierar på hur man tolkar instruktionerna också.

Eleverna och lärarstudenterna hade uppfattningen om att skriftliga omdömen syftade till att vara ett verktyg för lärare. Informanterna tog upp aspekter vilka tydde på att lärarna använde omdömen för att mäta var eleverna låg rent kunskapsmässigt i förhållande till mål.

Elev 2: För att lärarna ska kunna se, åh ja, vad de tror och, vad de vill att man ska kunna arbeta mer om det. Ja man får ju skriftliga omdömen i exempel NO eller hemkunskap och då tar lärarna reda på vad man kanske ska arbeta mer om på, ja, och sådär.

Lärarstudent 2: Ah, alltså lärarna har ju krav på sig att barnen ska uppnå vissa mål i de olika årskurserna. De har väl mål i trean och sexan? Eller vad det är? Så därför så kan det ju vara bra, eller så måste de ha någon form av omdömen innan så man kan göra åtgärder så att eleverna kan få de åtgärder de behöver för att nå upp till de här målen. Eftersom att det är bestämt att det ska vara mål i skolan. Så därför kan det vara bra med det syftet. Men jag vet inte var jag ställer mig eller... vad jag tycker om det egentligen.

Lärare 2 påpekar dock olika syften med skriftliga omdömen genom att säga att de är till för att eleven skall kunna se sin utveckling och för att utomstående skall få information om elevens kunskapsnivå. Han säger att:

Lärare 2: Det är olika syften. Men först och främst att eleven ska kunna se sitt eget lärande... och sin egen utveckling. Och att kunna följa upp det. Att även föräldrar, pedagoger och i tredje hand då, eller i slutändan politiker rent generellt ska kunna se elevens kunskapsnivå genom skriftliga omdömen.

I anslutning till diskussionen kring skriftliga omdömens syfte frågade vi informanterna vem de trodde att omdömena var till för:

Elev 1: Lärarna som ska se lite hur bra jag är och mamma och pappa.

Vårdnadshavare 2: Det är ju för eleven så att hon ska kunna bättra sig, och veta vart hon ligger. Det är ju kanske vara bra för vårdnadshavaren så hon eller han vet vart ungen ligger så att alla vi vårdnadshavare kan hjälpa våra barn i skolarbetet lite ifall de har svårt och så.

Lärare 1: ... politiker. För högre instanser. De är inte till för mig och inte till för eleven. För föräldrar och andra människor utanför skolväsendet.

Lärare 2: Först och främst eleven. Men även föräldrar och läraren... Politiker också.

Lärarstudent 1: Det var en jävla klurig fråga. Det är ju egentligen till för barnen. Men nej, jag vet inte. Men för lärare att se var eleverna ligger och vad man ska jobba med. Fast också för barnen...

Rektor 1: Eleverna och föräldrarna ska få en tydlig bild av hur eleven ligger till!

Rektor 2: Kort och gott eleverna... Alltså, ja, för föräldrar är ju bra också.

Politiker 2: ... det ska vara en formativ skriftlig utvärdering av eleven. Eleven alltså.

Här ser vi en stor skillnad mellan svaren. Alla svar pekar på att skriftliga omdömen är till för någon annan än de själva, bortsett från våra två vårdnadshavare som menar att de får information om sina barns skolgång. Likväl Lärare 2 menar att omdömena till liten del är till för hans yrkeskår själv. Resterande sätter andra informanter som huvudroller vad gäller vem omdömena är till för. Informanterna vilka tillhör samma informantgrupp gav dock i stora drag liknande svar.

Sammanfattningsvis framkom genom samtalsintervjuerna att skriftliga omdömens syfte bland annat var för att lärarna skall se var eleverna ligger, att de ska fungera som en varningsklocka så att elever och vårdnadshavare ej får en chock, de är till för att nå målpuppfyllelse. Mellan informantgrupperna skiljde sig svaren åt i två perspektiv – dels att skriftliga omdömen fungerar som information för elever och vårdnadshavare dels som ett verktyg för lärare att sätta upp mål för eleven eller mäta elevens kunskapsnivå.

5.3 Skriftliga omdömens funktion i verksamheten

Med utgångspunkt i vår delfråga, *Leder syftet till önskad funktion(/effekt) i verksamheten?*, lade vi fokus på användningen av skriftliga omdömen i skolan. I detta avseende hade vi ingen gemensam frågeställning till våra informanter då de möter skriftliga omdömen på skilda sätt i praktiken. Snarare formades resonemang om skriftliga omdömens funktion och användning vartefter samtalen tog sin riktning.

I samtal med eleverna och vårdnadshavarna frågade vi hur de fick ta del av de skriftliga omdömena samt information om dessa. Samtliga poängterade att det var i samband med utvecklingssamtal eller föräldramöten de fick omdömen och information.

Elev 1: Eheee, jo men det är sånt vi får på utvecklingssamtalen. Alltså vi får typ så vad lärarna tycker i olika ämnen och sådär, om oss. [...] Som jag sa innan får vi papper på olika ämnen som vi ska ungefär läsa och så är det olika mål i alla ämnen. Jag kommer inte ihåg målen nu men du vet, ja... och så får man skriva vad man är bra på och dålig på.

Vårdnadshavare 2: Jo, men det har jag fått på föräldramöten och så har vi fått se på utvecklingssamtalen. Men jag kan ju inte säga mig vara väl insatt så lite mer information kunde man ju fått. Samtidigt har lärarna så mycket att göra känns det som. Att informera oss föräldrar kanske inte är prioritet.

Likartat resonerar lärarna när vi i samtalen berör skriftliga omdömens funktion. De menar att de arbetar med skriftliga omdömen för att dels kunna sätta mål för eleverna att sträva efter, dels för att de har ett krav på sig att inför varje utvecklingssamtal kunna ge skriftlig information om elevens kunskapsutveckling. De poängterar därutöver att de i sin undervisning ständigt måste vara medvetna om varje elevs åstadkommanden för framtida bedömning.

Lärare 1: Jag använder skriftliga omdömen för att ge föräldrar... vårdnadshavare samt elev då, att få en bild av hur det går... och vad de kan, vad de kan bli bättre på, vad de kunde innan sist vi sågs. [...] Men det ligger ju hela tiden i mitt bakhuvud att jag kommer att ha ett samtal och innan dess måste jag ha kunnat uttrycka mig om varje elevs kunskaper. Både socialt och kunskapsmässigt. Så jag måste kunna uttrycka mig om det.

Lärare 2 poängterar vidare det stora arbetet med de skriftliga omdömena vilka skrivs två gånger per läsår för varje elev i samtliga ämnen. Han menar att:

Lärare 2: Lärare måste få mindre barngrupper och mer tid till administrativt arbete för att kunna sitta och göra de här bedömningarna. Annars blir det bara ett hafsverk. Man vill ju ha tid att kunna skriva de i lugn och ro, tillsammans med både elever och föräldrarna. Åtminstone kunna diskutera vilka mål som behövs för eleverna, önskemål och hur de ska nå målen. Men det finns inte den tiden... Därför tror jag att många lärare kan tycka att det är skönare med betyg, det är ju bara skriva ner en siffra.

