



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

## **Du är inte godkänd**

– en undersökning om lärarens situation under arbetet med bedömning

Marie-Louise Johansson

LAU690

Handledare: Michael Walls

Examinator: Jan Lindström

Rapportnummer: HT-2450-08

## **Abstract**

**Titel:** Du är inte godkänd – en undersökning om lärarens situation under arbetet med bedömning

**Författare:** Marie-Louise Johansson

**Termin och år:** Ht 2010

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Michael Walls

**Examinator:** Jan Lindström

**Rapportnummer:** HT-2450-08

**Nyckelord:** Lärarrollen, bedömning, arbetsplatsen, frontlinjebyråkraten

### **Sammanfattning**

Att lära ut är roligt, att bedöma en människa som misslyckats är mindre roligt. Hur upplever lärarna situationen kring bedömning, och främst när de tvingas att sätta IG på en elev? Ambitionen med denna uppsats är att med hjälp av intervjuer och enkätundersökningar, kartlägga hur lärarna själva beskriver sin situation under bedömningsperioden. Det verkar finnas en stor tilltro till den egna förmågan att bedöma eleverna, men det fanns ändå en påtaglig känsla av tyngd hos de flesta lärare när de behövde sätta IG på en elev. Glädjande nog verkar det finnas ett par åtgärder som kan förbättra situationen under bedömningsperioden, då denna undersökning visar att de lärare inom samma ämne som sitter tillsammans känner sig mindre tyngda under bedömningsperioden.

Att jobba som lärare innebär att förhålla sig till ett flertal olika aktörer, såsom ledning, styrdokument och elever. I denna uppsats kunde två olika kategorier av de intervjuade lärarna uttrönas, beroende på hur de förhöll sig till de olika aktörerna i sin myndighetsutövning. Talande för dessa olika kategorier var att de också förhöll sig på olika sätt gällande den formativa och summativa bedömningen. Genom att kartlägga olika lärarroller och deras förhållande till bedömningen går det att skapa en medvetenhet om det spänningsfält läraren befinner sig i och vilka konsekvenser detta får för bedömningssituationen.

## Förord

Nu börjar lugnet närma sig, tankarna har kommit på plats, och min uppsats är klar. Jag vill rikta ett stort tack till de lärare som besvarat enkäter och de som har ställt upp på intervjuer, utan er hade denna uppsats inte blivit av.

Under arbetets gång har tankarna snurrat, och utan min handledare Michel Walls, hade jag aldrig kunnat få någon struktur på alla dessa tankar. Stort tack till dig!

Göteborg

December 2011

# Innehållsförteckning

## Innehåll

|  |    |
|--|----|
| Innehåll.....  | 4  |
| 1 Problemformulering .....   | 6  |
| 1.1 Inledning.....   | 6  |
| 1.2 Disposition.....   | 7  |
| 1.3 Syfte.....   | 8  |
| 1.4 Frågeställningar .....   | 8  |
| 1.5 Begreppsförklaringar .....   | 8  |
| 2 Bakgrund .....   | 9  |
| 2.1 Lärarens roll i den centralstyrda skolan.....                      | 9  |
| 2.2 Lärarnas arbetsmiljö .....   | 11 |
| 2.3 Från normrelaterad till mål- och kunskapsrelaterad bedömning ..... | 12 |
| 2.4 Problem med målrelaterade betygssystem .....                       | 13 |
| 2.5 Syftet bör avgöra val av bedömning.....                            | 13 |
| 2.6 Bedömning som ett pedagogiskt hjälpmedel.....                      | 13 |
| 2.7 Ökade krav på lärarna i bedömningsfrågor .....                     | 14 |
| 2.8 Nationella betygskriterier .....                                   | 14 |
| 2.9 Genusperspektiv .....  | 15 |
| 2.10 Tidigare forskning .....  | 15 |
| 3 Teoretisk anknytning.....  | 17 |
| 3.1 Teori om läraren som frontlinjebyråkrat .....                      | 17 |
| 3.2 Läraren som byråkrat, professionell, samverkare och säljare.....   | 18 |
| 3.3 Den blandade verkligheten .....                                    | 19 |
| 4 Metod .....  | 19 |
| 4.1 Kvantitativ enkätundersökning.....                                 | 19 |

|   |    |
|---|----|
| 4.2 Kvalitativ forskningsintervju .....   | 20 |
| 4.3 Trovärdighet .....  | 20 |
| 4.4 Urval .....   | 21 |
| 4.5 Avgränsningar .....   | 21 |
| 4.6 Tillvägagångssätt .....   | 21 |
| 4.7 Etiska överväganden .....   | 21 |
| 4.8 Bortfall .....  | 22 |
| 5 Resultat .....  | 22 |
| 5.1 Enkätundersökningen .....   | 22 |
| 5.1.2 Arbetsplatsens betydelse för trivseln bland lärarna .....                       | 22 |
| 5.1.3 Arbetsplatsens betydelse för samarbete mellan lärarna .....                     | 23 |
| 5.1.4 Kvinnor vänder sig i högre grad till kollegor ämnesöverskridande .....          | 23 |
| 5.1.5 Inga större skillnader hos lärarna gällande kön i de övriga frågorna .....      | 24 |
| 5.1.6 Tyngdkänsla men ingen större tvekan i bedömningen gällande IG .....             | 25 |
| 5.1.7 Känsla av ensamhet bland lärarna .....  | 26 |
| 5.1.8 Få klagomål från eleverna .....   | 27 |
| 5.2 Samtalsintervjuerna .....   | 28 |
| 5.2.1 Indelning av de intervjuade lärarna .....                                       | 28 |
| 5.2.2 Läraren som byråkrat .....  | 28 |
| 5.2.3 Åsikter kring formativ & summativ bedömning hos läraren som byråkrat .....      | 29 |
| 5.2.4 Läraren som professionell .....   | 30 |
| 5.2.5 Åsikter kring formativ & summativ bedömning hos läraren som professionell ..... | 30 |
| 5.2.6 Liknande tankar kring IG i båda grupperna .....                                 | 31 |
| 5.2.7 Ingen lärare som säljare eller samverkare i undersökningen .....                | 32 |
| 6 Slutdiskussion .....  | 33 |
| Litteraturförteckning .....   | 36 |

# 1 Problemformulering

## 1.1 Inledning

*Det är aldrig lätt att sätta betyg på en människa!* Det var en av de kommentarer jag fick höra när jag intervjuade ett flertal lärare om hur de upplevde processen vid bedömning i skolan. Denna kommentar fångade också in den vibrerande känsla som infann sig i lärarrummet på min VFU skola, när det var dags att sätta betyg. Snön yrde utanför fönstret och stressade elever slängde gång på gång in kompletteringar till lärarna, med hopp om att de skulle klara sig undan ett icke godkänt betyg. Frågor från elever; *kommer jag att klara mig?* Fundersamma lärare, som kanske innerst inne visste, men ändå utstrålande en gnagande tankeverksamhet, vilket betyg skall jag sätta? Ibland utbrast någon, ”*Den här eleven är en klockren MVG!*” Tyvärr var långt ifrån alla elever godkända i alla ämnen på skolan. Det var alltså inte alltid en upplyftande del av arbetet att sätta betyg. Men bedömningsarbetet är en stor och viktig del av lärarens verksamhet, därför har jag valt att titta närmare på just detta i examensarbetet.

Hur lärare generellt förhåller sig till betygsprocessen varierar självklart, men under min VFU tyckte jag mig se en skillnad mellan de manliga och de kvinnliga lärarna. Det framstod som om de kvinnor jag talade med upplevde bedömningsperioden som en tyngre del av arbetet än de manliga lärarna. Kvinnorna vände sig ofta till övriga kollegor med en suck, och beklagade att de i vissa fall var tvungna att sätta ett IG. Detta beteende såg jag aldrig hos de manliga lärarna. Självklart väckte detta min nyfikenhet, och en del av denna uppsats kommer att försöka reda ut om det finns några generella skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare när det gäller situationen vid bedömning.

Som lärare inom svenska och historia funderade jag också på om det kunde vara så att den egna ämnesinriktningen var avgörande för hur bedömningsituationen upplevdes. Kunde det vara så att det var lättare för en mattelärare under arbetet med bedömningen. Inom svenskan är det svårt att till exempel bedöma en elevuppsats, där språket är fantasifullt, målande och stilistisk bra, men samtidigt fullt av grammatiska fel. Min tanke, som oinvid, i matematikens värld, var att elevens prestationer inom matte var lättare att bedöma, eftersom jag förmodade att det inom detta ämne fanns fler ”rätta svar” att förhålla sig till. Kunde denna säkerhet i bedömningen som jag antog kunde finnas inom vissa ämnen påverka hur bedömningsperioden upplevdes av lärare med olika ämnesinriktning.

Hur upplever lärarna som undervisar på gymnasiet, bedömningsperioden, finns det någon skillnad emellan lärarna och i så fall, vilka är skillnaderna? Finns det någon skillnad mellan män och kvinnor, eller kan ämnesinriktningen vara av betydelse för hur situationen kring bedömningen uppfattas av lärarna. Har samarbetet med kollegorna någon betydelse för hur situationen upplevs? Läraren måste under arbetets gång förhålla sig till styrdokument, kollegor, ledning samt elever. Kan förhållandet till dessa olika aktörer i skolans värld påverka hur läraren beskriver sin situation vid bedömning av eleverna?

I samband med att den nya gymnasiereformen kommer att införas hösten 2011, bör lärarens roll gällande bedömningen uppmärksammas ytterligare, eftersom en ny bedömningsskala kommer att införas (Skolverket *Lärare i den nya gymnasieskolan – Högre krav och kvalitet* 2010). Betygsskalan i den nya gymnasieskolan kommer att sträcka sig mellan A-F. Betygen D och B beskriver då en *kunskapsutveckling* hos eleven som visar åt vilket håll denne utvecklas. Det kommer inte finnas några kunskapskriterier för B- respektive D-nivå. Skolverket kommer att bistå med bedömningsstöd och förklarande material, men det *kollegiala arbetet är avgörande* och nödvändigt för att skapa en gemensam tolkning av kunskapskraven. Det innebär att tolkningen av de nya kunskapskriterierna kan komma att se olika ut beroende på hur bedömningsfrågan hanteras inom olika lärargrupper. I denna uppsats har två olika kategorier av lärare gjort sig synliga, och dessa kategorier skiljer sig i synen på bedömning. Vad kan detta få för inverkan när en ny gymnasiereform skall tolkas av lärarkollegiet? Svaret på denna framtidsfråga kommer inte att ges i denna uppsats, men förhoppningsvis kan uppsatsen bidra till ytterligare kunskap inom området vad gäller lärarens syn på bedömning.

Läraryrket är väldigt komplext, och det är kanske därför som rapporter kring lärarnas arbetssituation många gånger kan verka tvetydiga. Samtidigt som de flesta lärare upplever att de trivs mycket bra med sitt yrke, visar siffror från Statistiska centralbyrån att lärarna har den sämsta psykosociala arbetsmiljön i landet. Undersökningen visar att 40 % av lärarna upplever att de har höga krav ställda på sig men samtidigt begränsad möjlighet påverka sin situation. Samtidigt med denna anspänning saknar de stöd från ledningen och arbetskamrater (Dagens samhälle 2009 *Lärare har tuffaste jobbet*). Var tredje lärare idag funderar allvarligt på att byta yrke, detta beror till stor del på stress och det stora ansvar som vilar på den enskilde lärarens axlar. De lärare jag har kommit i kontakt med både under min verksamhetsförlagda del av utbildningen och genom de samtalsintervjuer som genomförts i samband med denna uppsats, är ändå eniga: att undervisa är roligt. Däremot uppger de flesta att all dokumentation, arbete med bedömning och så vidare är mycket krävande. Genom att undersöka en tidvis jobbig del av lärarens arbete, kan arbetssituationen kring bedömning belysas och i förlängningen kan också en diskussion kring förbättringar föras.

## 1.2 Disposition

Efter inledning med syfte, frågeställning och bakgrund kring ämnet kommer tidigare forskning med anknytning till ämnet att presenteras. Därefter introduceras teori och metod. I metoddelen kommer uppsatsens genomförande, trovärdighet och etiska aspekter att diskuteras. I slutet av uppsatsen kommer resultaten att redovisas. Resultatdelen kommer inledningsvis att delas in i en redovisning av enkätsvaren och sedan en genomgång av samtalsintervjuerna. Dessa resultat kommer avslutningsvis att komplettera varandra i en slutdiskussion om lärarens situation under bedömningen. Uppsatsen avslutas med en slutdiskussion.

### 1.3 Syfte

**Syftet med undersökningen är att beskriva hur de lärare som ingår i studien upplever sin situation under arbetet med bedömning av eleverna, främst vid de tillfällen då de måste sätta ett icke godkänt slutbetyg.**

Jag vill alltså belysa den process som många lärare anser vara en jobbig del av yrket, det vill säga processen gällande bedömning. På så vis kan undersökningen bidra till att olika lärarröster får komma till tals i frågor som berör vår framtida arbetsmiljö. Som lärare är det alltid viktigt att ha med sig ett vetenskapligt förhållningsätt, vilket innebär att man kritiskt granskar och värderar information, men även att man omvärderar äldre kunskap. Detta utvecklande av kunskapen skall ske med en nyfikenhet som kan leda till ny förståelse och ett utvidgande av den existerande kunskapsbasen (Berge, B-M & Hult, *A Ett vetenskapligt förhållningssätt i uppsatser och examensarbeten* 1999).

### 1.4 Frågeställningar

För att uppnå syftet kommer frågan att besvaras utifrån en övergripande huvudfråga som kompletteras med hjälp av tre underliggande frågor.

**Hur beskriver lärare sin arbetssituation under arbetet med bedömning av eleverna, främst vid de tillfällen då de måste sätta ett icke godkänt i slutbetyg?**

- Hur beskriver lärare i studien bedömningssituationen utifrån följande kategorier; *lärarens kön, ämnesinriktning* eller hur *samarbetet mellan kollegor* ser ut?

- Påverkar *lärarens roll i ett frontlinjebyråkratiskt perspektiv* hur bedömningssituationen upplevs?

- Vilka *olika förhållningsätt* som frontlinjebyråkrat går det att finna hos lärarna, i undersökningen, när det gäller bedömningssituationen? Begreppet frontlinjebyråkrat hänvisar till lärarens förhållningssätt mellan kollegor, elever, styrdokument och ledning och kommer att diskuteras utförligare under teoridelen i uppsatsen.

### 1.5 Begreppsförklaringar

Eftersom den enskilde lärarens arbete och arbetsmiljö varierar, har några begrepp som kommer att användas i uppsatsen att preciseras nedan. Dessa begrepp är alltså idealtypiska begrepp som har konstruerats för denna uppsats.

Med *prestationer* avses de olika handlingar som en elev presterar under en kurs och som skall bedömas, de kan vara skriftliga, verbala eller handlingar. Det är genom en bedömning av dessa prestationer som läraren sedan sätter sitt slutliga betyg.



Med *bedömningsperiod* avses de sista veckorna innan ett betyg skall sättas. Det vill säga när elevens prestationer under kursen skall sammanställas till ett slutbetyg. Generellt sett sker detta främst i slutet på höstterminen och i slutet på vårterminen då de flesta slutbetyg sätts. Det är alltså under denna period en hög arbetsbelastning på lärarna. Jag har valt att kalla denna period för bedömningsperiod, även om hela kursen ses som en bedömningsperiod.

Med *arbetsplats*, avses i denna uppsats, hur lärarens fysiska miljö, ser ut på skolan. Det vill säga om läraren sitter ensam, eller tillsammans med kollegor.

## 2 Bakgrund

### 2.1 Lärarens roll i den centralstyrda skolan

En av de stora förändringar som rört skolan under de senaste decennierna har varit kommunens övertagande av huvudmannaskapet i skolorna i samband med de decentraliseringsvindar som fick fart i början på 1980-talet (Forsell red. *Boken om pedagogerna* 2007:302f). Det fanns vid denna tid ett missnöje med skolan gällande effektivitet och produktivitet, vilket resulterade i en diskussion om hur skolan bäst skulle styras. Resultatet av diskussionerna kom att leda till att kommunen tog över ansvaret för skolorna.

I samband med olika reformer i början av 1990-talet förändrades den nationella styrningen av skolan (Pierre red. 2008:35-37). I grova drag kom statens detaljstyrning av skolan att avta. Istället fick kommunerna större utrymme att handla utifrån övergripande mål som staten satt upp. Kommunerna har alltså fått större frihet när det handlar om hur skolväsendet skall arrangeras, detta gör att det kan finnas stora variationer mellan kommunerna. Eftersom verksamheten skulle styras med övergripande mål, lades allt mer ansvar på hur dessa mål skulle uppnås, på kommunerna och de professionella inom skolan.

Statens styrning av skolan kan delas in i tre delar; den ekonomiska, den ideologiska och den juridiska (Pierre red. 2008: 25-30). Den juridiska styrningen sker med hjälp av de lagar och förordningar som finns, om dessa inte följs kan anmärkningar från Skolverket följa (Pierre red. 2008:41). Gällande friskolor kan deras tillstånd dras in, denna åtgärd finns inte för de kommunala skolorna. Den ideologiska styrningen kan utläsas i de olika styrdokument som styr över innehållet i undervisningen. Den ekonomiska styrningen innebär att olika verksamheter kan stödjas ekonomiskt av till exempel staten, likaså kan ekonomiska resurser dras in om verksamheten inte uppfyller sina åtaganden. De olika styrningsmekanismerna går in i varandra men det kan vara av vikt att utvärdera vilka som fått ta större del i den nya organisationen, och hur detta kan ha påverkat läraren. Både kommunerna och lärarna har fått

större frihet när det gäller hur de olika målen skall uppfyllas. Större vikt har lagts vid den ideologiska styrningen, och den juridiska styrningen har fått ge vika när det gäller innehållet i undervisningen, eftersom skolan gått från detalj- till målstyrd. I samband med detta blir det extra viktigt att skolan och dess lärare verkligen vill jobba för att dessa mål skall uppnås, eftersom de inte längre är ålagda att följa detaljerade styrdokument.

När man planerar en lektion eller ett moment har man som lärare i och med den nya läroplanen ett stort mått av frihet men det gäller att planera inom ramarna för de olika styrdokumenten (Skolverket *IUP – processen Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen* 2009:68). Efter införandet av Lpf 94 finns det inte någon uppräkningslista av ett utvalda ”stoff” som läraren måste undervisa kring. Detta innebär att all planering sker lokalt. Det finns en risk för att undervisningen kan komma att styras av det klimat som finns på skolan och i samhället i stort, med andra ord kan det bli stor variation mellan olika skolor i undervisningen. (Hermansson Adler *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik* 2009:70f).

Det är inte bara juridiska, ideologiska och ekonomiska värderingar som styr hur väl en skola fungerar. Andra faktorer som Anders Fredriksson<sup>1</sup> lyft fram, är vikten av att lärarna har tydliga mål, en vision, att arbeta mot. Det viktiga är inte vad visionen innebär utan att alla strävar åt samma håll. Det är alltså viktigt att skapa en positiv sammanhållning inom institutionen. Bo Rothstein sammanfattar denna fokusering på variabler, till exempel laganda, som organisations sociologisk inriktning (Rothstein *Vad bör staten göra? – Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik* 2008:75-80). Inom denna forskning har det visat sig att det viktiga är att skapa ett förtroende inom organisationen, dessa så kallade mjuka variabler har visat sig öka effektiviteten inom organisationen men det har även påverkat demokratin på ett fördelaktigt sätt. Det viktigaste gällande tanken med mjuka variabler handlar nog om att det blir ett gynnsamt klimat att arbeta och gå i skolan i.

Det är svårt att säga hur mycket lärarna i praktiken påverkats av övergången till en mål- och resultatstyrd skola, och hur de kan förhålla sig till den statliga styrningen idag. För lärare i gymnasieskolan är de nationella betygs kriterierna av stor betydelse, 90 % uppger att kriterierna har en mycket eller ganska stor betydelse i deras arbete (Skolverket *Attityder till skolan* 2009:98). Samma mönster gäller de nationella proven, som dessutom har ökat i betydelse för lärarna. 1997 uppgav 52 % av lärarna att proven hade mycket stor betydelse för deras undervisning, motsvarande siffra för 2010 var 86 %.

Olika skolor upplever handlingsutrymmet olika, och därför varierar lärarens roll i det nya systemet beroende på i vilken kommun denne befinner sig i (Pierre red. 2008:41). Vissa skolor anser att de blivit mer autonoma i relation till kommunen, medans andra hävdar motsatsen. En del skolor upplever ett mindre handlingsutrymme gentemot de lokala politikerna och att de befinner sig i en ekonomisk situation där de måste uppnå goda resultat på grund av systemet med skolpeng. Det finns inget som tyder på att den enskilde läraren fått

---

<sup>1</sup> Föreläsning Pedagog 2009-09-10

mer frihet när det gäller hur jobbet skall utövas, efter införandet av reformen (Pierre red. 200:178). Däremot kan vi utgå ifrån att lärarens roll har förändrats, och att läraren fått en större självständighet gentemot politikerna, som valt att lägga över ett större ansvar för verksamheten på läraren.

## 2.2 Lärarnas arbetsmiljö

Läraryrket är ett av de yrken som klassas som ett *kontaktyrke*, gemensamt för denna yrkesgrupp är att de jobbar med olika möten med människor och att de har ett stort ansvar i sitt arbete (Riksförsäkringsverket *Långtidssjukskrivningar för psykisk sjukdom och utbrändhet– Vilka egenskaper och förhållanden är utmärkande för de drabbade?* 2002). Det är också inom denna grupp som sjukskrivningar på grund av psykisk ohälsa är mest utbredd, då främst inom den offentliga sektorn. Kvinnor är överrepresenterade i denna grupp, men vad det beror på är inte helt klarlagt. Det finns vissa studier som pekar på att det kan finnas en konflikt mellan lönearbetet och hemarbetet som påverkar kvinnor i högre grad. Studier visar också att känslan av att befinna sig i ett större sammanhang leder till mindre sjukfrånvaro. Det har också visat sig att nedskärningar inom skolan leder till ökade sjukskrivningar bland de kvarvarande lärarna på arbetsplatsen. Detta berodde på att trygghetskänslan avtog och att kraven på den egna undervisningen upplevdes som större.

Ett arbete med högt ställda krav och mycket ansvar är positivt för den psykosociala arbetsmiljön, men då är det en förutsättning att man känner förtroende för ledningen, och att stödet därifrån känns starkt. När dessa två faktorer inte samarbetar uppstår istället en psykosocial ohälsosam arbetsmiljö (Arbetarskyddsstyrelsen *Allmänna råd beträffande psykiska och sociala aspekter på arbetsmiljön* 1980:4).

Det är inte arbetsplatsens utformning som verkar vara avgörande för hur lärarna förhåller sig i olika frågor gällande sin lärarroll. Istället är det lärarnas värderingar och dess lojalitet till eleverna och ledningen som är avgörande för hur lärarna ser på sin yrkesroll. Detta ”gör inte gymnasieskolan till en arbetsplats men väl till ett stort antal arbetsplatser där lärarkåren på varje skola är mer lik än olik den på varje annan skola” (Skolöverstyrelsen *Att vara lärare i gymnasieskolan - Om hur lärare ser på sin yrkesroll och arbetsmiljö* 1989:7). Överlag trivs lärarna i skolan bra, det finns mindre grupper som är negativt inställda till sitt yrke, men denna negativa attityd har inte med eleverna att göra utan handlar om förtroende för ledning och arbetssituationen i stort. Inom lärarkåren finns det också ett litet antal lärare som känner sig oengagerade i sitt arbete, dessa grupper innehåller en något högre andel män och yngre lärare (Skolöverstyrelsen 1989:9f). Lärarna uppger att de tycker att det samarbete som finns fungerar väl, men att det konkreta samarbetet gällande undervisning, planering med mera egentligen är mycket litet. Detta är en av de anledningar till att gymnasielärares yrke, ses som ett ensamyrke. Det samarbete som existerar är oftast inom den egna ämnesgruppen. Relativt få lärare skulle önska att mer tid avsattes för tid för diskussioner lärare emellan, men detta svar bottenar i att lärarna redan upplever en tidsbrist i sitt arbete, med mer tid skulle alltså ett utökat samarbete vara önskvärt (Skolöverstyrelsen 1989:56). Nästan hälften, 45 % av

lärarna, känner sig stressade i skolan (skolverket *Attityder till skolan* 2009:54f). Denna stress beror på flera olika saker, men de främsta anledningarna anses vara; känslan av att inte räkna till för elever som behöver extra stöd, det administrativa arbetet och processen med att dokumentera kunskapsutvecklingen hos eleverna. Gällande betygsättning och bedömning, uppger 40 % av lärarna att de har för lite tid, för att utföra detta arbete.

Undersökningen från Skolöverstyrelsen visar att 36 % av de tillfrågade lärarna ofta upplever en psykisk påfrestning på jobbet, och närmare hälften 46% svarade att de ibland upplever psykisk påfrestning på jobbet, tillsammans utgör det alltså hela 82 % som uppgett av de känner en psykisk påfrestning i sitt arbete. Endast 5 % uttryckte att de aldrig upplevt någon psykisk påfrestning på jobbet (Skolöverstyrelsen 1989:66). Trots att lärarna verkar trivas bra, har var tredje lärare under det senaste året, haft allvarliga funderingar på att byta yrke (Skolverket *Attityder till skolan* 2009:83). Främst gäller detta lärare som arbetat mindre än tio år, där hela 40 % anger att de funderar på att byta yrke. Bland de lärare som har längre arbetslivserfarenhet är motsvarande siffra 20 %. Utmärkande för lärarna i gymnasieskolan är att lärarna upplever att det finns stora brister gällande vikarier. Det är inte ekonomiska resurser gällande vikarierna som är det grundläggande problemet, utan att lärarna upplever att de är svårt att ta in någon som på ett meningsfullt sätt kan leda den undervisning som är planerad (Skolverket *Attityder till skolan* 2009:90).

### 2.3 Från normrelaterad till mål- och kunskapsrelaterad bedömning

Efter 1994 infördes mål- och kunskapsrelaterade betyg (Lindström & Lindberg red.2009:11). Förut var betygen normrelaterade och elevernas prestationer jämfördes med varandras. I det nya systemet skall istället elevernas prestationer mättas emot uppställda mål i kursplanen. I och med denna förändring förändrades också synen på kunskap. Det finns ett flertal olika definitioner på begreppet bildning/kunskap, men i läroplanen Lpf 94, delas kunskapen in i fyra delkategorier; *faktakunskap, förståelsekunskap, färdigheter och förtrogenhetskunskap* (Korp 2003:86ff) Med denna definition ingår alltså rena faktakunskaper som en del i lärandeprocessen, det vill säga att eleven måste ha vissa faktakunskaper för att kunna diskutera och problematisera ett ämne (Lindström & Lindberg red. 2009:133). I samband med den nya kunskapssynen, talas det om en glidning *från undervisning till lärande* (Lindström & Lindberg red. 2009:11). Idag anses det inte lika viktigt att kunna fackkunskap, som att behärska olika färdigheter, till exempel att eleven kan ta del av ny kunskap och sedan använda sig av den. På grund av samhällets allt större krav räcker det inte att eleverna lär sig att läsa, skriva och räkna. Samhället ställer krav på att den enskilde personen kan ta eget ansvar och lösa problem som uppstår, både i arbetslivet och privat. Det har blivit skolans uppgift att ge eleverna dessa verktyg för kunskapsinhämtning, istället för att leverera färdiga faktakunskaper. Detta ställer naturligtvis större krav på lärarna eftersom dessa förmågor, till exempel analysförmåga och kritiskt tänkande, är svårare att bedöma. Dessa krav i skolan verkar också vara svårare för lågpresterande elever att ta del av, de har ännu svårare att förstå vad som förväntas av dem, och upplever inte att skolans undervisning blir meningsfull.

## 2.4 Problem med målrelaterade betygssystem

Eleverna bör inte få betyg på enskilda prov eftersom det är hela kursen som skall bedömas och i en formativ bedömning skall processen kring lärandet bedömas inte en slutprodukt. Detta leder till en del problem när betygen skall sättas. Låt oss anta att vi har två elever som skriver tre prov under en kurs. Den ene gör en positiv utveckling och får G, VG och slutligen MVG på sista provet. Som lärare känns det då självklart att ge ett MVG i betyg eftersom eleven nått upp till de kriterier som står i kursplanen. Men om den andre eleven istället får MVG, VG, G i nämnd ordning blir det huvudbry för läraren. Eleven har ju redan i början nått upp till de mål som är satta för ett MVG, men eleven har ju inte utvecklats under terminen. Vilket slutbetyg skall läraren sätta då?

## 2.5 Syftet bör avgöra val av bedömning

I och med den förskjutning från produkt till process som har kommit med den nya bedömningen, blir det automatiskt mindre fokus på faktakunskaperna inom ämnet. Lindström skriver i inledningen till *Pedagogisk bedömning*, att större fokus på själva lärandeprocessen inte på något sätt motarbetar elevernas förmåga att ta till sig ren faktakunskap. Tvärtom kan de genom diskussion och analys utvecklas inom ämnet och på så sätt förankras kunskapen på ett bättre sätt (Lindström 2009:34). Det behövs både summativ och formativ bedömning i skolan, men de används i två olika syften. Den summativa bedömningen innebär att man stämmer av eleverna kunskap och värderar den, i gymnasiet med ett betyg. Den formativa bedömningen däremot analyserar en fortgående process så att elever och läraren ser hur de skall gå vidare med undervisningen (Skolverket *IUP-processen* 2009:37).

## 2.6 Bedömning som ett pedagogiskt hjälpmedel

Denna förskjutning från produktmätning till processmätning, innehåller även ett annat sätt att se på bedömningens syfte (Lindström & Lindberg red. 2009:12–17). Nämligen att se bedömningen som ett pedagogiskt hjälpmedel. Med hjälp av detta nya sätt att bedöma kunskaper flyttas också fokuseringen på vad bedömningen skall användas till. Förr var syftet med bedömningen ett slags kontrollsystem, medans det idag använd för att diagnostisera lärandet. Utifrån dessa diagnoser skall sådan återkoppling ges till eleven, att denna kan se sitt lärande och förstå vad som är nästa steg i en lärandeprocess, för att en utveckling skall ske. Detta betyder att eleven och läraren tillsammans skall diskutera var i lärandeprocessen eleven befinner sig, på så sätt kan elev och lärare tillsammans komma fram till vilken nivå elevens kunskaper/färdigheter, ligger på. Vid denna typ av bedömning kan man utan problem ge eleven tillgång till olika hjälpmedel under ett prov eftersom dessa inte är till för att eleven skall rabbla upp de rätta svaren. Istället skall provet vara utformat så att eleven får möjlighet att visa kreativitet, kritiskt tänkande, analytisk förmåga vid problemlösning. Undervisningen idag skiftar men det viktigaste med varje form av bedömning är att vara klar över vilket syfte

bedömningen har inom just det området. Att vara klar över syftet med bedömningen och se att den har olika funktioner, innebär att bedömningen kan delas upp i två olika kategorier. Den typen av bedömning som använd under lärandeprocessen brukar gå under benämningen formativ bedömning, medans avslutande bedömningar för att kontrollera vad eleven lärt sig kallas för summativ bedömning. En bedömning som grundar sig på ett helhetsintryck kallas för *holistisk* eller *global*, medans en bedömning som endast bedömer delar av en produkt kallas *analytisk* (Lindström & Lindberg red. 2009:195).

## 2.7 Ökade krav på lärarna i bedömningsfrågor

Trots att begreppet diskuteras flitigt är det inte så vanligt att den formativa bedömningen används i praktiken (Lindström & Lindberg red. 2009:40). När den formativa bedömningen används handlar det om ett samspel mellan elev och lärare, där processen under till exempel en problemlösningsuppgift, skall dokumenteras och analyseras. Detta ställer nya krav på lärarna, som inte bara skall spara och dokumentera uppgifter för att använda som bedömningsunderlag. Lärarnas situation vid bedömningen har alltså förändrats eftersom nya kvalitéer hos eleven skall bedömas. Dessutom skall eleven få tillfälle att visa sina kunskaper på ett flertal sätt utöver det skriftliga, vilket ställer ökade krav på flexibiliteten i undervisningen. Detta nya sätt att se på undervisning förutsätter att läraren får tid att analysera och diskutera med andra inom professionen. De lärare som ser lärandeprocessen som viktigare än produkten, har generellt sett en mer positiv syn på den formativa bedömningen (Lindström & Lindberg red. 2009:114).

Detta sätt att bedöma processen snarare än produkten är relativt nytt för lärarna, men även för eleverna, som också måste ges en möjlighet att ta del av hur bedömningen kommer att se ut. Även om den målstyrda undervisningen verkar vara svårare att ta till sig för så kallade lågpresterande elever, så påverkas just dessa elever, i högre grad än andra elever, av en genomarbetad feed-back från läraren (Lindström & Lindberg red. 2009:112).

## 2.8 Nationella betygskriterier

För lärare i gymnasieskolan är de nationella betygskriterierna av stor betydelse, 90 % uppger att kriterierna har en mycket eller ganska stor betydelse i deras arbete (Skolverket *Attityder till skolan* 2009:98). Samma mönster gäller de nationella proven, som dessutom har ökat i betydelse för lärarna. 1997 uppgav 52 % av lärarna att proven hade mycket stor betydelse för deras undervisning, motsvarande siffra för 2010 var 86 %. Bland de lärare som har ämnen där det finns nationella prov, är samarbetet stort när det gäller bedömningsfrågor. Detta kan kanske vara en av anledningarna till att det är stor skillnad mellan de siffror som beskriver lärarnas samarbete, enligt en del undersökningar beskrivs lärarsamarbetet som relativt litet, (Skolöverstyrelsen 1989:56) medans andra undersökningar visar att de flesta lärare, 75 %, samarbetar med kollegor i samband med bedömning (*Attityder till skolan* 2009:122). Det kan alltså bli varierande svar, beroende på vilken ämnesinriktning lärarna i undersökningen har.