Alla informantgrupper konfronteras inte med bedömning såsom elever, föräldrar och lärare gör. Därför uppmanade vi lärarstudenterna, rektorerna och politikerna att, utifrån deras yrkesvardag, svara på frågan:

Vilken funktion tror du skriftliga omdömen har?

Både Lärarstudent 1 och Rektor 2 anser att funktionen med skriftliga omdömen är att medvetet kunna veta var eleven ligger i förhållande till målen. De säger att:

Lärarstudent 1: Funktionen är att man ska se om man inte når målen och behöver åtgärdsplan och att man kanske sen i tvåan inte behöver en sån längre. För att man uppnått, och då kan man slänga den och lägga det bakom sig. Det är viktigt att poängtera det för barnet också.

Rektor 2: Medvetandegöra, veta hur man ligger i förhållande till målen och vad man behöver jobba med för att nå målen.

I samtalet med Politiker 1 framkom att själva arbetet med skriftliga omdömen snarare föll på arbetslaget, skolan och rektorn. Hon poängterade med förtroende för lärarprofessionen att:

Politiker 1: Hur man utformar det och hur man jobbar inom sina arbetslag, det är professionens fråga. Vi har sagt från politiskt håll att det ska finnas skriftliga omdömen punkt. Sen är det upp till varje skola, varje kommun, från skolverket och så att utforma det på bästa sätt. Och där har ju skolverket tagit fram riktlinjer och så. [...] Det är ju mycket... i politiken pratar man mycket om vad- och hur-frågor. Och hur-frågan här är ju liksom hur det ska se ut och det ska inte politikerna vara inne i. För vi har ju ingen kunskap i det... och vi är inte pedagoger. Det kan professionen.

Dessa svar tyder på likartade uppfattningar om hur skriftliga omdömen bör fungera i skolverksamheten. De tre informantgrupperna pekade envar på att funktionen med omdömen är att åskådliggöra hur eleverna ligger i förhållande till målen för att kunna vidareutvecklas.

Sammanfattningsvis går det påpeka att de sex perspektiv vi intervjuat kopplar funktionen med skriftliga omdömen antingen till syftet att ge information till elever och vårdnadshavare vilket eleverna, vårdnadshavarna och lärarna påpekade eller syftet att använda omdömena som ett verktyg för att mäta var eleverna ligger kunskapsmässigt i förhållande till uppsatta mål vilket

lärarstudenterna, rektorerna och politikerna menade var den faktiska funktionen.

5.4 Effekter, konsekvenser och risker med skriftliga omdömen

För att få svar på följande delfrågor: - *Leder syftet till önskad (funktion/)effekt i verksamheten?* - *Kan ytterligare positiva eller negativa effekter ses?* och – *Vilka konsekvenser anser informanterna att skriftliga omdömen har för elevers fortsatta utveckling?* ställde vi tre frågor vilka kan tendera vara snarlika. Dessa tre behöver dock ställas för att i senare kapitel svara på studiens frågeställningar. Vi frågade:

Vilka effekter tror du omdömen/bedömning får?

På ställd fråga fick vi många varierande åsikter om vilka effekter bedömning, genom skriftliga omdömen, kan få. Elev 1 ser en fördel med bedömning när hon menar att:

Elev 1: Ja...eller... jo men så vet jag ifall jag behöver jobba mer med något så ifall jag gör det så blir jag kanske bättre och sådär.

Lärarstudent 1 menar dock att det kan finnas en risk för att eleverna känner sig väldigt stressade. Lärarstudent 2 håller med samtidigt som han pekar på att bedömning kan ha såväl positiva som negativa effekter.

Lärarstudent 1: Jag tror att elever kan känna sig väldigt stressade. För nu står det ju uppsatt i varenda klassrum att de ska klara det här och det här. Att ”det här är målet som du ska klara” och ”det här bedömer jag dig på”. Det beror ju helt på vad man är för pedagog hur man lägger upp det... så att eleven inte känner sig stressad.

Lärarstudent 2: Det kan väl funka som en spark i rumpan för vissa också, kanske... Kanske att de får höra liksom ”jag måste klara det här innan en viss årskurs” och då kanske de skärper sig. Det kanske kan vara bra för föräldrarna också för att de kan hjälpa till lite där hemma, och man vet exakt var barnet ligger. Så... det kan både vara positivt och negativt, beroende på vilken unge det är.

Andra aspekter som togs upp var ökad medvetenhet och hur formativ bedömning kan ge positiva effekter. Rektor 2 och Politiker 2 säger att:

Rektor 2: Jag tror ju att man fokuserar mer på rätt saker. Och man ökar medvetenheten för alla. Det ökar medvetenheten hos lärarna också.

Politiker 2: Om det används strikt formativt i dialog med föräldrar och liknande så tror jag det kan ha en eller man skulle kunna tänka sig att det skulle kunna ge en positiv effekt resultatmässigt.

Dessa informanter tror bland annat att skriftliga omdömen kan bidra till att eleven utvecklas i sitt lärande och motiveras att fokusera på skolarbetet. Informanterna menar alltså att effekten av skriftliga omdömen medför positiva konsekvenser för elevers fortsatta utveckling. En annan aspekt på vilka effekter skriftliga omdömen kan ge är att det kan bidra till att eleverna blir stressade. Rektor 2 anser dessutom att en effekt av skriftliga omdömen bidrar till att lärarna fokuserar på rätt saker och att det ökar medvetandet hos lärarna kring vad fokus i undervisningen bör ligga.

Vilka konsekvenser ser du att skriftliga omdömen kan medföra?

Vissa av våra informanter poängterade konsekvenser med skriftliga omdömen där. Vårdnadshavare 1, Rektor 1 och Politiker 1 tar upp positiva konsekvenser med bedömning vilka kan hjälpa eleven avsevärt i skolan.

Vårdnadshavare 1: Det kan få avgörande konsekvenser. Om eleven är ute på mossen, har man ju en chans att hämta upp innan de är för sent. Man får också en bild av om eleven tycker det är för lätt i skolan. Man får alltså tydlig information med hjälp av bedömning.

Rektor 1: Alltså. Det är ju att det utvecklar. Om det fungerar fullt ut så är det ju verkligen att man utvecklar eleven trots att den har lätt eller svårt för det. Även den som har lätt för det ska få lov att utvecklas. Det står i den nya läroplanen att alla ska ha en chans att utvecklas.

Politiker 1: Ja, min förhoppning är ju att fler barn får rätt hjälp tidigt, för att nå målen. Och att vi då får fler som går ut nian med godkända betyg i kärnämnen och då kunna gå vidare till gymnasiet.

Informanterna ovan menar att konsekvenserna med skriftliga omdömen kan vara avgörande för elevens skolgång och att det kan bidra till att eleven får en chans till fortsatt utveckling.

Ser du några risker med skriftliga omdömen?

I samtal med lärarna framkom att en risk med omdömen kan vara att man som pedagog mäter fel eller gör alltför homogena bedömningar.

Lärare 1: Risken är ju att även om tanken är att det ska vara så individanpassat när man ska uttrycka sig, när man ska formulera skriftliga omdömen... men då varken utbildning eller tid för att göra detta finns så finns ju risken att det fortfarande drar varena elev över samma mallar. [...] Var sker individualiseringen då? Den finns ju inte där då. Nej.