## 2.9 Genusperspektiv

Genusforskningen är ett relativt nytt forskningsfält och har under de senaste 30-40 åren fått erkännande i den akademiska världen. Diskussionen om könsskillnader finns överallt i vårt samhälle idag. Vissa hävdar att dessa könsskillnader beror på biologiska faktorer, biologisk determinism, andra att könet skapas genom sociokulturella faktorer, så kallad kulturessentialism (Lykke *Genusforskning – en guide till feministisk teori metodologi och skrift* 2009:32f). Hur det förhåller sig vet vi inte med säkerhet, det enda vi kan vara säkra på är att det är en fråga som ständigt florerar och som det i dag inte finns ett riktigt svar på (Butler *Genus ogjort – kropp, begär och möjlig existens* 2006:180f). Inom genusforskningen finns det många olika teorier, jag har valt att lyfta fram de som jag anser vara av vikt för min uppsats. En av riktningarna inom den feministiska forskningen är genuskonstruktivismen, där grundtanken är att genus skapas i mötet mellan människor, könet blir då något vi själva gör, inte något vi redan har (Lykke 2009:219) Detta påminner till viss del av kulturessentialismen, men inom konstruktivismen är identiteten inte statisk och beroende av sitt ursprung, som den hävdas vara inom kulturessentialismen. En av de främst inom genuskonstruktivismen är Judith Butler, som framför att vi aldrig kan veta allt, om hur och varför, vi förhåller oss på ett visst sätt till andra människor. Enligt Butler skapas identiteten i en ständigt pågående process. Denna process påverkas av de olika normer som individen omges av. Det betyder att kontexten påverkar identiteten, och genom att vara medveten om denna process kan vi förstå vår roll i den (Butler 2006:35). Hon påpekar att genusforskningen inte består av klara svar, utan att forskningen kring genus, till större delen, består av olika mer eller mindre lösta frågor (Butler 2006:180f).

## 2.10 Tidigare forskning

Från 1960-talet har alltmer forskning inom pedagogiken kommit att fokusera på lärarens arbetssituation och yrkesroll (Hjalmarsson *Lärarprofessionens genusordning - En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar* 2009:34). Denna inriktning har sedan 1980-talet utvecklats till forskning kring lärarsocialisation. Från att forskningen har varit inriktad på lärarens roll ur ett kollektivistiskt perspektiv, har fokus alltmer flyttats till studier av läraren ur ett individuellt perspektiv. Denna uppsats vilar på ett fenomenologiskt perspektiv, och kommer således också att fokusera på hur läraren som individ beskriver bedömningssituationen (Claesson *Lärares hållning* 2009:54).

I *skolan som politisk organisation* (Pierre red. 2008) beskriver ett antal författare, hur den enskilde läraren och även skolledningen, hamnat i ett spänningsfält mellan stat och kommun. Boken behandlar lärarens mycket komplexa roll i den nya decentraliserade skolan. Det finns en hel del forskning inom pedagogiken, men den större delen av den fokuserar *inte* på lärarens situation som myndighetsutövare, men Anders Fredriksson har i sin undersökning beskrivit hur olika lärare förhåller sig vid svåra frågor i verksamheten (Pierre red. 2008:kap 9). Fredriksson utgår i sin studie av lärares förhållningssätt, från *frontlinjebyråkratiteorin*, för att

studera lärarens hållning i sitt arbete. Fredriksson lyckas skönja fyra olika förhållningsätt bland de lärare han intervjuade, gällande ett konstruerat dilemma. Dessa lärare delades sedan in i olika kategorier beroende på vilket förhållningssätt de hade som myndighetspersoner, i sitt yrke. De olika kategorier Fredriksson lyfter fram är; läraren som *byråkrat*, *professionell*, *samverkare* eller *säljare*. I min undersökning tycktes två av dessa förhållningssätt framträda hos de intervjuade lärarna, gällande bedömningsituationen. De förhållningssätt som framträdde under intervjuerna i denna uppsats var *läraren som byråkrat* och *läraren som professionell*.

Frågor gällande bedömning är komplicerade och ständigt aktuella, i *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (Lindström & Lindberg [red] 2009) ges en översiktlig genomgång av både svårigheterna och möjligheterna med bedömning.

Inom genusforskningen som har blivit alltmer etablerad de senaste 30 åren finns ett flertal olika inriktningar. Det finns de som anser att könet är biologisk och de som anser att könet skapas i en ständigt pågående process. En anhängare av det senare alternativet är Judith Butler som skrivit *Genus ogjort* (2006). Denna process påverkas av de olika normer som individen omges av. Det betyder att kontexten påverkar identiteten, och genom att vara medveten om denna process kan vi förstå vår roll i den (Butler 2006:35). Hon påpekar att genusforskningen inte består av klara svar, utan att forskningen kring genus, till större delen, består av olika mer eller mindre lösta frågor (Butler 2006:180f).

Mycket av den tidigare forskningen i pedagogik inriktar sig på den enskilde eleven och hur denne upplever situationen, speciellt då forskningen har en inriktning kring genus (Hjalmarsson 2009). Hjalmarssons avhandling belyser istället lärarens situation, och hur denne uppfattas i sin profession, genusteorierna kommer till viss del användas i denna uppsats för att kopplas samman med delfrågan, om lärarens kön verkar påverka inställningen till arbetssituationen under bedömningsperioden.

Finns det då något som skulle vara ett speciellt manligt beteende eller ett speciellt kvinnligt beteende hos lärarna gällande interaktionen med eleverna? Olika studier tyder på att just detta är fallet, även om resultaten på de olika studierna till viss del varierar. I Erica Lindahls rapport ”*Spelar lika kön och etnisk bakgrund på lärare och elever roll för provresultat och slutbetyg?*” Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU 2007:3) visar undersökningar att kvinnliga lärare påverkar kvinnliga elever på ett mätbart positivt sätt. Detta lyfts också fram i studier från bland annat USA. Tidigare studier i Sverige har visat att detta inte var fallet och att Sverige alltså var ett av de länder där lärarens kön inte spelade någon roll för elevens prestation.

Der finns alltså en del forskning kring lärarens situation som myndighetsutövare, samt om svårigheterna och möjligheterna med bedömning. Dessutom finns det forskning om lärarens profession och interaktion med elever, sett ut ett genusperspektiv. Det verkar dock finnas en kunskapslucka vad gäller lärarnas situation i samband med bedömningen av elever, min förhoppning är att denna uppsats skall bringa ny kunskap inom detta område.



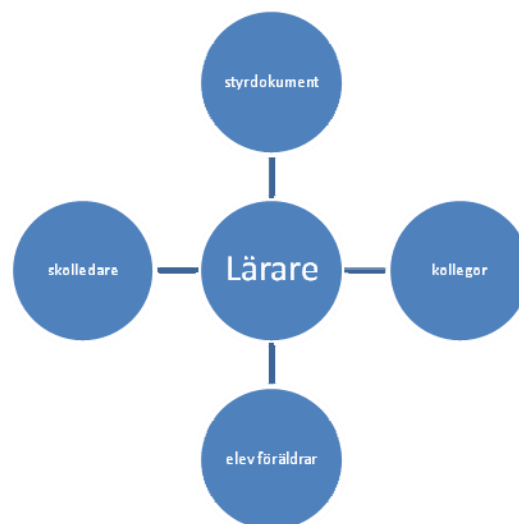
## 3 Teoretisk anknytning

### 3.1 Teori om läraren som frontlinjebyråkrat

En frontlinjebyråkrat är en person som ”befinner sig mitt emellan den offentliga institutionen och de medborgare som institutionen är inrättad för att stödja” (Pierre red. 2008:172ff).

Utmärkande för frontlinjebyråkraten är att dennes arbete ofta består av komplexa situationer, där det inte finns någon på förhand bestämd policy, om hur denne skall agera. Eftersom arbetssituationen för lärarna ofta består av svåra situationer där snabba beslut måste fattas, lämnas ett stort ansvar till lärarna att i praktiken, fatta politiska beslut. Detta spänningsfält kan illustreras enligt figuren nedan (Pierre red. *Skolan som politisk organisation* 2008:174).

**Figur:1**



Eftersom alla dessa aktörer påverkar läraren, kommer lärarens beslut i en viss situation bero på hur detta spänningsfält ser ut. Läraren kommer alltså att utveckla ett förhållningsätt, som påverkas av hur omgivningen ser ut, enligt en frontlinjebyråkratisk teori. Denna illustration sätter inte lärarens individuella värderingar åt sidan, men framhäver att de påverkas av alla aktörer i spänningsfältet. Det finns olikheter emellan lärarna gällande i vilken utsträckning de förhåller sig till de olika polerna. Vissa lärare använder sig nästan aldrig av styrdokumentet men diskuterar väldigt mycket med kollegor. Detta varierar också gällande vilket område det handlar om, och kan också variera över tid. I en fråga gällande bedömning, vänder sig läraren förmodligen till eleven i början på terminen, om det finns några problem, som eventuellt kan lösas. I ett senare skede behandlas samma problem med hjälp av styrdokument eller samtal med kollegor. De indelningar som görs är således inte statiska på något sätt, utan kan ses som ett redskap för att reda ut olika förhållningssätt hos lärarna i deras förhållande till bedömningssituationen.

Eftersom läraren befinner sig i en position med visst handlingsutrymme, blir läraren utsatt för påtryckningar från olika håll (Pierre red. 2008:172ff). En lärare måste förhålla sig till ett flertal olika parter såsom; styrdokument, skolledare, kollegor samt elever och deras föräldrar. Utrymmet för andra aktörers påverkan på den enskilde läraren skiljer sig åt beroende på hur institutionen ser ut, snarare än individuella faktorer. Det finns studier som visar att inom löst sammansatta institutioner får det individuella genomslaget större påverkan. Den svenska skolan kan ytterst ses som en löst sammansatt institution. Tecken på detta kan vara den brist på generella förhållningsregler gentemot myndighetsutövarna, samt brister gällande samstämmighet i de olika lärarutbildningarna. Dessutom saknas kontinuerliga samtal emellan lärare på nationell nivå, där de diskuterar olika frågor kring deras arbete, till exempel gällande bedömning. Lärare vänder sig i större utsträckning till deras närmsta arbetskamrater, när de diskuterar olika frågor. I motsats till denna lokala förankring i olika lärargrupper kan man se att de olika fackförbunden, som ökar i omfattning, även diskuterar dessa frågor på nationell nivå.

Ett problem med att studera lärare utifrån detta perspektiv, är att det blir svårt att kategorisera olika beteenden, eftersom varje situation som studeras, oftast är väldigt komplex. Det är också denna handlingsfrihet som leder till svårigheter med likvärdigheten inom skolan. I och med detta handlingsutrymme kommer olika lärare att bedöma samma prestation på olika sätt. Eftersom det finns ett så stort utrymme för den enskilde läraren gällande betyg och bedömning, är likvärdigheten kring detta ett stort problem i skolan (Skolverket *Provbetyg slutbetyg- Likvärdig bedömning?* 2007:51f). För att komma tillrätta med detta problem måste lärare och skolor förbättra dialogen gällande olika bedömningsfrågor. En annan strategi för att uppnå detta mål, vore att minska tolkningsutrymmet i kursplanerna, samt utveckla målen och kriterierna i dessa.

### **3.2 Läraren som byråkrat, professionell, samverkare och säljare**

Anders Fredriksson lyckas skönja fyra olika kategorier av lärare i sin undersökning, gällande hur lärare förhåller sig till ett konstruerat dilemma, ur ett frontlinjebyråkratiskt perspektiv (Pierre red. 2008 kap 9). De lärarkategorier han lyckas utröna är läraren som; byråkrat, professionell, samverkare eller säljare. Nedan kommer dessa kategorier att presenteras ytterligare, men med fokus på läraren som byråkrat och läraren som professionell, eftersom det var dessa två kategorier av lärare som gick att urskilja bland de intervjuade lärarna i denna undersökning.

I en strikt *byråkratisk modell*, ses tillämpningen av de olika styrdokumenterna som det övergripande målet, med utbildningen. En byråkratisk styrmodell kan ses som hierarkisk i sin uppbyggnad, läraren är en del i ett sammanhang som är *underordnad styrdokumenterna*. De olika bedömningsbesluten skall styras av en *formrationalitet*, det vill säga att alla skall bedömas på ett likvärdigt sätt, oavsett relationerna mellan läraren och de övriga i spänningsfältet. *Läraren som byråkrat* ser först och främst sig som förmedlare av skolans uppdrag.

I en *professionell modell*, är det *kollegiala yrkeskunnandet*, som premieras. Även om beslut och styrdokument kommer ovanifrån, som i den byråkratiska modellen, lämpas en större del av besluten över på lärarna. Utifrån de kunskaper som finns hos lärarna legitimeras också deras professionella bedömningar i olika frågor. *Läraren som professionell* stödjer sig till stor del på sina kollegor och den professionella hållning de utvecklat tillsammans.

I en modell där lärarens ser sig som en *säljare* av utbildning vände sig denne främst till rektorn i de fall där svåra beslut skulle fattas. Dessa lärare som fanns både i kommunala skolorna och i friskolorna såg *utbildningen som produkt* som i stor grad skulle anpassas efter elever och föräldrars önskemål.

Läraren som *samverkare* försöker först och främst lösa olika dilemman genom *diskussion* med *elev* och dennes föräldrar. Gällande gymnasienivå i de fall när eleverna är myndiga är det främst elevens synpunkter som prioriteras i en diskussion.

### 3.3 Den blandade verkligheten

I realiteten är både skolans utformning och lärarna en blandning av de olika, ovan nämnda, kategorierna (Pierre red. 2008:72-179). Efter decentraliseringen av skolan har den fått en allt mer professionell inriktning. Lärarna har således fått en större frihet gentemot politikerna, men samtidigt har det kollegiala besluten fått allt större inflytande.

## 4 Metod

### 4.1 Kvantitativ enkätundersökning

För att besvara min fråga har jag bestämt mig för att använda mig av en kvantitativ och kvalitativ frågeundersökning. Undersökningen består både av en enkätundersökning, samt ett mindre antal samtalsintervjuer. Jag har valt att låta 32 respondenter svara på enkätfrågor, och utifrån dessa kommer respondenternas egna tankar om ämnet att studeras för att se eventuella mönster eller skillnader emellan respondenternas olika svar (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud Metodpraktikan – *konsten att studera samhälle, individ och marknad* 2010: kap 13). Alla respondenter fick svara på ett antal frågor med standardiserade svar (bilaga 1). Det är vanligt att man använder sig av frågeundersökningar för att se om det finns några skillnader eller mönster inom den grupp och det ämne som undersöks. Genom att använda sig av kvantitativa frågeundersökningar går det att kontrollera generaliserbarheten hos de intervjuer som genomförts (Kvale & Brinkman *Den kvalitativa forskningsintervjun* 2010:130f). På liknande sätt kan intervjuerna användas som en slags fördjupning av enkätsvaren. De två undersökningarna kommer alltså att användas för att komplettera varandra.

## 4.2 Kvalitativ forskningsintervju

Komplicerade frågor kan vara lämpligare att reda ut med samtalsintervjuer. För att komma ytterligare på djupet med vissa frågor har åtta respondenter intervjuats. Även här har jag försökt att få en maximal spridning mellan de intervjuade, gällande kön, ämnesinriktning (karaktär - eller ämneslärare) samt skolans huvudmannaskap. Syftet med en kvalitativ samtalsintervju är att *”förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld, som den var före de vetenskapliga förklaringarna”* (Kvale & Brinkman 2010:17-19). En halvstrukturerad livsvärldsintervju används för att skildra den intervjuades livsvärld, och sedan tolka dennes upplevelser. I denna undersökning kommer utgångspunkten vila på ett *fenomenologiskt perspektiv*, det är alltså lärarnas egna beskrivningar och uppfattningar av bedömningssituationen som är av betydelse (Kvale & Brinkman 2010:30).

För att kunna göra intervjuerna överskådliga kommer materialet att grupperas i olika teman, för att göra denna indelning krävs en viss tolkning av materialet, men det huvudsakligt fokus avser att ligga på lärarnas beskrivning av sin egen situation (Kvale & Brinkman 2010:42). Fenomenologisk forskning grundar sig på studier av enskilda fall som försöker beskriva en verklighet (Claesson *Lärarens hållning* 2009:54f).

## 4.3 Trovärdighet

Ett problem med frågeundersökningar, som ofta används inom samhällsvetenskapen, är att de operationella indikationerna inte alltid stämmer med den teoretiska nivån (Esaiasson et al. 2010:63f). Det är alltså svårt att bevisa att de frågor man ställt eller observationer man har gjort, verkligen besvarar den frågeställningen man har. Detta blir mer problematiskt i den typ av undersökning som skall genomföras här, eftersom jag vill undersöka komplicerade uppfattningar hos olika individer. Problem med validiteten blir extra påtagligt inom samhällsvetenskapen eftersom vi inte studerar de kausala naturlagar som finns inom naturvetenskapen. Istället är det så att, när vi kan *”förutsäga mänskligt beteende så baseras det på något annat än kausallagar, nämligen på att vi vet något om hur konkreta enskilda individer känner, tänker och gör bedömningar i konkreta situationer och vilka specifika normer och värderingar som finns i deras samhälle”* (Gilje & Grimen *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* 2007:154). Men inte ens med detta i åtanke kan vi vara riktigt säkra, eftersom forskaren måste *tolka* sina resultat. Genom att förhålla sig på ett professionellt sätt till sitt arbete blir målet om den objektiva kunskapen lättare att komma närmare. Denna kvalitativa undersökning avser inte att ge några objektiva och generella svar, utan avser istället att redogöra för de individuella tankemönster och riktningar som finns i respondenternas svar (Esaiasson et al 2010:259). Bortfallen i enkätundersökningar brukar vara ganska höga, 35-40% och detta kan förstås ha en negativ inverkan på undersökningens validitet. Detta har åtgärdats genom påtryckningar på respondenterna, för att undersökningens validitet skall öka.

#### 4.4 Urval

Eftersom jag ville få med så många olika tankesätt som möjligt, skickades enkäter till flera olika sorters skolor, både teoretiska och praktiska samt skolor med kommunalt huvudmannaskap och friskolor (Esaiasson et al. 2010:297). På så sätt kommer tankesätt från flera olika skolor och lärare att analyseras, för att se om det finns strukturer som skiljer sig eller förenar lärarna åt. I enkäterna ställs det frågor om ålder, utbildning, kön med mera som kan tänkas påverka lärarnas förhållningsätt till bedömningsprocessen. Genom att noggrant planera min urvalsram, det vill säga vilka skolor som skall vara med i enkätundersökningen, samt låter ett par personer göra en så kallad pilotundersökning, minskar risken för slumpmässiga fel som kan minska undersökningens reliabilitet (Esaiasson et al. 2010:70).

#### 4.5 Avgränsningar

Eftersom uppsatsen avser att beskriva lärares situation under bedömningsperioden och främst i de fall när de är tvungna att sätta ett IG i slutbetyg kommer endast lärare som är arbetar på gymnasiet att intervjuas via enkät eller samtal.

#### 4.6 Tillvägagångssätt

Sammanlagt kontaktades åtta skolor. På större skolor med fler anställda lämnades fler enkäter, och färre på de mindre skolorna. Enkäterna överlämnades av mig personligen, och lämnades med frankerade svarskuvert. Sammanlagt delades 50 enkäter ut. De som inte svarade på enkäten inom en vecka, ringdes upp för en vänlig påminnelse. På grund av den korta tid som avsatts för undersökningen, väntades inga ytterligare svar in efter att två veckor passerat. På grund av det stora bortfall som brukar uppstå vid enkätundersökningar via post, sändes fler enkäter än vad som fanns tid för att analysera iväg. På så sätt kunde underlaget för undersökningen ändå förbli godtagbart.

#### 4.7 Etiska överväganden

Eftersom deltagandet var frivilligt och alla svar behandlades anonymt ses inga etiska problem med den genomförda enkätundersökningen. Även de intervjuade personerna kommer att behandlas anonymt. Genom respekt och taktfullhet hoppas jag att ingen av de intervjuade kände sig trängda eller osäkra under intervjun (Kvale & Brinkman 2010:32). Under arbetet med intervjuerna har jag försökt att skönja olika mönster hos de intervjuade, dels i sin inställning till bedömningssituationen i stort, i form av myndighetsutövare, dels inställningen till den formativa bedömningen och dess plats i undervisningen. De olika indelningar i kategorier är gjorda av författaren personligen och bygger på egna tolkningar av vad de intervjuade har berättat. Förhoppningsvis kommer ingen av de intervjuade att känna sig kränkta eller misskrediterade på grund av denna indelning, då den inte på något sätt avser att vara värderande.

## 4.8 Bortfall

Ungefär hälften av de skolor som jag tog kontakt med hörde inte av sig, trots påtryckningar. Det hade kanske varit bättre att skicka mina förfrågningar i början av en termin, då arbetsbelastningen på de olika skolorna inte är lika hög. Detta bortfall utgjorde dock inget större problem, då det fanns med i beräkningen att ett stort antal av de undersökta skolorna inte skulle komma att svara, eller ha tid att ta emot mig. Bortfallet borde inte heller påverka enkätresultaten då de inte kan anses vara systematiska. Däremot bör det tagas i beaktning att de flesta lärare som ställde upp på samtalsintervjuer jobbade på den skola där jag genomförde min VFU. På grund av de intervju effekter som finns valde jag att endast intervjua lärare som jag inte på något sätt samarbetat med under min verksamhetsförlagda del av utbildningen (Esaiasson et al. 2010:265) . Eftersom mitt syfte inte är att generalisera över ett flertal lärare utan endast redogöra för de olika mönster som kommit fram under undersökningen, påverkas inte resultatet utav bortfallet. Totalt valde 32 av 50 lärare att svara på enkäten.

## 5 Resultat

### 5.1 Enkätundersökningen

Totalt svarade 32 lärare på enkäten, det vill säga en svarsfrekvens på 64 %. Fördelningen mellan män och kvinnor var jämn, 15 män och 17 kvinnor besvarade enkäten. Samtliga som besvarade enkäten hade lärarutbildning.

#### 5.1.2 Arbetsplatsens betydelse för trivseln bland lärarna

Den överhängande delen av de som svarat på enkäten delade arbetsrum med andra lärare ämnesöverskridande. Något som verkar påverka lärarnas välbefinnande till viss del. Åtta av svaren kom från lärare anställda på friskolor, dessa var jämnt fördelade över kön (bilaga 2).

De lärare som satt tillsammans med andra lärare inom samma ämne svarade i högre grad än de övriga lärarna att de trivdes *mycket bra* med sina arbetskamrater. Procentuellt innebär detta att 90 % av de lärare som satt med andra inom samma ämne trivdes mycket bra med sina arbetskamrater. Motsvarande siffra för de som satt ämnesöverskridande var 37 %. De som satt med andra ämnesöverskridande, uppgav ändå att de *trivdes bra* med sina arbetskamrater i stor utsträckning, 58 % (bilaga 3).

### 5.1.3 Arbetsplatsens betydelse för samarbete mellan lärarna

Det verkar som om lärarna hade olika utvägar när det gällde att diskutera bedömningsfrågor. Arbetsplatsen verkade vara av betydelse för vem läraren valde som samtalsstöd om de behövde diskutera en elev som låg på gränsen till IG.

Endast en lärare valde att vända sig till skolledningen för att diskutera ett betyg på en elev som låg på gränsen till IG. Antagligen var det så att man ansåg att just betygsfrågor inte kunde, eller borde diskuteras med skolledningen eftersom skolledarna inte hade insikt i undervisningen och kännedom om eleverna, i samma utsträckning, som de andra lärarna på skolan. Förhoppningsvis känner lärarna större förtroende för ledningen i andra frågor, då stöd från ledningen är mycket viktigt för hur den egna arbetsmiljön uppfattas (Arbetskyddsstyrelsen 1980:4).

Bland de lärare som satt ämnesöverskridande verkade förtroende och respekt för en annan kollegas kunskaper vara av stor vikt. I denna grupp var det vanligare att lärarna sökte stöd utanför de kollegor som satt i arbetsrummet. Det var alltså inte det gemensamma ämnet som var den tyngst vägande variabeln. Av de lärare som satt med kollegor ämnesöverskridande, vände sig 45 % till en kollega de har förtroende för, även om kollegan inte hade eleven ifråga eller samma ämne. De lärarna som delade arbetsrum ämnesöverskridande vände sig även till kollegor på arbetsrummet (22 %) eller kollegor som hade eleven i andra ämnen (28 %). Bland de lärare som satt med kollegor inom samma ämne, uppgav däremot 64 % att de diskuterade bedömningsfrågor med lärare inom samma ämne. Det är inte särskilt uppseendeväckande att kollegor inom samma ämne, som sitter tillsammans, vänder sig till varandra då de behöver diskutera en elev som ligger på gränsen till IG. Däremot är det av intresse att notera detta, då det kan ha betydelse för arbetsplatsen i ett större sammanhang. Skulle det vara av värde att integrera lärare inom andra ämnen inom en heterogen ämnesgrupp. Skulle det leda till en bättre kommunikation mellan olika ämneslärare. Eller skulle detta sänka den höga trivsel som verkar utmärka en heterogen ämnesgrupp av lärare? Intressant är det i alla fall att arbetsplatsens utformning påverkar interaktionen mellan lärarna (bilaga 4).

### 5.1.4 Kvinnor vänder sig i högre grad till kollegor ämnesöverskridande

Forskning visar att elever har olika förväntningar på manliga respektive kvinnliga lärare. Det finns också forskning som tyder på att kvinnliga elever påverkas mer positivt av en kvinnlig lärare, än om eleven haft en manlig lärare (Lindahl IFAU 2007:3). Eftersom det har visat sig att lärarens kön verkar spela roll gällande interaktionen inom vissa områden gällande lärare elev, var det spännande att se om det fanns några skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare gällande bedömningssituationen. På samma sätt som *arbetsplatsen utformning* har även *könet* provats som en variabel, eftersom ett av mina antaganden var att kvinnliga lärare i större utsträckning, kände sig tyngda under bedömningsperioden.

Fördelat över män och kvinnor fanns det en viss skillnad, då kvinnorna i högre vände sig till kollegor som hade eleven i andra ämnen, 7 av 18 valde detta alternativ av kvinnorna men endast 1 av 14 män. Detta svar är intressant eftersom elevens prestationer, eller en annan lärarens uppfattning av eleven under lektionerna, anses kunna bidra till frågan gällande bedömning. Varför vänder läraren sig till en kollega som har eleven i andra ämnen, vad kan detta tillföra i frågor kring bedömning i det egna ämnet? Söker läraren någon form av socialt svar, det vill säga hur eleven arbetat inom andra ämnen? Det finns självklart mycket stöd att hämta ämnesövergripande, men de anledningarna kommer inte att redas ut här, däremot är det värt att notera att de kvinnliga kollegorna verkar söka stöd ämnesöverskridande i större utsträckning. Eftersom undersökningen inte är tillräckligt omfattande kommer inte heller några större antagande göras inom detta område. Eftersom de övriga frågorna inte uppvisar några större skillnader mellan könen, kan denna skillnad förmodligen vara ett utslag av slumpen. För att utreda denna fråga ytterligare skulle ytterligare undersökningar behöva göras gällande samarbetet mellan lärarna. Det kan också vara så att läraren är ensam i sitt ämne, men skolorna som var med i undersökningen är relativt stora, så det verkar föga troligt att svaren beror på det. Denna fråga saknar alternativet *lärare inom samma ämne*, vilket är ett misstag av författaren, dock fanns alternativet, *annat* där ingen av lärarna valde att kryssa. Förmodligen har dessa lärare valt alternativet, *lärare jag har bra kontakt med*, eller *kollegor i mitt arbetsrum*, vilket ju inte behöver utesluta att de tillhör det egna ämnet (bilaga 5). Detta kan också vara ett utslag av några av de synpunkter som framkom under djupintervjuerna, nämligen att lärarna vänder sig till kollegor gällande bedömning, men att detta inte alltid rör betygsfrågorna, utan att kollegan får agera mer allmänt stöd under en ansträngande del av arbetet (se utförligare resonemang under, *känsla av ensamhet bland lärare* nedan s 22).

#### 5.1.5 Inga större skillnader hos lärarna gällande kön i de övriga frågorna

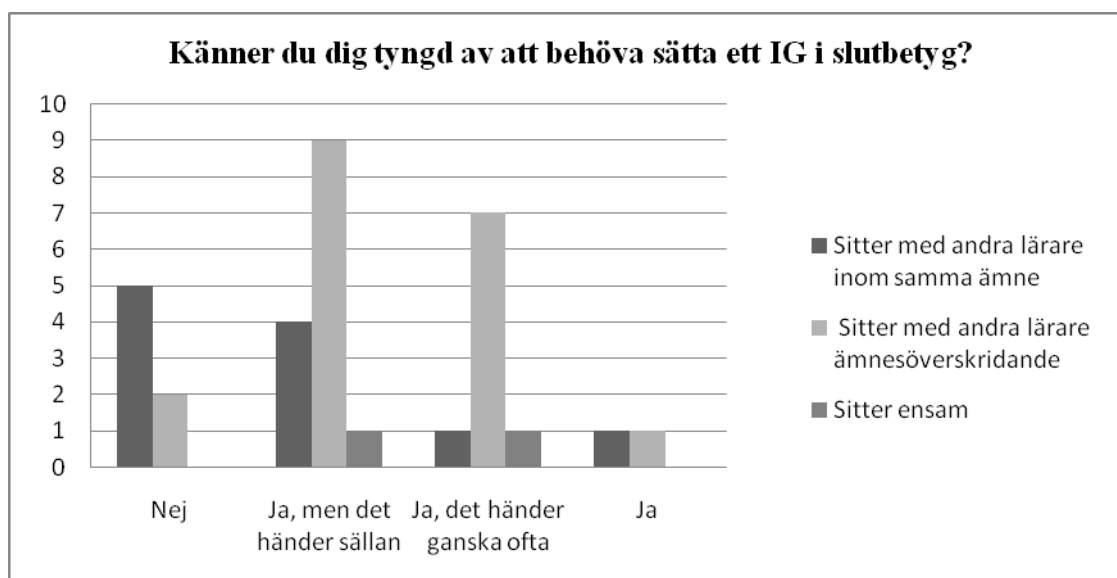
Det verkar inte finnas några signifikanta skillnader mellan könen när det gäller hur de uppfattar situationen gällande bedömning, vare sig det gäller känslan av ensamhet (bilaga 6) eller tvekan gällande att sätta ett IG (bilaga 7). Det finns inte heller några signifikanta skillnader när det gäller frågan om man har satt ett G av sociala skäl (bilaga 8), eller hur ofta eleven har tagit kontakt för att de är missnöjda med ett IG (bilaga 9). I denna undersökning har det inte heller uppenbarats några skillnader mellan könen när det gäller vem de vänder sig till om de behöver diskutera ett IG på en elev som ligger på gränsen (bilaga 10). Sammanfattningsvis är det lärarens som individ, inte som man eller kvinna som påverkar hur denne upplever bedömningssituationen. Genusfrågan har alltså ett visst genomslag gällande hur lärarna interagerade med varandra och eleverna, men när det kommer till de egna beskrivningarna av hur de känner till exempel tyngd eller ensamhet finns det inga skillnader mellan könen. Genom att uppmärksamma de områden där könet verkar påverka situationen, kan vi också förstå vår roll i den situationen och jobba mot en förändring om det är önskvärt (Butler 2006:35).



### 5.1.6 Tyngdkänsla men ingen större tvekan i bedömningen gällande IG

De lärare som satt med andra lärare inom samma ämne var mindre benägna att känna sig tyngda, av att sätta ett IG i slutbetyg. Av lärare som satt med kollegor ämnesöverskridande uppgav 47 % att de, kände sig tyngda av att sätta IG, men att tyngdkänslan infann sig sällan (även om de satte IG ofta). Motsvarande siffra för de lärare som satt med kollegor inom samma ämne var 36 %. Det var ingen markant skillnad, men den lyfts fram eftersom det även verkade finnas en skillnad gällande de som uppgav att de inte alls, kände sig tyngda av att sätta IG i slutbetyg. Av de som satt med lärare inom samma ämne uppgav 45 % att de inte kände sig tyngda av att sätta ett IG i slutbetyg? Motsvarande siffra för de som satt med kollegor ämnesöverskridande, var 10 %, (bilaga 11).

Skulle diskussioner lärare emellan kunna vara ett sätt att förbättra denna situation? Eftersom det fanns en skillnad mellan hur lärarna arbetade skulle denna siffra kunna sänkas. Det kan vara så att ju mer det egna ämnet diskuteras gällande bedömning desto mindre tyngdkänslor uppstår hos läraren, om denne sätter ett IG.



Det fanns inga större skillnader mellan män och kvinnor gällande känsla av tyngd, när det handlade om att sätta ett IG på en elev. Det fanns heller inga större skillnader gällande känsla i tyngd beroende på ämnesinriktning eller om det rörde sig om karaktärlärare (bilaga 12).

Det fanns en del känsla av tyngd hos lärarna gällande känslan av att sätta ett IG. Däremot fanns det ingen större tvekan hos lärarna när det gällde att sätta ett IG i slutbetyg. Lärarnas svar tyder på att de på ett professionellt sätt håller isär känslan av tyngd och det arbete de är ålagda att utföra. Sammanlagt svarade tre av lärarna att de aldrig tvekade inför att sätta ett IG i slutbetyg, och 20 svarade att det endast hände 1-2 gånger per termin (Bilaga 13). Detta måste anses vara en hög siffra med tanke på den komplexa situation som bedömningen anses

vara. Känslan kan alltså variera hos grupperna beroende på hur deras arbetsplats ser ut, men det mer professionella beslutet att sätta ett IG i realiteten, alltså utan att ta med känslaspekten, verkar inte påverkas av hur lärarnas arbetsplats ser ut. Oavsett kön (bilaga 14) eller lärarens ämnesinriktning var det ingen skillnad gällande tvekan när det gällde att sätta ett IG (bilaga 15).

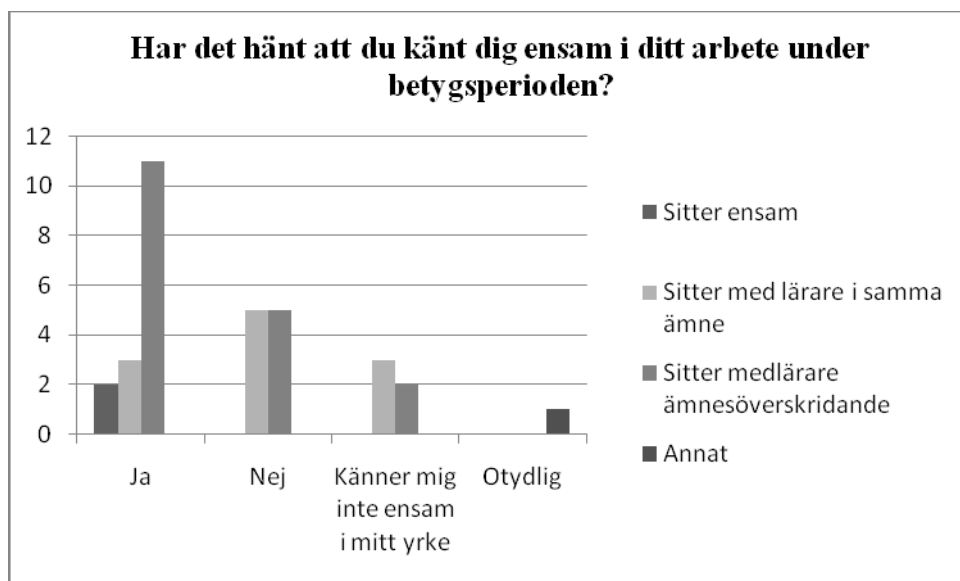
Anledningen till denna höga siffra kommer att utredas i samband med redovisningen av samtalsintervjuerna, där en del av orsakerna till denna säkerhet bland lärarna kom fram (*Liknande tankar kring IG hos båda grupperna s 27*).