Lärare 2: Det finns väl alltid risker när man ska mäta elever, om man använder sig av siffror eller få bokstäver. Det är ett stort ansvar som pedagog att vara koncis... och fånga det viktiga. Den stora risken, det finns alltid en risk, att man stirrar sig blind på det man skriver ner i målen. Har du inte rätt verktyg, eller fel metoder så finns det givetvis en risk att du kan mäta fel saker... eller inte vet vad du ska mäta.

Andra risker som togs upp handlar om påverkan på eleven och dennes självuppfattning och självförtroende. Politiker 2 tog även upp att bedömningar kan bidra till segregering och följaktligen vara något negativt.

Lärarstudent 1: Ja, men att man kan få väldigt dåligt självförtroende... att en elev får det. Nu är det väl så att inte pedagogen... jag vet inte... det beror väl på hur hon lägger upp det. Hon kan ju inte säga att "du når inte upp till målen" och sen.... jag tror att det ger dåligt självförtroende.

Rektor 1: Det kan uppstå stora svårigheter med de barn som har funktionsnedsättningar eller diagnos av något slag. Det kan vara exempel autism eller adhd. Dessa barn ligger ofta flera år efter i utvecklingen. Och så ska man skriva skriftliga omdömen förhållande till målen i alla ämnen för alla elever. Hur ska man kunna skriva skriftliga omdömen utan att knäcka dessa elever? [...] Vi är ålagda att

skriva skriftliga omdömen och så är det meningen att de skriftliga omdömena ska utveckla eleverna. Men gör eleverna det om man knäcker dem?

Politiker 2: Jag tror att det... om det handlar om att det helt enkelt är en kategorisering av elevers resultat tror jag det är direkt negativt och bidrar till segregering.

Informanterna uttrycker sig skilt om vilka risker som kan uppstå med skriftliga omdömen utefter deras erfarenheter. Några av de risker våra informanter anser att skriftliga omdömen kan medföra är bland annat att eleverna kan få dåligt självförtroende om de inte når målen. Rektor 1 belyser även problematiken med elever som har en diagnos och att lärarna, trots detta, är ålagda att skriva skriftliga omdömen för samtliga elever i samtliga ämnen. Ytterligare en risk med skriftliga omdömen kan vara att lärarna följer samma mall för alla elever och inte individanpassar dem. Lärare 1 anser att de inte får tillräckligt med tid eller utbildning för att individanpassa vad som skrivs i de skriftliga omdömena. Lärare 2 uttrycker risken att bedömning kan ske på felaktiga grunder om pedagoger inte har rätt verktyg för att genomföra bedömning av elever och deras förvärvade kunskaper. Politiker 2 påvisar även risken med om skriftliga omdömen används som en kategorisering av elevernas resultat och att detta då kan medföra segregering bland eleverna.

5.5 Betygsliknande skriftliga omdömen

Nedan har vi valt att presentera resultat på en relevant fråga för vår studie som blev synlig under intervjutillfällena:

Hur ställer du dig till att de skriftliga omdömena får vara betygsliknande?

Vårdnadshavare 1 ställer sig positiv till detta då hon anser att det är mycket tydligare som förälder att få se vad barnet presterar.

Vårdnadshavare 1: Ja, jag hade tyckt det var bra. Mycket tydligare. Så att jag som förälder vet.

De två lärarna och Rektor 1 är däremot negativa till att de skriftliga omdömena får vara betygsliknande och menar därutöver att det är:

Lärare 1: Förjävligt. Haha. Det är förjävligt för att våra elever... eleverna tvingas att växa upp. Det strider mot hela det lärarutbildningen står för. Det strider mot att en lärarutbildning står för att varje elev ska lära utifrån sina egna förmågor, de ska genom ett lustfyllt lärande utvecklas och då ska det helt plötsligt betygssättas hur lustfyllt det ska vara. Och... jag tror inte att barn är mogna för det. Vi tar ifrån dem en glädje och tillsätter en press istället. Tror jag...

Lärare 2: Jag tycker inte att de ska vara det. Jag tycker att all skola bara ska använda sig av skriftliga omdömen, inte betyg. Betygsliknande skriftliga omdömen är en kompromiss mellan formativ skriftlig bedömning och betyg. Jag vill verka för en betygsfri skola...

Rektor 1: Nej, alltså det finns ingen mening med det. Det är ju klart, ehh, vi ska in i det nya och med nya betyg. Men nej, jag tycker det räcker mer än väl med det som vi har nu, om man uppnår målen eller inte.

Politiker 1 menar att skriftliga omdömen är en form av betyg och hävdar att det är viktigt att

man med dessa skall kunna uttrycka tydligt om en elev behöver extra stöttning.

Politiker 1: Ett omdöme är ju en form av betyg, men det är ju ingen 12345-skala. Men det är ju klart att man på något sätt måste skriva ”det här barnet behöver extra stöd”. [...] Det är ju en balansgång, men i de flesta fall tror jag att man löser det väldigt bra.

Till skillnad från Politiker 1 är vår andra politiker starkt negativ till betygslänkande skriftliga omdömen när han menar att dessa kan bidra till att öka skillnader i samhället.

Politiker 2: Starkt negativt av sociala skäl, jag tycker man borde våga hävda att... att... de som har infört betygslänkande skriftliga omdömen vill öka skillnaderna i samhället. Det är tydligt att dom vill det. Om man hade velat minska klyftorna hade man inte infört betygslänkande skriftliga omdömen. Det är det ena som gör att jag är emot betygslänkande skriftliga omdömen. Och och... det är också korkat att tappa en stor del av det blivande arbetande folket som slås ut tidigt på grund av betyg. Den andra anledningen till att jag inte tycker man borde ha betygslänkande omdömen är då att det inte finns någon forskningsevidens på att betyg fungerar.

Bland våra informanter finns en tydlig åsiktsskillnad i frågan om betygslänkande skriftliga omdömen. Vårdnadshavare 1 ställer sig positivt och menar att det bidrar till förtydligande information till vårdnadshavare. Politiker 1 tycker att ett omdöme är en form av betyg och att man på varje skola löser arbetet bra. Övriga informanter är negativa till betygslänkande skriftliga omdömen och åsytar till att det räcker med en formativ bedömning som visar ifall eleven har uppnått målen eller ej. Även åsikter som att det ökar skillnaderna i samhället, bidrar till segregering, tillsätter press istället för ett lustfyllt lärande och att det inte finns någon forskning som visar på att betyg fungerar.

5.6 Utbildning i bedömning

Nedan presenterar vi en ytterligare aspekt vilken framkom spontant under intervjuerna med lärarstudenterna.

Vad har du fått för utbildning i bedömning på lärarprogrammet? Känner du dig förberedd inför ditt kommande yrke?

I detta avseende känner sig de båda lärarstudenterna inte alls förberedda på att skriva skriftliga omdömen i sitt kommande yrkesliv, med den utbildning de fått hittills på lärarprogrammet.

Lärarstudent 1: Alltså det är ju... ja, vad har jag haft? Lite på en specialisering, men det var väl ingen riktigt utbildning. Vi bara snuddade vid det. Gjorde en tenta på det. Jag skulle ju gärna se att det skulle ingå i en AUO-kurs [Allmänt utbildningsområde]. För att se hur det fungerar och allt... Jag känner mig inte alls förberedd, men det får jag ta då. Alla skolor har ju olika sätt att jobba på.

Lärarstudent 2: Vi har fått lite i svenska, ja det har vi. Fått kolla lite på omdömen och sådär. Har inte fått så mycket. Har fått lite på VFU:n och kollat. Jag kan inte så mycket, jag anser mig inte vara så inläst på det. Jag hade velat ha en tydlig handledning. Jag känner mig inte alls beredd. Där kommer jag få fråga kollegor om det tror jag...

Ovanstående fråga blev synlig under intervjuerna med lärarstudenterna då det berör dem. Även en av de lärare som vi intervjuade är nyligen nyutexaminerad och uttalade sig om lärarstudenters uppfattning kring skriftliga omdömen:

Lärare 1: Jag tror att de flesta lärarstudenter som inte har läst, eller haft möjlighet att ha haft den läraren som jag har haft väntar på det här med stor oro. Och inte har någon uppfattning om vad som komma skall. Jag tror att många nyutbildade kommer att få en chock faktiskt.

Båda lärarstudenterna anser sig inte ha fått tillräckligt med utbildning inom bedömningsområdet och hade velat ha mer handledning av något slag. Lärarstudenterna känner sig även oförberedda och oroliga inför hur de ska gå tillväga i sitt framtida yrke. Enligt Lärare 1 kommer dessa lärarstudenter få en chock om de inte har läst något kring bedömning.

6. Slutdiskussion

Nedan följer en analys baserad på de resultat vi har fått fram i relation till tidigare forskning. Inledningsvis diskuterar vi åsikter om skriftliga omdömen, skriftliga omdömens syfte, skriftliga omdömens funktion i verksamheten och effekter, konsekvenser och risker med skriftliga omdömen. Sist fullföljer vi vår studie med avslutande kommentarer i form av pedagogiska implikationer.

6.1 Åsikter om skriftliga omdömen

Enligt våra informanter är de skriftliga omdömena ett bra redskap i elevers läroprocess om de fungerar formativt. Andersson m.fl. (2003:38) menar att en formativ bedömning ska vara en grund för elevens fortsatta utveckling och lärande. Våra informanter menade alltså, vilket även Tholin (2007:12) ger en beskrivning av, att de skriftliga omdömena är bra i den mån de fungerar som en hjälp till förbättring i elevernas skolarbete. Informanterna menade också att skriftliga omdömen är bra som en form av information till eleven, vårdnadshavaren och läraren om vart eleven ligger någonstans i relation till målen. Selghed (2006:141) tar upp lärarens perspektiv på betyg och att betygen, precis som skriftliga omdömen, fungerar som ett stöd i kontakten med vårdnadshavare. I *Att skriva skriftliga omdömen* (Skolverket 2009a:3) kan man dessutom läsa att skriftliga omdömen skall informera elev och vårdnadshavare om var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling och att detta ska ligga till grund för lärarens planering. Enligt de vårdnadshavare som vi intervjuat är det bra att få information om sitt barns skolgång och en av dem uttryckte sig på följande vis ”jo, men det kan ju vara bra ju, att veta vart mitt barn ligger någonstans” (Vårdnadshavare 2).

Informanterna hade dock skilda uppfattningar och åsikter kring vissa faktorer med skriftliga omdömen. Båda lärarstudenterna ansåg att de skriftliga omdömena kunde förstöra lusten för eleverna - ”jag kan tänka mig att de skriftliga omdömena hjälpa till att förstöra den här glädjen lite. Att man måste prestera i skolan” (Lärarstudent 2). Enligt Lindberg (2007:134) upplever elever att bedömning förknippas med stress och att bedömning bidrar negativt på deras resultat i skolan. Samtidigt framkommer det i våra intervjuer med eleverna att de skriftliga omdömena påverkar dem positivt. Adroris (2009:85f) hävdar att konstruktiv kritik, formell bedömning, skall fungera som en feedback, som i sin tur påverkar eleverna positivt. Även i intervjun med en av våra politiker framkom vikten av att de skriftliga omdömena ska fungera formativt och att de då är ”ett mycket viktigt verktyg i läroprocessen” (Politiker 2). Politiker 1 menar därutöver att det är upp till professionen och skolorna att själva bestämma över hur arbetet med skriftliga omdömen ska gå till men att det nog löses mycket bra. Politiker 1 menar också att det är mycket viktigt för elevers framtida utveckling och om elever får hjälp tidigt klarar fler elever nian med godkända betyg och kan gå vidare till gymnasiet. En annan aspekt där informanternas åsikter skilde sig åt var om det är förtidigt eller inte att ge elever skriftliga omdömen redan ifrån årskurs 1. En av lärarna vi intervjuade menade att ”nä, alltså jag tycker inte att man ska bedöma någon som precis har börjat och ska utveckla sig” (Lärare 1). Samtidigt tyckte båda politikerna att skriftliga omdömen fungerar även för yngre elever. Precis som Skolverket (2008a; 2009a) understryker, på uppdrag av utbildningsdepartementet, finns det fördelar med skriftliga omdömen från år 1 vilket även de politiker som vi intervjuat underströk.

Andra åsikter som kom fram under våra intervjuer var bland annat att en av vårdnadshavarna

inte ansåg sig få någon ytterligare eller annorlunda information än då skriftliga omdömen inte fanns. Dock fanns det redan innan skriftliga omdömens införande möjlighet till att få skriftlig information om eleven:

I och med införandet av de nya läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94 sker till sist den ”slutliga” utformningen av det nya betygssystemet. [...] Utvecklingssamtal med föräldrar och elev kan om föräldrarna begär det kompletteras med skriftlig information om elevernas kunskap- och social utveckling. (Andersson 1999:53)

Som vårdnadshavare hade man alltså rätt till att begära ut skriftlig information om sitt barns kunskapsmässiga och sociala utveckling. Då vi således inte vet om vårdnadshavaren har gjort detta måste vi ta med denna information i vårt bejakande. En av lärarna tyckte att skriftliga omdömen bidrar till ökad professionalisering inom yrket. Enligt Selghed (2006:141) anser många lärare att betygsättning bidrar till professionalisering vilket man kan härleda till lärarens uttalande i vår intervju och bedömning av elever i stort. Annerstedt (2002:126) tar dock upp problematiken med att många lärare inte har fått någon utbildning i bedömning. Under de båda intervjutillfällena med lärarstudenterna blev det synligt att de inte anser sig ha fått tillräcklig utbildning och handledning i bedömning.

Som slutsats till denna del av undersökningen ställer vi oss följande fråga: Kan bedömning, betygsättning och skriftliga omdömen bidra till professionaliseringen om lärarna inte genomgår någon utbildning inom området? Dessa resultat, kring vad våra informanter har för åsikter angående skriftliga omdömen, skulle kunna vara en ansats till en större undersökning eller vidare forskning angående hur utbildningen inom bedömning under lärarutbildningen är upplagd och fungerar. Vårt förslag är också att bedömning och betygsättning måste få ett större utrymme inom lärarutbildningen.