Trots att lärarna verkade vara säkra i sitt uppdrag uppgav 7 av de 32 tillfrågade lärarna att de någon gång satt ett G på grund av sociala orsaker, till exempel att eleven haft en svår hemsituation. Alltså inte sociala orsaker i den bemärkelsen att eleven kämpat och haft ett socialt sätt i klassrummet. Detta om något pekar på det svåra i att vara lärare och försöka bedöma elever efter deras kunskaper och inte efter deras individuella situationer (bilaga 16).

Trots att siffran kan verka hög, bör det tagas i beaktning att de flesta lärare sätter slutbetyg på ett hundratal elever varje år, och att 27 av de lärare som svarat på enkäten hade jobbat i över 10 år. De resterande 5 hade jobbat mellan 1-10 (bilaga 17).

#### **5.1.7 Känsla av ensamhet bland lärarna**

Av de lärare som svarat, uppgav 56 % att de känt sig ensamma under perioden då betygen skall sättas. Samtidigt svarade 21 % av lärarna, att de inte känner sig ensamma i sitt yrke överhuvudtaget, och 34 % att de inte känner sig ensamma under betygsperioden (bilaga 18). Siffrorna tyder på att omkring hälften av lärarna känner sig ensamma under betygsperioden, vilket måste anses vara en hög siffra. Under en period som innebär hög arbetsbelastning, är det extra viktigt att känna att man ingår i ett större sammanhang (Arbetskyddsstyrelsen 1980:4). Lärare är en av de yrkeskategorier som jobbar inom så kallade *kontaktyrken*, inom just dessa yrken är utbrändhet större än inom någon annan yrkesgrupp. Utmärkande för de människor som jobbar inom dessa yrkesgrupper och drabbas av utbrändhet är att de inte ser sin egen roll i ett större sammanhang, och känslan av ensamhet finns hela tiden närvarande. Även i detta sammanhang verkar de lärare som sitter med andra lärare inom samma ämne uppleva bedömningsperioden som något mer positiv än de övriga lärarna (bilaga 19). Av de lärare som satt med lärare inom samma ämne uppgav 27 % att de känt sig ensamma under betygsperioden, motsvarande siffra bland de lärare som satt med kollegor ämnesöverskridande var 61 %. Lägg märke till att frågan inte sammanställer hela betygsperioden, utan är ställd enligt följande; Har det hänt att du känt dig ensam i ditt arbete under betygsperioden? Resultatet är ändå talande för att det fanns en skillnad i känsla av ensamhet under betygsperioden, beroende på hur arbetsplatsen såg ut. De tillfrågade kunde också välja alternativet att de inte kände sig ensamma i sitt arbete, vilket fem lärarna valde. Av dessa fem satt tre med andra lärare inom samma ämne och två med kollegor ämnesöverskridande.



I de flesta fall når de elever som kämpar, upp till ett godkänt betyg, vilket kommer att diskuteras i samband med redovisningen av samtalsintervjuerna. Ibland händer det ändå att eleven inte når upp till kriterierna för godkänt. Lärarna uppgav olika känslor som uppstod i samband med detta. Ett flertal av lärarna angav att det känns orättvist eftersom skolsystemet är uppbyggt så att vissa elever får svårt att nå upp till målen. Andra kände att de hade varit en dålig inspiratör, medan en annan grupp inte kände något speciellt, eftersom de inte kunnat göra något åt situationen, om eleven inte nått upp till målen. Här hade en hel del lärare lagt till att de alltid gav eleven många extra chanser, allt för att den enskilde eleven skulle kunna klara sig. Därför bör inte svaret, att läraren inte kände något speciellt, förstås som ett bristande engagemang. Tvärtom, kan det vara så att de som kryssat här, redan gjort allt vad de kunnat för att få eleven godkänd. En del av lärarna kände oro inför elevens framtid. Fördelningen mellan dessa svar skilde sig inte nämnvärt. Intressant är att endast 1 av lärarna uppgav att denne kände sig inkompetent, återigen tycks det finnas en stark känsla av att lärarna är duktiga i sin profession. En senare reflektion från författarens sida är att det måste varit svårt för lärarna att besvara denna fråga med endast ett alternativ, förmodligen är känslan många gånger en blandning mellan dessa alternativ. Intressant är dock att lärarna verkar känna sig trygga i sin yrkeskunskap (bilaga 20).

### 5.1.8 Få klagomål från eleverna

De flesta elever verkar ändå vara nöjda med betygen och lärarna uppgav att de sällan kontaktades av elever som var missnöjda med betygen (bilaga 21). Detta tyder på att den dialog som finns mellan lärare och elev under kursens gång verkar fungera bra, något som kommer att diskuteras vidare under redovisningen av samtalsintervjuerna (*Liknande tankar kring IG i båda grupperna s 29*). Dessa resultat stämmer också överens med skolverkets senaste undersökning om attityder i skolan hos eleverna, där åtta av tio elever säger att de är

nöjda med sina betyg och trivs i skolan (Dagens nyheter 2010 *Skolan får godkänt av sina elever*).

## 5.2 Samtalsintervjuerna

### 5.2.1 Indelning av de intervjuade lärarna

Under samtalen med lärarna gavs möjligheten att diskutera bedömningen mera ingående. Lärarna förhöll sig olika till deras myndighetsutövning gällande bedömningen. Med utgång i frontlinjebyråkratteorin har lärarna delats upp i två kategorier. Den byråkratiska läraren och den professionelle. Benämningen professionell syftar inte på att denna kategori av lärare på något sätt skulle vara mer professionell, utan det har med förhållandet till övriga kollegor/professionen att göra. För att koppla detta till uppsatsen syftar kommer de intervjuades situation under bedömningsperioden beskrivas utifrån uppdelningen i dessa olika förhållningsätt kring bedömningen. Bedömningen i skolan i dag befinner sig i en oklar situation. (Lindström & Lindberg red. 2009:12–17). Under intervjuerna diskuterades bedömningssituationen och de två kategorierna av lärare visade sig ha olika inställning till bedömningen som en formativ eller summativ process.

Under arbetet med intervjuerna har jag försökt att skönja olika mönster hos de intervjuade, dels i sin inställning till bedömningssituationen i stort, i form av myndighetsutövare, dels inställningen till den formativa bedömningen och dess plats i undervisningen. De olika indelningar är gjorda av författaren personligen och bygger på egna tolkningar av vad de intervjuade har berättat. Förhoppningsvis kommer ingen av de intervjuade att känna sig kränkta eller misskrediterade på grund av denna indelning. Gränsdragningarna har inte varit självklara, i vissa fall har läraren pendlat mellan de båda kategorierna, men utifrån intervjuerna har de placerats där de till större delen verkar passa in.

### 5.2.2 Läraren som byråkrat

De lärare som främst har hänvisat till styrdokumentet och skolan uppdrag har placerats under kategorin, läraren som byråkrat. De flesta av de lärare som intervjuades hamnade i denna kategori, oavsett kön, ålder eller hur länge de jobbat som lärare (samtliga hade lärarutbildning). Lärarna uppgav att de diskuterade själva bedömningssituationen generellt sett med andra lärare, men att det då fungerade mer som en avlastning i en jobbig situation. En av lärarna David säger att: *"ingen annan kan tycka om det, allt det här med analys och så vidare"*. Vilket bekräftar en vanlig inställning bland dessa lärare; de anser inte att någon annan lärare kan hjälpa dem i själva bedömningen, när det avser ett betyg på en elev. Ytterligare ett exempel på detta är när Oscar förklarar att: *"Kollegor går jag inte till, de vet ju inte ändå, men däremot kan jag göra det med ett enskilt prov, annars kan ju ingen kollega veta"*. I de fall dessa lärare vänder sig till andra kollegor för stöd i bedömningen är det gällande mindre frågor, det vill säga enskilda inlämningar eller prov, alltså den analytiska delen av bedömningen (Lindström & Lindberg red. 2009:195).

Lärarna i denna kategori betonar att de endast är de själva som kan avgöra vilket betyg, en elev kan få, samtal mellan kollegor verkar mer fungera som en avlastning under en ansträngande del av bedömningsperioden. Bland de lärare som hamnat under denna kategori finns det ändå ett stort samarbete kollegor emellan när det gäller de nationella proven, dessa lärare använder de nationella proven som en stor del i bedömningen och lutar sig emot dessa dokument under betygsprocessen, Maria berättar: *"Vi har ju nationella prov en gång per termin, och där är ju kriterierna som sagt väldigt klara och tydliga. Sen har vi ju egna gemensamma prov till teknikklasserna, som vi använder flera lärare, det är ju bra att ha något gemensamt, men de nationella proven väger tyngre"*. Maria samarbetar alltså med andra lärare inom liknande ämnen, ibland använder de sig av samma prov, men hon påpekar också att de nationella proven som skolverket utformat väger tyngre i bedömningen. De lärare som i *hög grad* använde sig av de nationella proven som stöd vid bedömningen, upplevde att bedömningen inte var en särskilt betungande del av jobbet.

### 5.2.3 Åsikter kring formativ & summativ bedömning hos läraren som byråkrat

Vissa av lärarna inom denna kategori, behövde en sammanfattning av vad den formella bedömningen innebar. Samtliga hade hört talas om det, men detta tankesätt kan inte sägas genomsyra deras undervisning. Lärarna uttryckte att det var svårt att använda sig av formativ bedömning, främst berodde det på förväntningar från eleverna. Oscar var en av de lärare som var negativ till den formativa bedömningen, *"Det är så dumt, det finns krafter som säger att jag inte får skriva ut betygen, är detta bra eller dåligt vill de (eleverna) veta"*. Det verkar finnas en stor misstro mot den formella bedömningen, främst på grund av att eleverna förväntar sig ett summativt omdöme i samband med alla moment de presterar under kursen. Det verkar vara en utbredd uppfattning att den formativa bedömningen, innebär att eleven förlorar lärarens omdöme, av det som eleverna presterar. Flertalet av lärarna hänvisade till att varje kurs består av ett flertal olika moment där eleven måste få godkänt för att få godkänt på hela kursen. Förmågor som analys och problemlösning, kan inte vägas tyngre än dessa, även om de var en del av de kriterier som behövde uppfyllas för att ett högre betyg skulle erhållas enligt Lpf 94.

Gällande scenariot med eleven som nått upp till kursmålen i början av terminen, för att i slutet av terminen ligga under kriterierna för ett G, sågs inga egentliga betänkligheter hos lärarna. De menade på att i sådana fall var kursen felaktigt upplagd. Enligt lärarna skall det finnas moment genom hela kursen, som eleven måste vara godkända på, för att de skall få ett godkänt betyg. Denna uppfattning bland lärarna var också helt klart förankrad bland de lärare som besvarade enkäten. Ett flertal av lärarna lyfte dock fram brister i den summativa bedömningen, en karaktärlärare tog som exempel *"Låt oss säga att du sätter ett betyg på en elev efter en termin, sen står ju det betyget kvar efter tre år, fast eleven kanske blivit jättemycket bättre, men det syns ju inte i betyget"*.

#### 5.2.4 Läraren som professionell

Läraren som professionell vände sig i första hand till sina kollegor, och menade att diskussionen lärare emellan var ett stöd i arbetet. Bland dessa lärare efterfrågades också mer vidareutbildning inom den formativa bedömningen, och att den då helst skulle ske tillsammans med kollegor. På så vis skulle den kollegiala kunskapen öka och samarbetet mellan lärarna skulle förmodligen också fungera bättre. Lärarna tog stöd i styrdokumentet, men ansåg att det fanns brister i dessa eftersom de var så vagt formulerade, däremot använde de sig av kriterierna för de nationella proven, då de var mer detaljrikt utformade. De nationella proven rättades också tillsammans med kollegor inom samma ämne, vilket gjorde att det fanns en stor trygghet i bedömningen gällande dessa. En av lärarna tycker att kursplanerna är problematiska eftersom de är så vagt formulerade, de kan leda till att lärarna börjar sätta upp egna kriterier, vilket skulle påverka likvärdigheten, på ett negativt sätt. En ökad dialog mellan lärarna skulle motverka en sådan utveckling. Lärarna inom denna grupp upplevde bedömningen som problematisk, särskilt när det gällde de högre betygen som skulle sättas. En av lärarna tog ofta med sig jobbet hem och funderade ”*varje dag, något som ligger och maler, hela tiden, på torsdag måste jag sätta betyget*”. Detsamma gällde tankarna kring de IG, som lärarna var tvungna att sätta ”*Men om jag ser att de verkligen inte nått upp till ett G, även om de försöker, så känns det omänskligt att sätta ett IG. Vad den lägsta, lägsta nivån för ett G är, jag försöker vara välvillig*”. Inom båda kategorierna fanns en viss tyngd när det gällde att sätta IG på en elev, men hos den professionella läraren, lyfts den egna lärarrollen fram i processen på ett tydligare sätt. Läraren som professionell är mer ifrågasättande mot sig själv och funderar på om en annan form av undervisning skulle kunnat förmå eleven att nå upp till ett G.

#### 5.2.5 Åsikter kring formativ & summativ bedömning hos läraren som professionell

Läraren som professionell är förtrogen med begreppet formativ bedömning och vill använda sig av det i undervisningen men anser att det är svårt då det krockar med elevernas förväntningar ”*eleverna vill veta betyget, jag har försökt med omdöme, för att komma ifrån bokstäverna, men eleverna vill ha något konkret*”. Även i denna grupp verkar det finnas en uppfattning om att den formativa bedömningen skulle beröva eleven lärarens omdöme på momentet. Läraren är mer välvilligt inställd till att lära sig mer om den formativa bedömningen och hur den kan appliceras på undervisningen. De lärare som är mer positivt inställda till lärandeprocessen än fackkunskapen, är oftast mer positivare till den formativa bedömningen (Lindström & Lindberg red. 2009:114).

Den formativa bedömningen kräver ett annat bedömnings sätt, vilket ställer nya krav på lärarna, som inte bara skall spara och dokumentera uppgifter för att använda som bedömningsunderlag. Lärarnas situation vid bedömningen har alltså förändrats eftersom nya kvalitéer hos eleven skall bedömas. Dessutom skall eleven få tillfälle att visa sina kunskaper på ett flertal sätt utöver det skriftliga, något som ställer ökade krav på flexibiliteten i undervisningen. Detta nya sätt att se på undervisning förutsätter att läraren får tid att analysera och diskutera med andra inom professionen. Läraren som professionell verkade

vara mer tyngd av bedömningsituationen i sin helhet. Detta kan kanske bero på att de är mer inriktade på den formativa bedömningen som ställer nya krav på lärarnas förmåga att bedöma olika kvalitéer hos eleven, något som förutsätter att det finns tid för samtal och diskussion med de övriga inom professionen. Siffror visar att lärare generellt sett vill lära sig mer om bedömning och utöka samarbetet med kollegor, men då måste det finnas tid avsatt för detta ändamål (Skolöverstyrelsen 1989:56) (skolverket *Attityder till skolan* 2009:54f).

### 5.2.6 Liknande tankar kring IG i båda grupperna

Lärarna var i stort överens om att det var jobbigt att sätta ett IG på en elev, (alla utom två), men det framkom under intervjuerna att det egentligen var svårare att sätta gränserna mellan de övriga betygsskalorna. Enligt lärarna, var de flesta IG tydliga och inte särskilt svåra att definiera, oftast hade eleven presterat så lite i skolan att det inte var möjligt att nå upp till en godkänd nivå. Det var en eventuell besvikelse från elevens sida som var svår att hantera. David menar att: *"många gånger är det värre att sätta ett VG, när eleven förväntar sig ett MVG"*. Det var alltså när förväntningarna från elevernas sida inte stämde överens med lärarens bedömning som lärarna tyckte att situationen var jobbig.

Gällande de elever som fick IG, fanns det i de flesta fall en överenskommelse mellan lärare och elev om att, eleven inte presterat tillräckligt för att nå upp till ett G. I de fall där det verkligen funnits elever som legat på gränsen har samtliga lärare valt att *"hellre fria än fälla"*. Denna tendens finns inte mellan de övriga betygsskalorna eftersom det enligt lärarna inte påverkar eleven så mycket i framtiden, som ett IG i slutbetyget gör.

Vid diskussionen kring sociala G, det vill säga om eleven kämpar och är aktiv men ändå inte når upp till kriterierna för G, var det blandade åsikter bland lärarna. En del lärare beskrev att de mycket väl kände till att detta förkom, men att det inte borde förekomma. Även om det inte går att koppla bort känslor helt och hållet, måste det uppdrag man har som lärare sättas i första hand, menade ett par av lärarna. De påpekade att, det ingår i yrket att klara av att skilja på vad eleven verkligen *har presterat* eller vad den har haft för *avsikt att prestera*.

De lärare som jag intervjuat har haft lite olika strategier när det gäller att hantera tveksamma fall. Dessa strategier verkar falla samman med de slutsatser jag har dragit utifrån enkätsvaren. De lärare som satt tillsammans med andra lärare inom samma ämne vände sig till dessa kollegor om de behövde diskutera ett icke godkänt betyg, på en elev. De kollegor som satt ämnesöverskridande vände sig istället till en kollega de hade förtroende för, oavsett vilket ämne kollegan hade. De lärare som valt att vända sig till kollegor inom samma ämne kan ha blivit placerade under lärarens som byråkrat, om förhållandet till styrdokument och den egna hållningen gentemot kollegiet, lutat mer åt det byråkratiska hållet.