6.2 Skriftliga omdömens syfte

Enligt Skolverket (2009a:2) är ett syfte med skriftliga omdömen att de ska fungera som ”tydlig information om elevens kunskapsutveckling samt om det behövs någon typ av stöd eller andra åtgärder”. Vårdnadshavare och elev skall genom dennes IUP med skriftliga omdömen tillsammans med utvecklingssamtalen få en explicit bild över elevens kunskaper i nuläget samt mål för vidare utveckling.

Ena aspekten som framkom i samtalsintervjuerna var, i likhet med Skolverkets syfte, att skriftliga omdömen skall ”få föräldrarna och eleven uppmärksam på hur det går i skolan” (Vårdnadshavare 1). Sju av tolv informanter hävdade att syftet med skriftliga omdömen är att signalera om en elev riskerar att inte nå målen samt informera om elevens skolgång i stort. Jämförligt med dessa informanters uppfattning om syftet med skriftliga omdömen påvisar Linde (2003:85) där han diskuterar bedömning som ”diagnos och information”. Kanske går det därutöver att jämföra våra informantens åsikter om syftet med Lindes (2003:85) kategorisering av betyg som ”yttre motivation”? Då såväl vårdnadshavare som politiker talar om skriftliga omdömen som en varningsflagga eller verktyg för att upptäcka brister tidigt kan omdömena kanske fungera som motivation? Politiker 1 påpekar syftet med skriftliga omdömen genom att belysa vikten av att eleverna och föräldrarna inte skall få en chock sent i skolgången att kunskapen inte motsvarar förväntningarna när hon säger att: ”det inte ska va som när man får betygen i åttan på hösten, att man först då ser oj att den här eleven har jättelångt kvar att nå målen”. Hittills överensstämmer Skolverkets förhoppning om bedömningens syfte med vad våra informanter anser vara detsamma. Är dokumentationen och

bedömningen i elevernas vardag uteslutande till för att mäta elevens förvärvade kunskap i förhållande till uppnåendemål eller finns det ytterligare dimensioner?

Fyra informanter menade dock att skriftliga omdömens huvudsakliga syfte är att fungera som ett verktyg för de verksamma pedagogerna i klassen. Elev 1 uppfattade att meningen med skriftliga omdömen är för att klassläraren ska kunna bedöma vad eleverna kan och vad eleverna behöver arbeta mer med för att utvecklas vidare. Jämbördigt med de två elevernas uppfattningar om omdömenas syfte ansåg lärarstudenterna att lärarna har krav på sig i och med elevernas måluppfyllelse och av detta skäl använder skriftliga omdömen som ett redskap för att kunna förverkliga kravet. Rapporten *Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i skolan – en uppföljning och utvärdering av skolornas arbete* (Skolverket 2010:14) åskådliggör att skriftliga omdömen kan fungera som ett verktyg ”för elevens fortsatta lärande”. Om verktyget är avsett för lärarna eller eleverna framkommer dock inte, och en intressant fråga väcks hos oss – är verktyget avsett för eleverna att uppnå målen själva, eller för lärarna att hjälpa eleverna att nå målen? Denna frågeställning väcks hos oss med bakgrund i Vallberg-Roths undersökning av skriftliga omdömen i samband med utvecklingssamtal där det framkom att: ”I majoriteten av de ifyllda IUP-mallarna är ansvaret i fördelningen mellan elev-vårdnadshavare-skola koncentrerat till eleven” (2010:57). Här kan vi, genom tidigare studier, se att det i mångt och mycket ligger i elevernas händer att nå målen. Samtidigt markerar Skolverket i sin publikation *Att skriva skriftliga omdömen* att ”Den individuella utvecklingsplanen [med skriftliga omdömen] är tänkt att stödja och stimulera det fortsatta lärandet” (2009a:2).

Dessa två aspekter går därför hand i hand om vi ser till Skolverkets mer allmänna förklaring till syftet med bedömning i skolan:

Den syftar till att kunna identifiera enskilda elevers kunskapskvaliteter för att på bästa sätt kunna beskriva starka och svaga sidor. Bedömningen syftar vidare till att så tydligt som möjligt kunna informera elev och vårdnadshavare om hur det går för eleven i skolan och till att ge ett bra underlag för att planera för elevens fortsatta utveckling. (Skolverket 2001:16)

I ovanstående syfte belyses såväl vikten av att kunna kartlägga elevens kunskapskvaliteter som vikten av tydlig information om elevens skolgång. Den informant som skiljde sig något från de resterande deltagarna var Lärare 2 som i sitt svar dels menade att skriftliga omdömen kunde fungera som information åt olika parter, såsom föräldrar eller politiker, och dels som ett formativt verktyg för att få eleverna att nå mål och vidareutvecklas. Våra informanternas två perspektiv på syftet med skriftliga omdömen konvergerar och är således, enligt våra tolkningar, inga motstridiga uppfattningar utan är förenliga med varandra. Intressant att spekulera kring är huruvida det finns andra uppfattningar om skriftliga omdömens syfte i andra fokusgrupper än de vi valt. Om så är fallet måste vi komma överens om vilka syften bedömning bör ha för att få ett framtida förbättringsarbete inom skriftliga omdömen och bedömning.

Under studiens gång upptäckte vi att en fråga i våra samtalsintervjuer, enligt oss, fick slående resultat. I samtliga intervjuer ställde vi frågan om vem skriftliga omdömen är till för. Svaren visade att det är vårdnadshavarna och ena läraren som till viss del ansåg att skriftliga omdömen är till för dem själva. De resterande ansåg att omdömena är till för andra. Eleverna utsåg lärare och vårdnadshavare till huvudroll i sammanhanget. Detta är slående likt vad Lindberg klarlägger i artikeln *Långtgående slutsatser trots få lärare och elever i studierna* där författaren skriver att: ”bedömningar görs för att läraren ska ha kontroll och/eller kunna

gruppera eleverna, samt för att informera föräldrarna” (Lindberg 2007:134). Lindberg framhåller med bakgrund i sin studie att eleverna anser att skriftliga omdömen inte är till för dem själva. Båda lärarna i vår studie uppfattade emellertid att skriftliga omdömen var till för andra aktörer såsom politiker samt vårdnadshavare. Majoriteten svar på frågan vem skriftliga omdömen är till för pekar främst på eleven tillsammans med vårdnadshavaren. Resultatet tyder på att syftet med omdömen och uppfattningen om vem de är till för till stor del hör samman – syftet bör följaktligen, med utgångspunkt i Skolverkets publikationer och svaren i intervjuerna, vara att informera elever och vårdnadshavare om elevens skolprestationer för att kunna besluta om framtida utveckling utifrån elevens, vårdnadshavarens samt skolans ansvar. Hur tyder vi då uppfattningen om att ”de är inte till för mig och inte till för eleven” som Lärare 1 hävdar? Eller Lindbergs studie som visar att eleverna inte tycker att omdömen är till för dem själva? Hur tolkar vi tvekan svar från lärarstudenterna som tror att skriftliga omdömen ”egentligen” är till för eleverna?