En del lärare tog också upp problematiken med elevers uppträdande i klassrummet och hur det kan påverka bedömningen, även om de visste att det inte borde få göra det. *"Det finns två typer av IG, den utåtagerande eleven och den snälle tysta, då får kanske den tysta många gånger ett G för den tycker man synd om, sen försöker man hela tiden hjälpa den"*

*utåtagerande, men det blir på ett annat sätt*". Lärarna är medvetna om den sociala påverkan som hela tiden finns mellan lärare och elev, och lyfter många gånger själv fram problematiken kring detta. Dock anser de att det egentligen inte påverkar utgången för det betyg som sätts, åtminstone inte när det gäller IG, eftersom dessa betyg oftast är självklara, i den avsikt att eleven helt klart inte nått upp till kriterierna för G. Detta knyter också an till de svaren från enkätundersökningen, där flertalet av lärarna uppgav att de *kände sig tyngda* av att sätta ett IG, men att de *inte upplevde någon tvekan* när de skulle sätta ett IG.

Så gott som alla lärare menade att det var jobbigt att sätta ett IG på en elev, *"Begreppet är tufft, det är inte lätt att ha en självkänsla när du är Icke Godkänd!"* Citatet belyser det problematiska i situationen, det är svårt att koppla isär individen och det den har presterat. Även om lärarna var överens om att det inte var svårt att se vilka elever som inte nådde upp till kriterierna, så var det känslomässigt jobbigt att tala om det för eleverna. Speciellt i de fall då eleverna blev besvikna och hade väntat sig ett annat betyg. Lärarna var måna om att hela tiden underrätta eleverna om deras betygssituation men ibland fanns det ändå brister i kommunikationen som gjorde att eleverna blev överraskade av ett IG. Oftast hade lärarna med sig dokumentation när de gick igenom betygen med eleven så att den själv kunde se vad den presterat under kursen. En av lärarna lyfter fram att, även om det är en del av yrket, som endast handlar om att bedöma vad eleven kan och inte kan, så *"är det jättejobbigt, det är det allra värsta med läraryrket!"*.

### 5.2.7 Ingen lärare som säljare eller samverkare i undersökningen

Ingen av lärarna i undersökningen uppgav att de på något sätt såg eleverna som kunder av något slag. De gav inte heller uttryck för att de kände sig tvungna att leverera något som efterfrågades av elever, föräldrar eller skolledning. Ur ett frontlinjebyråkratiskt perspektiv befinner sig lärare ständigt i ett spänningsfält mellan; skolledningen, styrdokument, kollegor samt elev & föräldrar. En av lärarna uttryckte den press lärarna utsätts för i samband med bedömningen, *"det är ju bara vi som tycker att eleven borde ha ett IG, eleven vill det inte, inte föräldrarna och inte ledningen"*. Enligt lärarna var det ändå sällan som de utsattes för påtryckningar från eleverna, däremot hände det att föräldrar eller skolledningen undrade om det fanns något ytterligare som kunde göras för en elev som fått ett IG i betyg.

Eftersom denna undersökning fokuserade på slutstadiet i bedömningsperioden, alltså när läraren ensam skulle sätta betygen, hamnade ingen av lärarna i kategorin läraren som samverkare. Dock poängterades från flera lärare, att de under hela kursen har en dialog med eleverna gällande deras betyg. Läraren som samverkare träder alltså fram under ett tidigare stadium i bedömningsperioden, än den som avses att undersökas i denna uppsats.



## 6 Slutdiskussion

Att vara lärare innebär att ständigt ta egna beslut men att samtidigt förhålla sig till alla de aktörer som finns i skolans värld. Läraren måste ta hänsyn till styrdokument, ledning, kollegor samt elever och föräldrar. En stor del av läraryrket består av att bedöma elevernas prestationer, något som kan vara både svårt och betungande. I samband med att den målrelaterade bedömningen infördes flyttades fokus från en produktiv syn på kunskap, till en processinriktad syn på kunskap. För den processinriktade synen krävdes en ny typ av bedömning, nämligen den formativa bedömningen, som skulle fokusera på lärandet som en pågående process. Den summativa bedömningen däremot används som en avstämning av den kunskap eleven tillskansat sig. Meningen var inte att den ena metoden skulle utesluta den andra, utan de kan mycket väl kompensera varandra, avgörande för om summativ eller formativ bedömning skall användas beror helt och hållet på syftet med bedömningen.

Generellt sätt mår lärarna i gymnasieskolorna bra, även om en stor del av dem någon gång funderat på att byta yrke. De lärare som svarade på enkäten uppgav att de trivdes bra med sina kollegor, klart bäst trivdes de som satt tillsammans med kollegor inom samma ämne. Det var också inom denna grupp som samarbetet gällande bedömning mellan kollegor var mest utbrett. De kollegor som satt ämnesöverskridande vände sig i större utsträckning till någon annan kollega de hade förtroende för, istället för kollegor inom samma ämne. Detta kan både vara bra och dåligt ur ett längre perspektiv. Det kan vara av värde att diskutera med kollegor ämnesövergripande, på så sätt utvecklas förmodligen förståelsen för andra kollegors ämnen. Skulle man däremot vilja stärka det egna ämnets underlag för bedömning skulle ett samarbete mellan lärarna inom samma ämne vara viktigare, på så sätt skulle gemensamma betygskriterier kunna utvecklas inom ämnet. Detta grundas på att, inom de ämnen där de finns nationella prov används dessa betygskriterier i mycket hög utsträckning bland lärarna. Hälften av lärarna uppger att de känt sig ensamma under betygspanen, siffran är lägst bland de lärare som sitter med andra lärare inom samma ämne. Det verkar alltså som om de lärare som sitter med andra lärare inom samma ämne mår lite bättre på jobbet och känner sig inte ensamma i lika stor utsträckning, något som bör tagas i beaktande vid utformning av arbetsplatsen. Ur ett ämnesintegrerande perspektiv kanske denna sammanfogning av ämnesgrupper, är negativ, men det viktiga är att inse att arbetsplatsens utformning har betydelse för bedömningsarbetet.

Nästan alla lärare kände sig tyngda av att sätta betyg, men den känslomässiga delen av bedömningen verkade inte ha någon större påverkan, när det kom till den praktiska biten i bedömningen, det vill säga att verkligen sätta ett IG, här uppgav lärarna att de sällan tvekade. Denna säkerhet kommer sig antagligen av att kriterierna för att ha nått upp till ett godkänt resultat är relativt lätta att stämma av. Dessutom visade de sig att i de flesta fall hade eleverna presterat mycket under gränsen för IG, och att de oftast var medvetna om detta. I de fall där eleverna låg på gränsen valde nästan samtliga av de intervjuade att *hellre fria än fälla*. Det verkar finnas en trygghet i lärarna när det gäller deras egen förmåga att leda eleverna till ett godkänt betyg, i de fall när de inte lyckas är det endast en lärare som uppger att denne känner sig inkompetent. Elever och lärare är oftast överens gällande de icke godkända betyg som

sätts, det är sällan som eleverna kontaktar lärarna för att de är missnöjda med ett IG i slutbetyg.

Samtliga svar i enkäterna är kontrollerade utifrån kön och ämnesinriktning, men mellan dessa variabler verkar det inte finnas några signifikanta skillnader. De skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare under bedömningsperioden som jag tyckte mig se under min VFU, skulle kunna bero på att de kvinnliga lärarna i högre grad interagerade med andra lärare. Det vill säga att det kunde te sig som om de vore mer tyngda utifrån en betraktares ögon, men att de i själva verket endast visade sin frustration på ett annorlunda sätt än de manliga lärarna. Enkätundersökningen visar att de flesta lärare oavsett ämne inte känner någon tvekan när det gäller att sätta ett IG på en elev, men att känslan av tyngd ändå kan finnas där. Detta innebär att lärarna oavsett ämnesinriktning känner sig mer eller mindre tyngda i de fall de måste sätta ett IG. Det handlar alltså inte om vilket ämne läraren har eftersom känslan av tyngd inte hänger samman med tvekan gällande att sätta ett IG. Med hjälp av denna undersökning har författaren således gjort sig av med två fördomar inom bedömning som inte gick att påvisa, nämligen att lärare inom naturvetenskapliga ämnen, till exempel matematik, har en mindre tyngd situation under bedömningsperioden, och att kvinnor upplever bedömningsperioden som en tyngre del av arbetet än män.

Under samtalsintervjuerna gavs tillfälle att diskutera bedömningen på ett djupare plan och det framkom då att svårigheterna med bedömningen oftast gäller de högre betygsskalorna, det vill säga om en elev förtjänar ett VG eller MVG. Det är på dessa nivåer som analys, värdering och problemlösning kommer in och de ställer större krav på lärarna att bedöma dessa förmågor hos eleverna. Oftast är det gränserna mellan dessa betyg som får en del av lärarna att gå hemma och älta. Det är också de elever som förväntar sig ett högre betyg som blir mest besvikna. Lärarna tycker att det är jobbigt när elevens förväntningar på ett betyg, inte stämmer överens med den lärarens egen uppfattning. Det är alltså de högre betygsskalorna som kan orsaka ett visst huvudbry hos läraren, det skulle vara av intresse att forska vidare inom detta område och se hur lärarna förhåller sig till bedömningen på dessa betygsskalor.

Ur ett frontlinjebyråkratiskt perspektiv befinner sig läraren ständigt mellan ett flertal olika aktörer, som denne måste förhålla sig till. En del av de intervjuade lärarna hänvisade först och främst till skolans uppdrag och styrdokumentet när det gällde frågor kring bedömning, dessa lärare kom att klassas under kategorin, läraren som byråkrat. Den andra kategorin av de intervjuade lärarna hänvisade i stället till den kollegiala kunskap som fanns i professionen, dessa lärare kom att klassas som, läraren som professionell. Läraren som byråkrat var i regel mindre välvilligt inställd till den formativa bedömningen, och ansåg att den många gånger var svår att applicera på undervisningen i realiteten. Samma inställning fanns till viss del hos läraren som professionell, men inställningen till den formativa bedömningen var positivare inom denna grupp. Lärarna inom denna grupp verkade i högre grad se kunskap som något som skapades i en pågående process. Kanske var det därför som lärarna i denna grupp upplevde bedömningen som mer problematisk, det kräver ett annorlunda tankesätt för att bedöma något som inte har ett slutgiltigt svar. Inom båda grupperna fanns föreställningen om att den formativa bedömningen berövade eleven ett omdöme kring det moment som eleven

utfört. Det verkar alltså saknas kunskap om vad den formativa bedömningen egentligen innebär i båda grupperna och i vilket syfte den bör användas.

I den nya gymnasieskolan kommer begreppet kunskapsutveckling att bedömas på B- respektive D-nivå. Dessa kunskapskriterier kommer inte att finnas formulerade. Lärarna kommer alltså att oavsett inställning till den formativa bedömningen, behöva ta hänsyn till processen hos eleven, i den nya gymnasieskolan. Bästa sättet att göra detta är att gemensamt med kollegor arbeta fram gemensamma tolkningar av de nya betygskriterierna. Generellt sett är de lärare som är positivt inställda till den formativa bedömningen mer benägna att fokusera på processen hos eleven snarare än produkten. I en övergång till den nya skolan skulle det vara av värde om läraren som professionell och läraren som byråkrat kunde öka sitt samarbete så att den formativa bedömningen kan förankras i båda grupperna, vilket verkar vara en förutsättning för att hantera de nya betygskriterierna. På så vis skulle kunskapen kring bedömningen också öka.

Avslutningsvis kan det konstateras att lärarens roll som frontlinjebyråkrat påverkar lärarens inställning till bedömningen, både läraren som byråkrat och läraren som professionell upplever att det är svårt att applicera den formativa bedömningen i undervisningen, dock är läraren som professionell mer välvilligt inställd till en sådan undervisning. Eftersom skolan anses vara en relativt svag organisation får samarbetet mellan kollegor en avgörande roll för hur läraren förhåller sig till bedömningen. De lärare som satt tillsammans med andra lärare inom samma ämne upplevde inte ensamhet under bedömningsperioden i lika stor utsträckning som de övriga lärarna. Det finns alltså möjligheter att påverka lärarens välbefinnande under en ansträngande del i arbetet.

## Litteraturförteckning

Berge, Britt-Marie & Hult, Agneta. (1999). *Ett vetenskapligt förhållningssätt i uppsatser och examensarbeten*. [Elektrisk] Umeå: Pedagogiska institutionen. Tillgänglig: <http://www.pedag.umu.se/forskning/publikationer/rapporter/Nr17.pdf> [2010-12-20]

Butler, Judith (2006). *Genus ogjort – kropp, begär och möjlig existens*. Norge: Nordestedts.

Claesson, Silwa (2009). *Lärares hållning*. Polen: Studentlitteratur.

Forsell, Anna (red.) (2007). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB

Gilje, Nils & Grimen, Harald (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Hermansson Adler, Magnus (2009). *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Egypten: Liber.

Hjalmarsson, Maria (2009). *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar*. [Elektronisk] Tillgänglig: [Shttp://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/19498/1/gupea\\_2077\\_19498\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/19498/1/gupea_2077_19498_1.pdf) [2010-12-19]

Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.) (2009). *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Egypten: Studentlitteratur.

Kvale, Sveinar & Brinkmann, Svend (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Ungern: Studentlitteratur AB, Lund.

Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red.) (2009). *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Lykke, Nina (2009). *Genusforskning – en guide till feministisk teori metodologi och skrift*. Kina: Liber.

Lärare har tuffaste jobbet (2009). [Elektronisk] *Dagens samhälle*, 23 januari. Tillgänglig: <http://www.dagensamhalle.se/nyheter/laerare-har-tuffaste-jobbet-8748> [2010-12-19]

Marklund Inger (1989). *Att vara lärare i gymnasieskolan - Om hur lärare ser på sin yrkesroll och arbetsmiljö*. Rapport 89:40 Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Riksförsäkringsverket (2002). *Långtidssjukskrivningar för psykisk sjukdom och utbrändhet – Vilka egenskaper och förhållanden är utmärkande för de drabbade?* [Elektronisk] Rapport. Stockholm, Riksförsäkringsverket Utvärderingsavdelningen. Tillgänglig: [http://www.forsakringskassan.se/irj/go/km/docs/fk\\_publishing/Dokument/Rapporter/fk\\_analyserar/analyserar\\_2002\\_04.pdf](http://www.forsakringskassan.se/irj/go/km/docs/fk_publishing/Dokument/Rapporter/fk_analyserar/analyserar_2002_04.pdf) [2010-12-19]

Rothstein, Bo (2009). *Vad bör staten göra? – Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. Mölnlycke: Författaren och SNS Förlag.

Skolverket (2009). *IUP – processen Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. [Elektronisk] Stockholm, Skolverket. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/2488> [2010-12-19]

Skolverket (2010) *Lärare i den nya gymnasieskolan – Högre krav och kvalité skolverket*. [Elektronisk] Stockholm, Skolverket. Tillgänglig: [www.skolverket.se/sb/d/150/url/.../target/pdf2420.pdf%3Fk%3D2420](http://www.skolverket.se/sb/d/150/url/.../target/pdf2420.pdf%3Fk%3D2420) [2010-12-19]

Skolverket (2010) *Attityder till skolan 2009 Elevernas och lärarnas attityder till skolan Rapport 34*. [Elektronisk] Stockholm, Skolverket. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/3533/a/20138;jsessionid=3245F96AB4890D091E2577DD0F9F796> [2010-12-19]

Skolverket (2007). *Provbetyg - Slutbetyg- Likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolan, 1998–2006 Rapport 300*. [Elektronisk] Stockholm, Skolverket. Tillgänglig: [www.skolverket.se/publikationer?id=1724](http://www.skolverket.se/publikationer?id=1724) [2010-12-19]

Åtta av tio elever nöjda med sina betyg (2010) [Elektronisk] *Dagens nyheter*, 10 maj. Tillgänglig: <http://www.dn.se/nyheter/sverige/skolan-far-godkant-av-sina-elever-1.1087813> [2010-12-20]

## Bilagor

### Enkätundersökningens utformning

#### Bilaga 1

Jag heter Marie-Louise Johansson och studerar sista terminen på korta lärarprogrammet på Göteborgs Universitet. Jag skall bli gymnasielärare i svenska och historia.

Under min praktik upptäckte jag att flera lärare tyckte att de sista veckorna när slutbetygen skulle sättas var påfrestande. Jag blev därför nyfiken på hur denna situation uppfattas av lärarna, och då främst när det gäller att sätta *icke godkända betyg* på elever.

Därför har jag valt att undersöka detta i min C-uppsats. Med hjälp av din medverkan i följande enkät hoppas jag kunna bidra med ny kunskap inom området.

På grund av min begränsade tid kommer jag inte att kunna skicka ut fler enkäter, därför är din medverkan extra viktig.

Jag bifogar ett frankerat, adresserat kuvert, var vänlig och sänd enkäten **så snart som möjligt**.

**Jag tackar på förhand för att just du ställer upp med din tid!**

Deltagandet är förstås frivilligt och svaren kommer att behandlas helt anonymt.

Om du har frågor hör gärna av dig till mig via mejl eller telefon:

[Marie\\_louisejohansson@hotmail.com](mailto:Marie_louisejohansson@hotmail.com)

Tel 0736 52 17 22

Resultatet av undersökningen kommer att skickas till er skola i januari 2011.

Under ett flertal frågor finns rubriken *kommentar*, här kan du skriva det som du tycker är relevant i frågan men som inte lyfts fram i svarsalternativen.

Skriv hellre för mycket än för lite. Alla kommentarer är värdefulla!

Är du man?

Är du kvinna?

Vilket/ vilka ämnen undervisar du i? .....

Vilken typ av skola jobbar du i?

Kommunal

Friskola

Har du lärarexamen?

Ja

Nej

Hur många år har du arbetat som lärare?

1-5

5-10

Mer än 10

Hur trivdes du själv som elev under gymnasiet?

Inte alls bra

Inte särskilt bra

Varken bra eller dåligt

Ganska bra

Mycket bra

Ungefär hur många elever undervisar du för tillfället, sammanlagt?.....

Hur ser din arbetsplats ut?

Sitter ensam

Sitter med andra lärare inom samma ämne

Sitter med andra lärare ämnesöverskridande

Annat

Hur trivs du med dina arbetskamrater?

Dåligt

Ganska dåligt

Varken bra eller dåligt

Bra

Mycket bra

Alla frågor gällande betygsprocessen handlar om det sista slutskedet. Alltså när det är försent för eleven att påverka betyget. Frågorna handlar därför inte elev eller föräldrakontakt eftersom eventuell sådan sker tidigare under terminen.

Den här frågan gäller dig som har lärarexamen. Du som inte har lärarexamen går vidare till fråga 10.

Känner du att du skulle behöva fortbildning i hur den formativa bedömning skall gå till i praktiken?

Ja



Nej

Den här frågan gäller dig som inte har lärarexamen. Känner du att du skulle behöva utbildning i hur den formativa bedömningen går till i praktiken? Ja  Nej

Känner du dig tyngd av att behöva sätta ett IG i slutbetyg?

Nej

Ja, men det händer sällan

Ja det händer ganska ofta

Ja

Händer det att du tvekar inför att sätta ett IG på en elev i slutbetyg?

Ja, ofta (mer än 10 tveksamma fall per termin)

Ja, ibland (mellan 3-10 tveksamma fall per termin)

Nästan aldrig (mellan 1-2 tveksamma fall per termin)

Aldrig

Om du svarade *aldrig* kan du hoppa över nästa fråga och gå vidare till fråga 15

Vem vänder du dig till om du behöver diskutera ett betyg på en elev som ligger på gränsen till ett IG?

Ingen

Diskuterar med andra lärare som har eleven i andra ämnen

Diskuterar med lärare som jag har mer kontakt med

oavsett om de har eleven i fråga eller inte

Diskuterar med kollegor som sitter i mitt arbetsrum

Diskuterar med skolledningen

Annan person

Kommentar:

Har det hänt att du har satt ett G på grund av sociala orsaker, till exempel att eleven haft en svår familjesituation, och därför inte uppnått kriterierna för godkänt?

Det har aldrig hänt

Det har hänt 1-3 gånger under hela min arbetstid

Det händer 1-2 gånger per termin

Det händer 2-5 gånger per termin

Det händer fler än 5 gånger per termin

Kommentar:

Vissa elever kämpar men når inte upp till ett godkänt ändå, då kan det vara jobbigt för *en del* lärare att sätta ett IG. Kryssa för de påståenden som stämmer in på dig i en sådan situation. Du kan välja flera alternativ.

Jag försöker att inte känna efter, det är en del mitt jobb

Känns orättvist, alla elever klarar inte av att nå upp till målen så som skolan är utformad

Känner mig inkompetent, som inte lyckas lyfta eleven till en godkänd nivå

Känner mig som en dålig inspiratör, som inte motiverat eleven tillräckligt

Känner mig orolig för hur det ska gå för eleven i framtiden

Känner inget speciellt, har eleven inte nått upp till målen, är det inget jag kan ta på mig

Kommentar:

Har det hänt att du känt dig ensam i ditt arbete under perioden då betygen skall sättas?

Nej

Ja

Känner mig inte ensam i mitt yrke

Om eleven uppnått kriterierna för godkänt i början av kursen men sedan avtar intresset, och eleven befinner sig under gränsen för godkänt, vilket slutbetyg får eleven då?

IG

G

Kommentar:

Har det hänt att elever tar kontakt med dig för att de är missnöjda med ett icke godkänt betyg?

Aldrig

1-2 gånger per termin

3-5 gånger per termin

3-10 gånger per termin

Mer än 10 gånger per termin

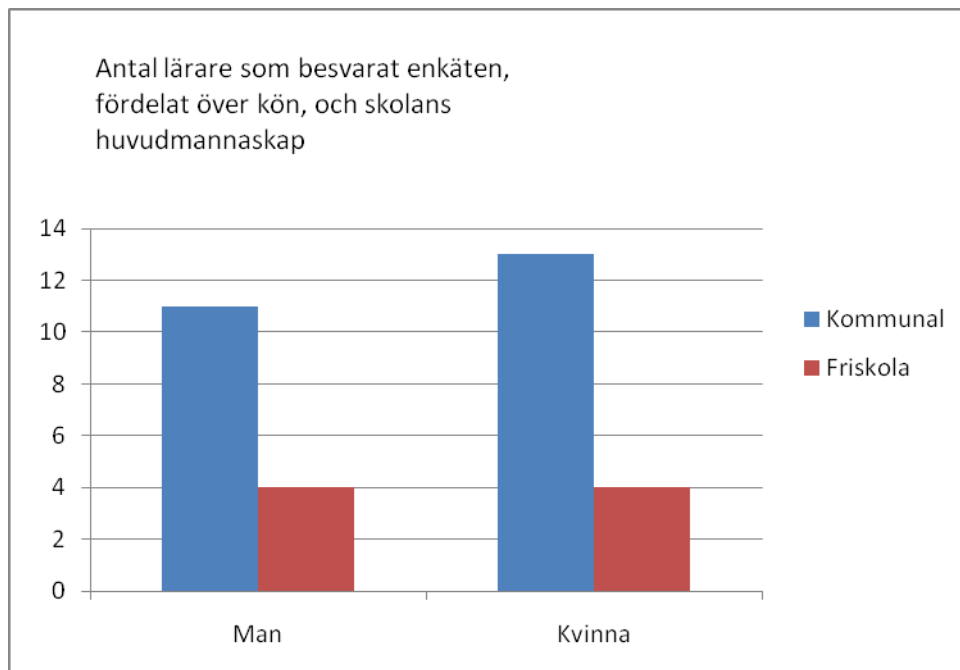
Kommentar:

Övriga kommentarer du vill tillägga

**Tack för din medverkan!**

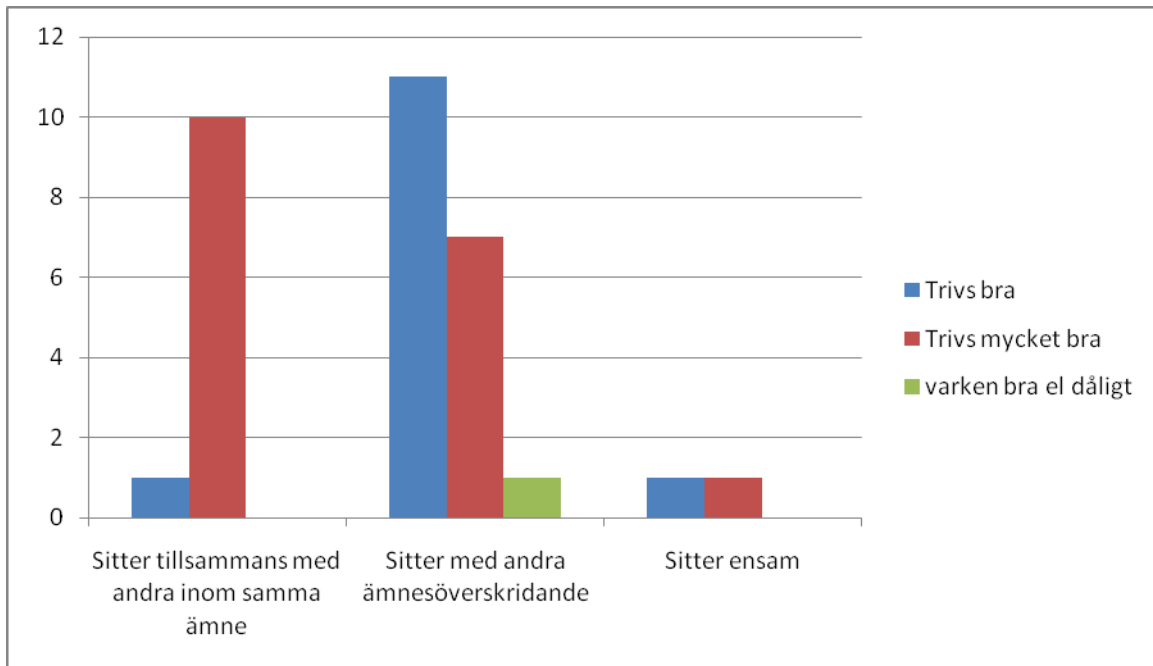
## Bilaga 2 -21 stapeldiagram enkätundersökningen

### Bilaga 2

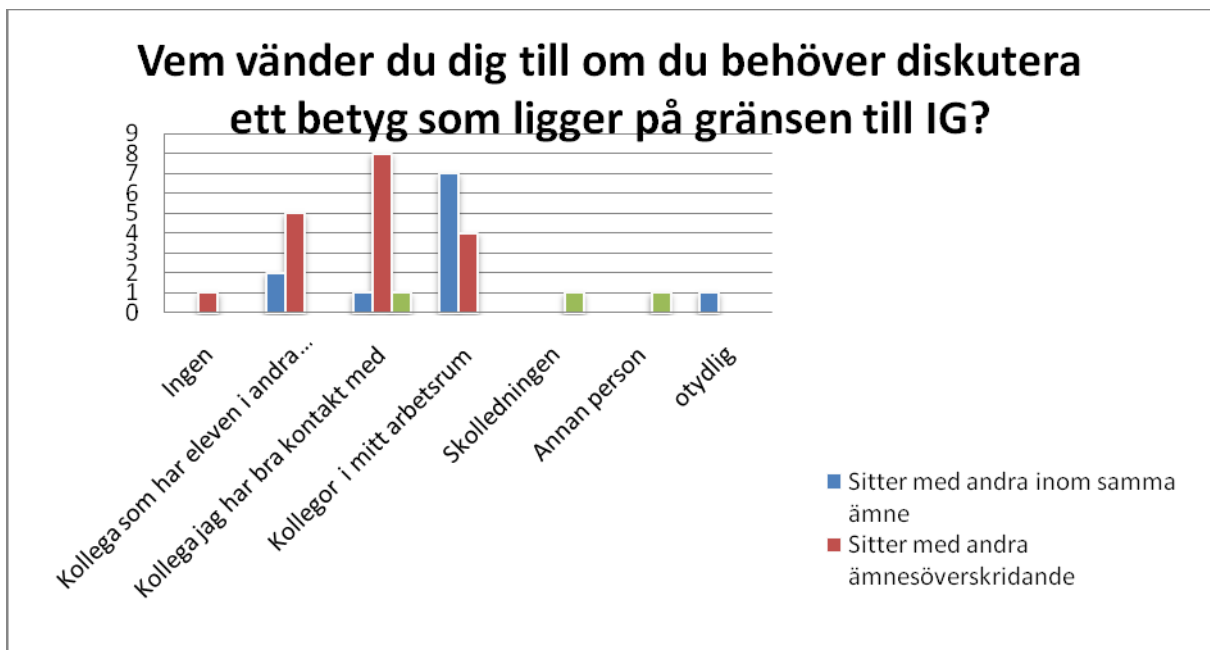


### Bilaga 3

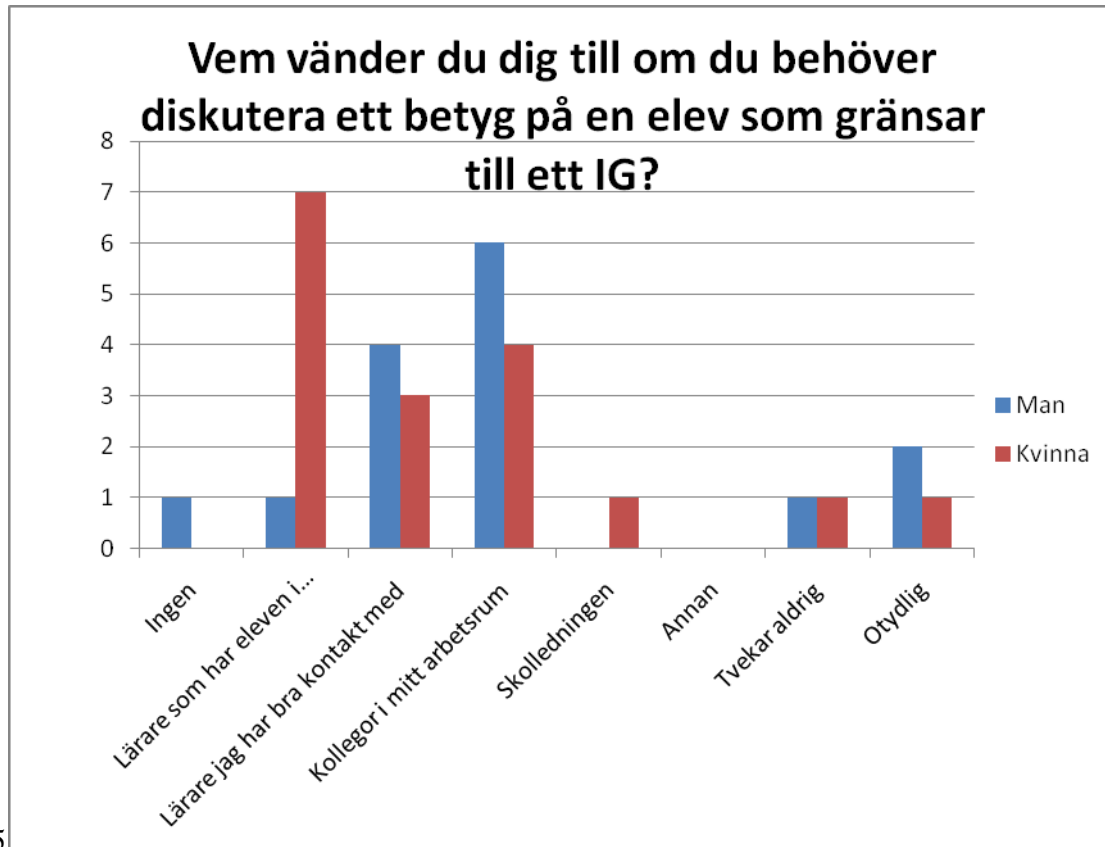
Hur trivs du med dina arbetskamrater?