Skiljer sig skriftliga omdömens syften och faktiska funktioner åt?

6.3 Skriftliga omdömens funktion i verksamheten

För att svara på ovanstående problemställning frågade vi deltagarna i studien vilken funktion de ansåg skriftliga omdömen fylla. Eleverna, vårdnadshavarna och lärarna möter skriftliga omdömen i högre grad än lärarstudenterna, rektorerna och politikerna – vilket ledde till olika diskussioner om hur arbetet med skriftliga omdömen fungerade i informanternas vardag.

Eleverna och vårdnadshavarna kom i kontakt med skriftliga omdömen främst i samband med utvecklingssamtal eller vid föräldramöten. Likaså lärarna vi intervjuat talar om skriftliga omdömens funktion i yrkesvardagen i samband med utvecklingssamtal. Som Lärare 1 berättar förmedlar hon omdömena vid dessa samtal med såväl föräldrar och elever och måste följaktligen i sin undervisning ständigt vara medveten om elevernas utveckling och hur de tar till sig kunskapen. Här är informanternas uppfattningar förenliga med Skolverkets förhoppning om funktion vilken är att genom skriftliga omdömen kunna såväl kartlägga som informera vårdnadshavare ifall deras barn är i ”behov av särskilt stöd eller andra insatser” (2008a:4). Lärare 2 menar dock att arbetet med skriftliga omdömen är tidskrävande och anser att arbetet med dessa bör få mer tid. Våra två lärare upplever sig vara relativt insatta i fenomenet skriftliga omdömen och hur de skall skrivas. Denna uppfattning skiljer sig något från utvärderingen Skolverket publicerade våren 2010 vilken bekräftar att: ”Den rikstäckande enkätstudien visar på svårigheter med införandet av skriftliga omdömen. En stor majoritet av lärare i åk 1-6 anger osäkerhet i hur elevernas kunskaper ska bedömas” (2010:14). Då arbetet med skriftliga omdömen är så omfattande och tidskrävande ställer vi oss undrande till hur arbetet med dessa ser ut i praktiken. Kan det vara på det viset att arbetet med skriftliga omdömen är än mer komplicerat än de uppfattningar vi fått fram utifrån intervjuer med två lärare? Och vad kan Skolverket göra för att handleda dessa rådlösa pedagogers arbete med omdömen i alla ämnen för samtliga elever? Vårt förslag är att det måste ske ett förbättringsarbete inom handledning för lärare i arbetet med de skriftliga omdömena.

Lärarstudenterna, rektorerna och politikerna berättade om hur de mötte skriftliga omdömen i sin vardag, samt om hur de upplevde att arbetet med omdömena går tillväga i praktiken, vilken de inte befinner sig i dagligen. Samtliga hävdar att funktionen med skriftliga omdömen bör vara att kunna ”se om man inte når målen och behöver åtgärdsplan” (Lärarstudent 1). I detta sammanhang diskuterar de, iögonfallande enligt oss, hur funktionen bör vara – detta torde vara av orsaken att de möter arbetet med omdömen i mindre grad än andra. Därutöver

beskriver Politiker 1 att de på den politiska arenan lägger ansvaret om IUP:n med skriftliga omdömen skall utformas och skrivas på pedagogerna. Hon menar att ”hur man utformar det och hur man jobbar inom sina arbetslag, det är professionens fråga. Vi har sagt från politiskt håll att det ska finnas skriftliga omdömen punkt. Sen är det upp till varje skola, varje kommun, från skolverket och så att utforma det på bästa sätt” (Politiker 1). Trots att dessa personer inte möter bedömning i skolan i samma utsträckning som elever, vårdnadshavare och lärare har de tidigare erfarenheter av bedömning både vad gäller bedömning av sig själv, samt bedömning av olika slag i sin yrkesvardag. Lundahl och Folke-Fichtelius styrker relevansen av informanternas uppfattningar genom orden: ”Unikt för skolan är att alla har erfarenheter av den som elever, många också som föräldrar och lärare. Alla har en vana av hur skola 'normalt' sett görs”(2010:17). Lärarstudenterna möter bedömning under sin VFU samt den bedömning de själva ”utsätts” för i utbildningen, rektorerna möter bedömning i samband med anställningsintervjuer respektive av sina anställda och politiker möter bedömning i det sammanhang Eggen talar om när hon menar att all bedömning är politisk (2010). Politikerna har beslutat om betyg och skriftliga omdömen och är således inblandade i diskussionen om skriftliga omdömen.

Uppfattningen tycks vara att skriftliga omdömen används under utvecklingssamtal med vårdnadshavare och skall kunna användas för att hävda att en elev behöver särskilt stöd eller liknande. Finns det fler explicita eller implicita funktioner med skriftliga omdömen vilka inte framkom i vår studie? Finns det dolda funktioner vilka kan leda till önskade kontra oönskade effekter?

6.4 Bedömningens effekter, konsekvenser och risker

Bedömning och skriftliga omdömen menar såväl Elev 1, Lärarstudent 2 och Politiker 2 kan fungera och bidra positivt på elevers resultat i skolan. Skriftliga omdömen kan, enligt våra informanter, således ha den effekt att motivera elever och bidra till elevers fortsatta utveckling. Enligt Adroris motiveras elever av olika saker och det är lärarens uppgift att finna vad som sporrar varje enskild elev. Han menar också att eleverna behöver få känna att de når framgång och att det då är särskilt viktigt som lärare att ”peka på tidigare resultatframgångar och där med '-bevisa-' för eleven att det är möjligt att han/hon når sina mål, eller genom att särskilt uppmärksamma och lyfta fram saker vi anser kommer leda till att han/hon når målen” (2009:36). En av de rektorer som vi intervjuade lyfte dessutom fram att de skriftliga omdömena bör bidra till att lärarna fokuserar på rätt saker i undervisningen. Selghed (2006:133f) påpekar att lärare använder sig av betygssystemet när de planerar inför undervisning. Precis som att elevers betyg fungerar som underlag för planeringsarbete borde även skriftliga omdömen bidra till att lärare planerar sin undervisning utefter vad eleverna har för behov. En annan effekt skriftliga omdömen kan medföra är stress för eleven: ”jag tror att elever kan känna sig väldigt stressade” (Lärare 1). Lindberg (2007:134) menar att elever förknippar bedömning med just stress. Ifall eleven inte ser de skriftliga omdömena som en bedömning utan en plan för hur han/hon ska utvecklas kanske eleven inte heller känner den stress som beskrivs ovan.

De konsekvenser som uppstår av skriftliga omdömen är enligt flertalet av våra informanter att eleven fortsätter att utvecklas och att ”om det fungerar fullt ut så är det ju verkligen att man utvecklar eleven trots att den har lätt eller svårt för det” (Rektor 1). Den individuella utvecklingsplanen är till för att eleven ska kunna fortsätta att lära och utvecklas (Skolverket 2009a:2). Enligt rapporten *Individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i skolan – en uppföljning och utvärdering av skolornas arbete* (Skolverket 2010:14) anser dessutom

lärarna att skriftliga omdömen kan vara ett redskap för elevernas fortsatta lärande.

Riskerna med skriftliga omdömen, enligt våra informanter, kan bland annat vara att eleverna får dåligt självförtroende. Enligt Lundahl och Folke-Fichtelius (2010:14ff) kan bedömning vara positivt för elevernas utveckling och lärande, som ovan nämns, men kan också vara ett dilemma i den mening att det kan bidra till dåligt självförtroende, lärarna kan göra felaktiga bedömningar och det kan vara kränkande för eleverna. Lärare 2 påpekade, i likhet med författarna ovan, att en risk kan vara att det görs felbedömningar då pedagogerna måhända inte sitter på rätt pedagogiska verktyg för att göra relevanta bedömningar. En av rektorerna vi intervjuade tog upp diskussionen om att det kan vara svårigheter i att skriva skriftliga omdömen i förhållande till målen i alla ämnen för de elever som har någon form av funktionsnedsättning eller diagnos. Rektorn i fråga menade att detta kan vara kränkande i den mån att det knäcker eleverna och eleverna får således dålig självbild då de inte når upp till målen på grund av deras funktionsnedsättning. En av lärarna menade också att då det varken finns utbildning eller utrymme för att utforma de skriftliga omdömena uppstår en risk i att de skriftliga omdömena inte blir individanpassade och att de ”fortfarande drar varenda elev över samma mallar. [...] Var sker individualiseringen då? Den finns ju inte där då. Nej” (Lärare 1). Politiker 2 menar dessutom att om de skriftliga omdömena ”handlar om att det helt enkelt är en kategorisering av elevers resultat tror jag det är direkt negativt och bidrar till segregering”. I diskussionen med våra informanter kring betygsliknande skriftliga omdömen visades dock meningsskillnader. Politiker 2 menar då att ”om man hade velat minska klyftorna hade man inte infört betygsliknande skriftliga omdömen”. Samtidigt tycker Vårdnadshavare 1 att det blir tydligare när de skriftliga omdömena är betygsliknande. Vi ställer oss med, bakgrund i våra informanternas uttalande, frågande till om den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen verkligen är individanpassad och till för allas utveckling?

6.5 Pedagogiska implikationer

Hur bemöttes då införandet av skriftliga omdömen?

Våra informanternas åsikter om skriftliga omdömen är i stora drag positiva. Exempelvis poängteras fördelen med formativ bedömning och skriftliga omdömen som hjälp för elevens fortsatta utveckling. Då vi utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv och har tagit fasta på Vygotskij's idéer om ”den nära utvecklingszonen” (Dysthe 1996:55) kan vi således koppla detta med våra informanternas utsagor om skriftliga omdömens hjälp för eleven. Våra informanter menar därutöver att skriftliga omdömen är ett bra underlag i kommunikationen mellan elev, vårdnadshavare och lärare. Läraren blir medveten om elevens potential ”när han eller hon upptäcker vad eleven kan göra med hjälp och vägledning i samarbete” (Dysthe 1996:55). Precis som Vygotskij menar utvecklas människor i dialog med andra (Nationalencyklopedin; Vygotskij 1995:7 ff). Samtidigt ser majoriteten av informanterna brister i arbetet med skriftliga omdömen där åsikter om att bedömning kan stjälpa elever tas upp.

Som vi, genom historien, kan se tar implementering av skolutveckling lång tid (Skolverket 2010:15) och varje ny förändring kan leda till dominoeffekter. Betyg- och bedömningsfrågan har pendlat fram och tillbaka sedan 1800-talet och system för bedömning har ändrats flertalet gånger. 1897 infördes det absoluta betygssystemet där det var viktigt att man kunde återge en ”exakt återgivning av lärobokstexten” (Selghed 2006:74). 1962 infördes relativa betyg där syftet med betygssystemet var att rangordna (Selghed 2006:85f). Det mål- och kunskapsinriktade betygssystemet vi nu har trädde i kraft 1994 och 2011 kommer vi se ett nytt

betygssystem införs. Vi ställer oss av detta skäl frågande till om arbetet med skriftliga omdömen återigen kommer att förändras eller för den delen upphöra. Med det nya betygssystemet kommer tillika nya kursplaner vilka kommer se annorlunda ut än hur de ser ut idag. Då skriftliga omdömen bygger på uppnående- och strävansmål undrar vi hur skriftliga omdömen kommer se ut i framtiden då dessa mål stryks i kursplanerna för 2011 och ersätts med ”kunskapskrav” (2008a:4). Vi kan alltså tydligt se att stora förändringar inom skolan tar lång tid. Hur implementerar man en stor förändring i skolan på bästa sätt?

Skriftliga omdömen är ett ämne som berör såväl personer inom som utanför skolväsendet. Detta märks tydligt i samtalsintervjuerna när informanterna talar om såväl åsikter om bedömning som effekter och konsekvenser skriftliga omdömen kan bidra till. Vår studie syftade till att särskilja olika uppfattningar om implementeringen av skriftliga omdömen i skolan. Med hjälp av våra tolv informanter fick vi en större uppfattning om hur de skriftliga omdömena bemöts och förväntas fungera i verksamheten. Vi har kunnat se karaktäristiska drag vilka speglar våra informanternas olika uppfattningar. Dessa mönster kan inte förklaras allmängiltiga men kan, enligt oss, ligga till grund för vidare fördjupning inom utbildningsvetenskaplig forskning.

Utefter tidigare forskning har vi kunnat sätta oss in i lärares, elevers och politikernas olika perspektiv om bedömning. Lärares perspektiv kring bedömning skiljer sig åt. Vissa anser att bedömning ska vara en helhetssyn på eleven. Andra menar att kursplanernas mål och kriterier ska styra elevernas betyg (Selghed 2006:111 ff). Enligt Lindberg (2007:140 ff) känner sig samtidigt lärarna i de lägre åldrarna pressade och upplever att de måste kartlägga elever. När vi frågade våra informanter vem skriftliga omdömen var till för svarade Lärare 1 ”... politiker. För högre instanser. [...] För föräldrar och andra människor utanför skolväsendet”. Kan det vara så att denna press lärare känner inför att bedöma sina elever har något att göra med att de inte upplever att bedömning, betyg och skriftliga omdömen varken är till för dem som lärare eller för eleven? Det elevperspektiv, om bedömning, som kan skådas i den tidigare forskningen menar att elever behöver motiveras, nå framgång men att de också förknippar bedömning och skriftliga omdömen som stressande. De elever vi intervjuade ansåg att de skriftliga omdömena var bra och bidrog till att de själva fick veta hur de kunde arbeta vidare med sitt skolarbete. Lindbergs undersökning kring elevers uppfattningar om skriftliga omdömen utfördes 2007. Vallberg Roth (2010:61f) skriver 2010 om hur prestationen av den enskilde individen har ökat i vårt samhälle och att elever inte bara blir bedömda i skolan utan hela tiden i sin vardag. Har detta medfört att elever idag istället känner att bedömning är nödvändigt? Enligt Román (2010:201) är bedömning en politisk fråga och framhåller att de partier som ligger till höger av våra riksdagspartier är mer positiva till betyg och bedömning än de partier som ligger till vänster. De politiker vi intervjuade representerar både de högra och vänstra partierna i vår riksdag. Politiker 1 menar att de skriftliga omdömena ska ligga till grund för och att det är viktigt att eleven får hjälp tidigt. Politiker 2 anser att det ska vara en tydlig och formativ bedömning. Bägge politikerna anser att en bedömning är nödvändig men ställer sig, precis som Román beskriver, på olika sidor i frågan om betygsliknande skriftliga omdömen. Enligt Politiker 1 är ett omdöme en form av betyg samtidigt som Politiker 2 menar att ”de som har infört betygsliknande skriftliga omdömen vill öka skillnaderna i samhället. [...] Den andra anledningen till att jag inte tycker man borde ha betygsliknande omdömen är då att det inte finns någon forskningsevidens på att betyg fungerar”. Vi ställer oss frågande till om dessa parter någonsin kommer att kunna samarbeta i frågor gällande skolan och i vilken mån deras åsikter påverkar bedömningsfrågan?

Vi tror att bedömning genom skriftliga omdömen är ett outforskat område där ”alla” har en åsikt. I vår studie tog vi avstamp i sex perspektiv för att på något sätt försöka se om det går att urskilja likheter eller skillnader mellan exempelvis elevperspektiv kontra politikerperspektiv. Dessa tolv personers röster kan vi inte använda för att generalisera en allmän uppfattning om skriftliga omdömens syfte och funktion. Dock tror vi, med bakgrund i hermeneutiken, att dessa informanter med deras tidigare erfarenheter mycket väl kan bidra till att vi och andra kan få en djupare förståelse för skriftliga omdömen. Vår förförståelse och bakgrund tillsammans med informanternas tankar har i denna studie skapat en ny helhetssyn, för oss, på hur perspektiven kring skriftliga omdömen skiljer sig åt och stämmer överens.

Med vår studie har vi vidgat vårt perspektiv och vår förståelse för skriftliga omdömen och bedömning. De resultat vi fick fram angående att lärarstudenterna kände sig dåligt insatta i arbetet med skriftliga omdömen tycker vi borde ligga till grund för vikten av att lyfta detta ämne under utbildningen för blivande lärare.

Elever, vårdnadshavare, lärare, lärarstudenter, rektorer och politiker bemötte alla införandet av skriftliga omdömen med åsikter och uppfattningar. Hur ska det ske ett framtida förbättringsarbete inom bedömning och skriftliga omdömen ifall vi inte är överens om vilket syfte bedömning bör ha? Trots våra informanternas tankesätt kring skriftliga omdömen är nu bedömning således ett faktum och ”tiden är redo att lämna frågan om att bedöma eller inte och istället ställa frågor om hur vi bedömer och i vilka syften och med vilka konsekvenser” (Vallberg Roth 2010:49).

6.6 Vidare forskning

Inför vår framtida yrkesroll måste vi ha i vårt bejakande att, som nämnt tidigare, många lärare inte vet hur arbetet med bedömning ska gå till (Skolverket 2010:14). Här kommer en diskussion vi blivande lärare och redan examinerade lärare bör ansluta oss till – Hur sker en rättvis bedömning? Vad är det som bedöms – rena ämneskunskaper eller elevens personliga egenskaper? Går det ens att jämföra Sveriges lärares bedömning med varandra? Detta är frågor som skulle kunna vara intressanta framtida forskningsområden. Då forskning om skriftliga omdömen är ganska begränsat finns stora utrymmen för vidare studier.

Bibliografi

- Andersson, H. (2010). *Skriftliga omdömen – klara besked?* Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.
- Andersson, H. (1999). *Varför betyg? : historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, P. & Fejes, A. (2010). *Kunskapens värde: validering i teori och praktik*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, P. Sjösten, N. & Ahn, S. (2003). *Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens: perspektiv på validering*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Annerstedt, C. (2002). Betygsättning i idrott och hälsa. I Skolverket. *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Statens skolverk.
- Ardoris, I. (2009). *Målmedvetet lärarskap: att arbeta med mätbara och omätbara mål i skolan*. (1. uppl.) Malmö: Epago.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. (3. uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Johansson, B. & Svedner, P.O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. (4. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Klapp-Lekholm, A. (2010). Vad mäter betygen? I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (Red.). *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, V. (2007). Långtgående slutsatser trots få lärare och elever i studierna. I A. Pettersson (Red.), *Sporre eller otyg: om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (Red.) (2010). *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin <http://www.ne.se/lang/lev-vygotskij> (2010-11-17)

- Pettersson, A. (2005). *Bedömning – varför, vad och varthän?* I L. Lindström & V. Lindberg, (Red.) *Pedagogisk bedömning : att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ridderlind, I. (2010). *Bedömning och betyg ur en lärares perspektiv*. I Klapp-Lekholm, A. Norell, J. Olsson, B. Pettersson, A. Pramling Samuelsson, I. Pramling, N & Ridderlind, I. (Red.). *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande*. Grafisign nordiska
- Román, H. (2010). *Tre partiers bedömningspolitik 1990-2007*. I C. Lundahl & M. Folke.Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (1. uppl.) Lund:Studentlitteratur.
- Selghed, B. (2006). *Betygen i skolan: kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Skolverket (2009a). *Att skriva skriftliga omdömen*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2008). *Allmänna råd och kommentarer – Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2001). *Bedömning och betygssättning: kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2010). *En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen – en uppföljning och utvärdering av skolans arbete*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2009b). *IUP -processen arbetet med den individuella utvecklingsplanen och skriftliga omdömen*. Stockholm: Skolverket.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Tholin, J. (2007). *Vilken kunskap räknas*. I A. Pettersson (Red.), *Sporre eller otyg: om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Utbildningsdepartementet (2008a). *En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*.
- Utbildningsdepartementet (2008b). *Nu införs skriftliga omdömen för alla elever*. <http://www.regeringen.se/sb/d/10403/a/106967> (2010-11-18)
- Vallberg Roth, A. (2010). *Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner*. I C. Lundahl & M. Folke.Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (1. uppl.) Lund:Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk -samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2010-02-17)
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wehner-Godée, C. (2005). *Vad är det som ska bedömas?* I L. Lindström & V. Lindberg, (Red.)

Pedagogisk bedömning : att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap. Stockholm: HLS Förlag.

Ödman, P. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik.* Stockholm: AWE/Geber.

Bilaga 1. Frågeguide

Kan du berätta om din bakgrund?

Hur förhåller du dig till skriftliga omdömen i stort?

Vilket syfte har skriftliga omdömen?

Vem tror du att skriftliga omdömen är till för?

Vilken funktion tror du skriftliga omdömen har?

Vilka effekter tror du omdömen/bedömning har?

Vilka konsekvenser ser du att skriftliga omdömen kan medföra?

Ser du några risker med skriftliga omdömen?

Hur ställer du dig till att de skriftliga omdömena får vara betygsliknande?

Vad har du för utbildning i bedömning på lärarprogrammet? (Riktad till lärarstudenterna)

Känner du dig förberedd inför ditt kommande yrke? (Riktad till lärarstudenterna)