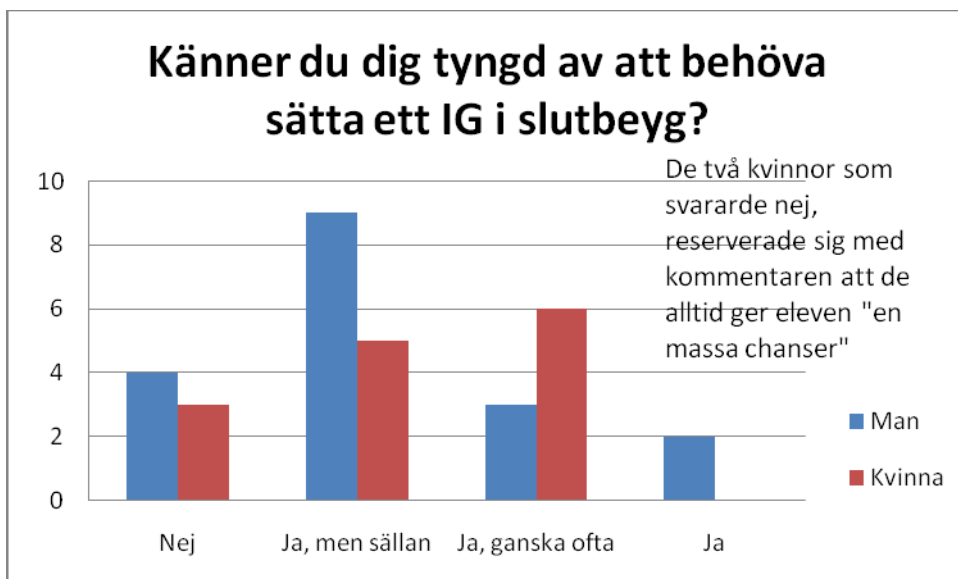
#### Bilaga 4



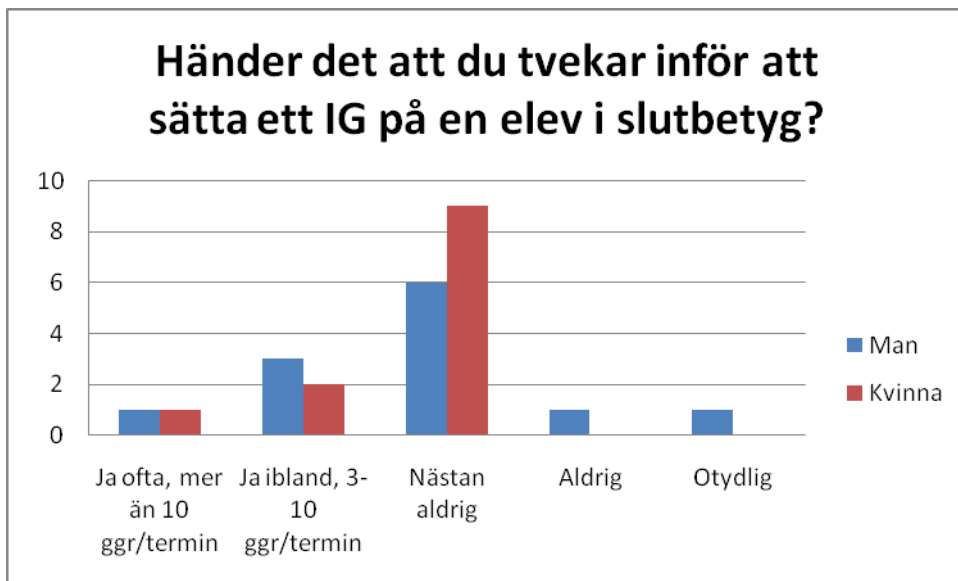
## Bilaga



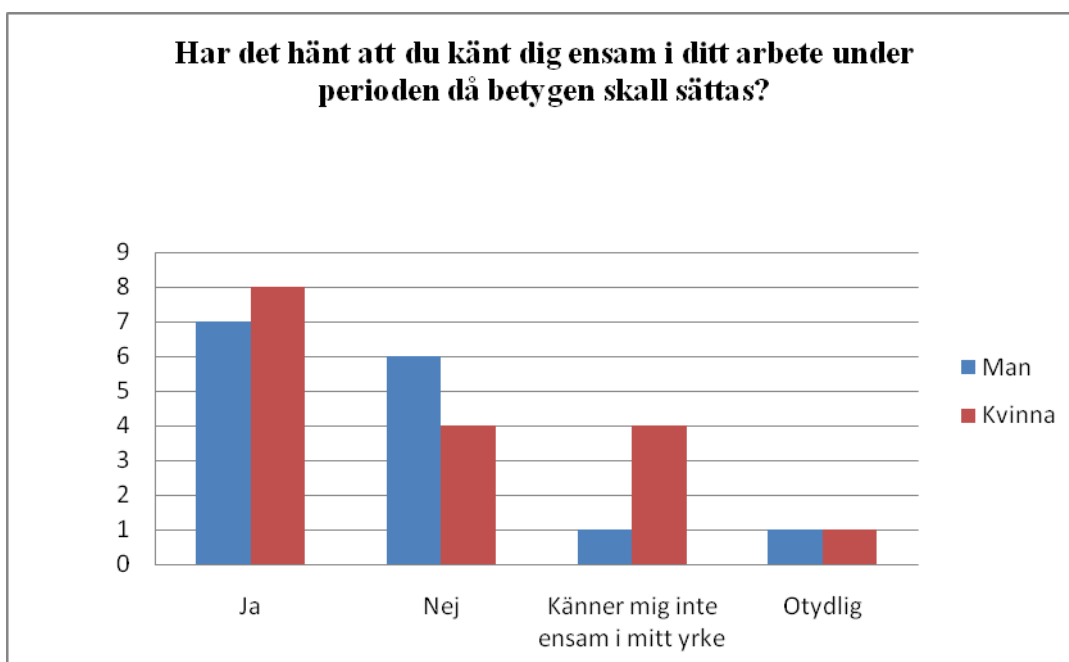
## Bilaga 6



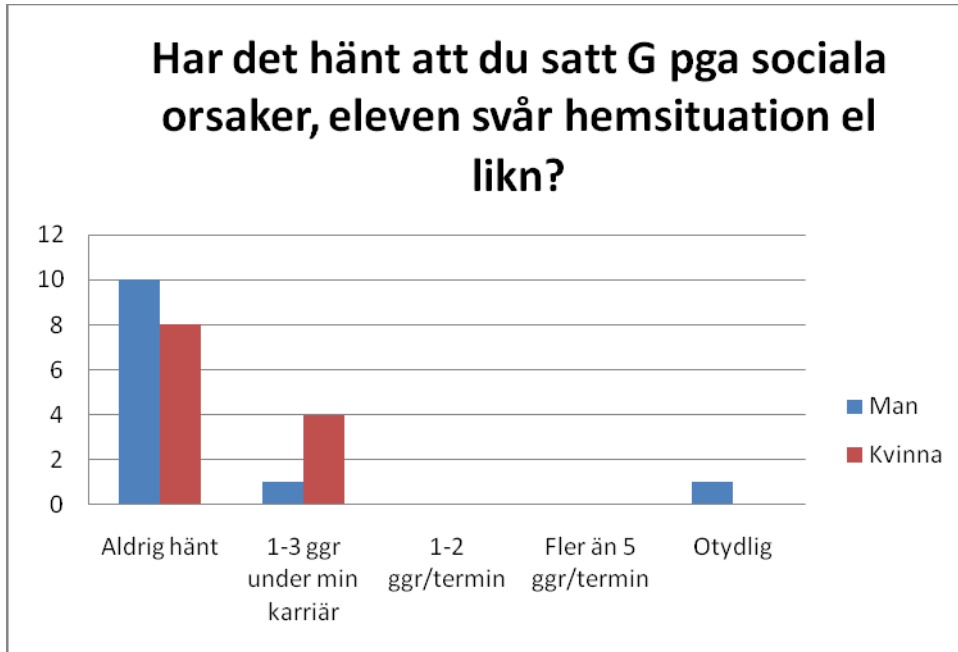
## Bilaga 7



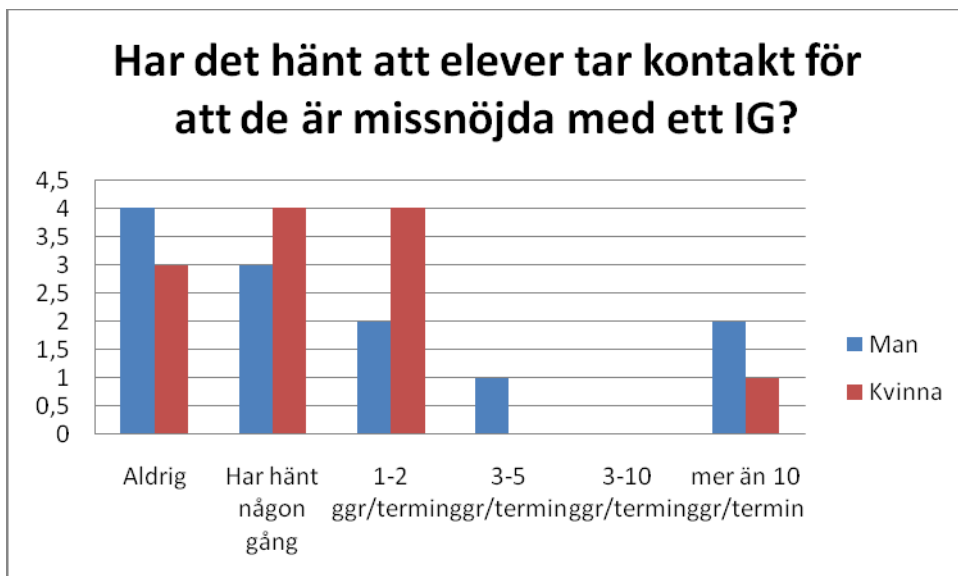
## Bilaga 8



## Bilaga 9

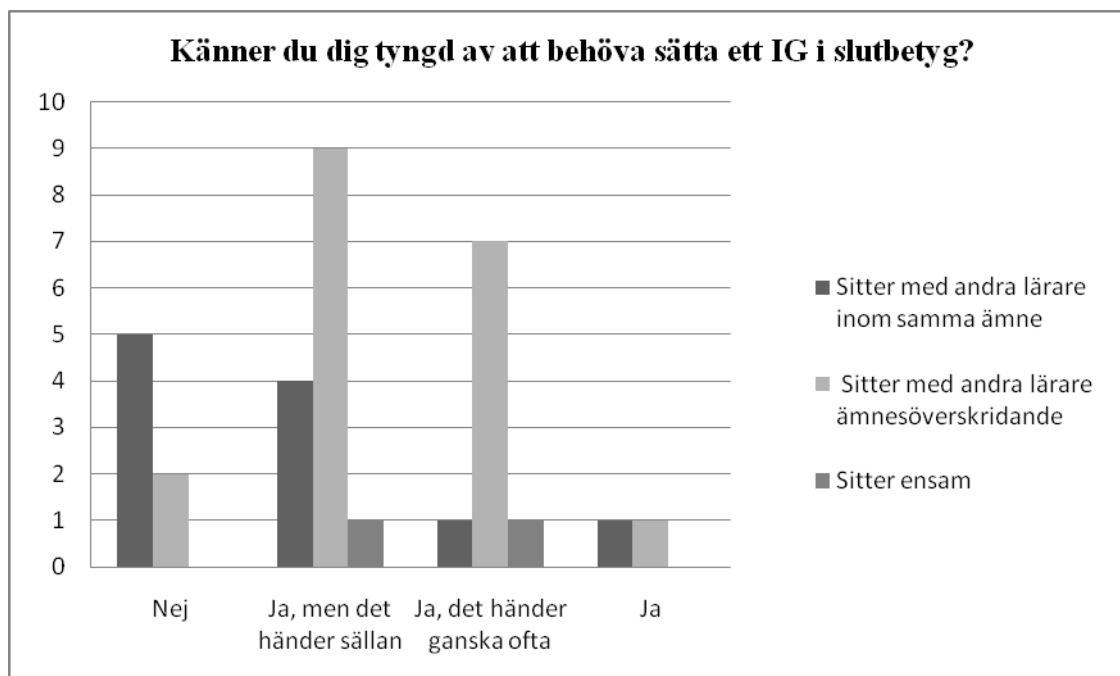


## Bilaga 10

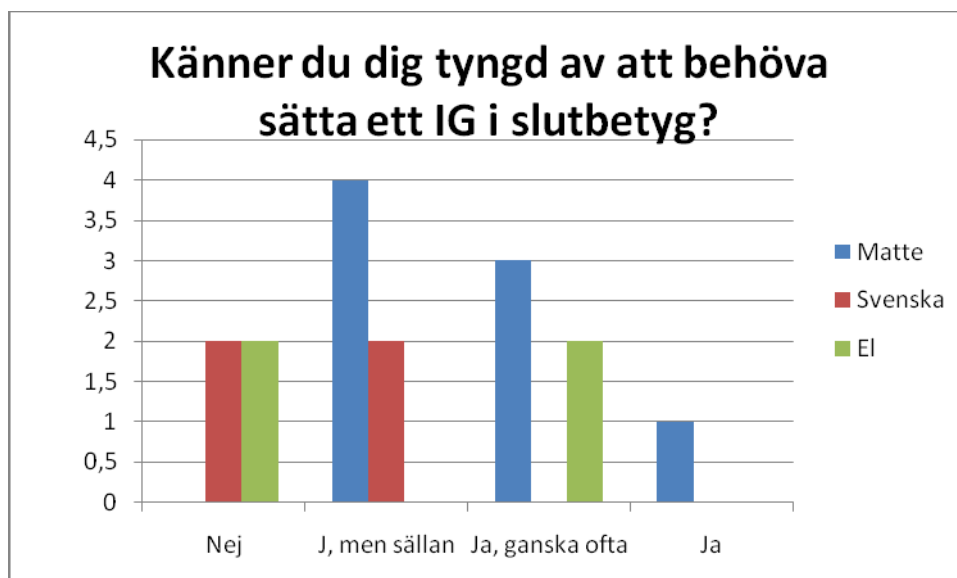




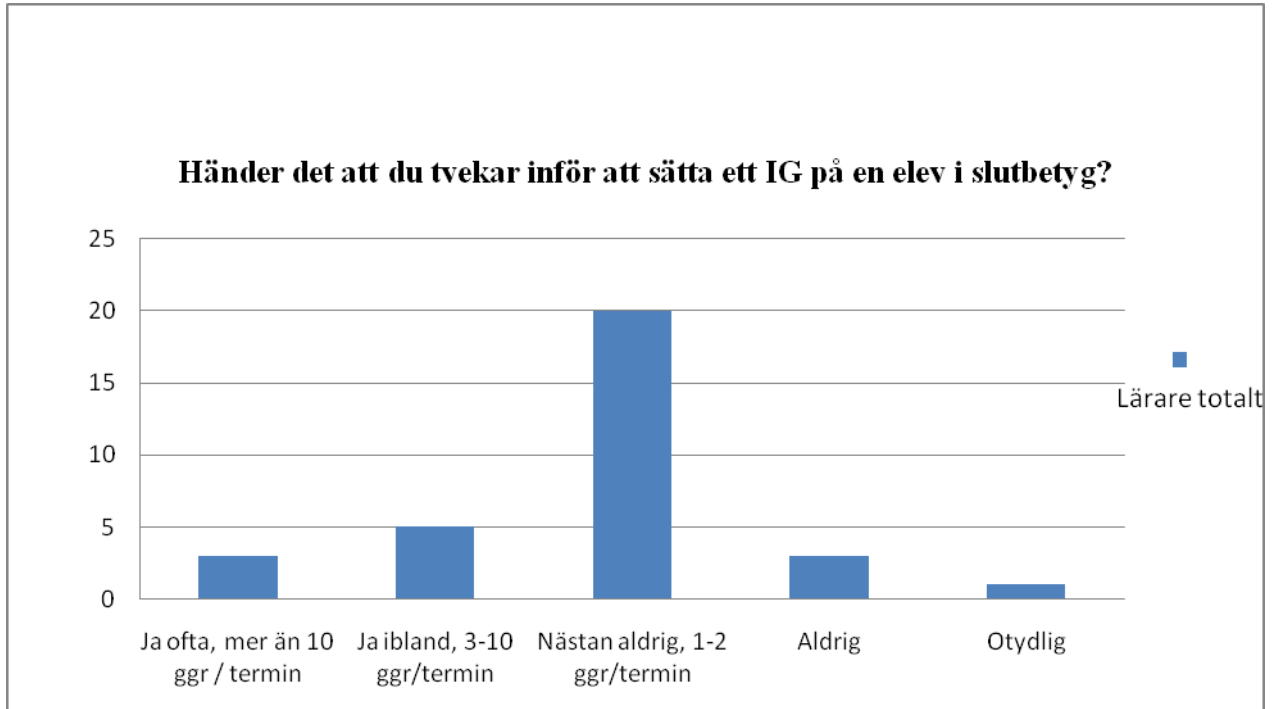
## Bilaga 11



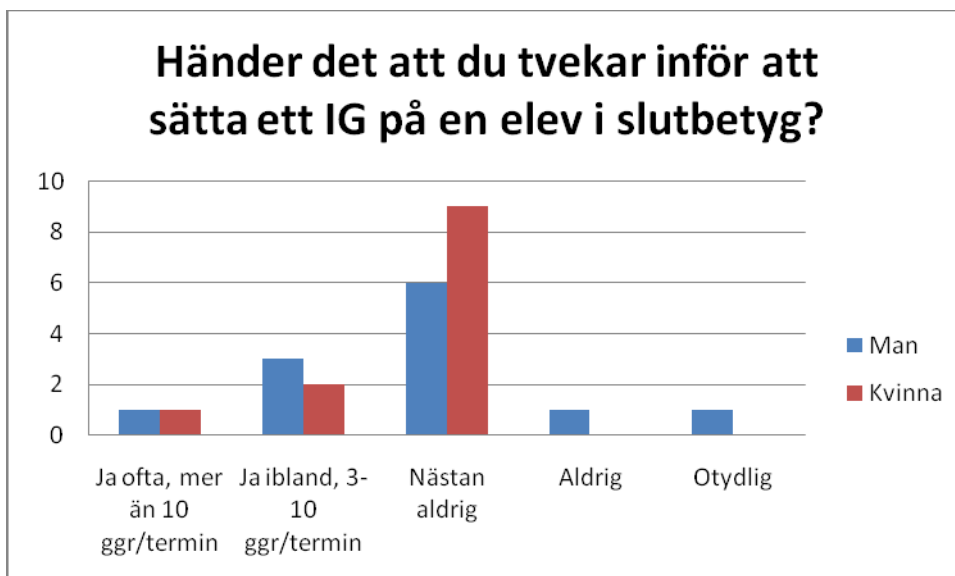
## Bilaga 12



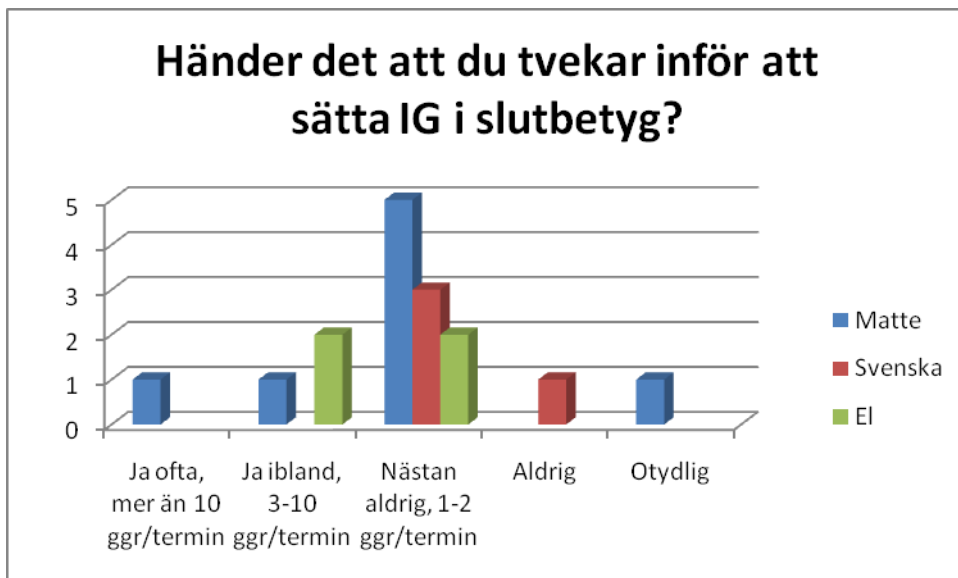
## Bilaga 13



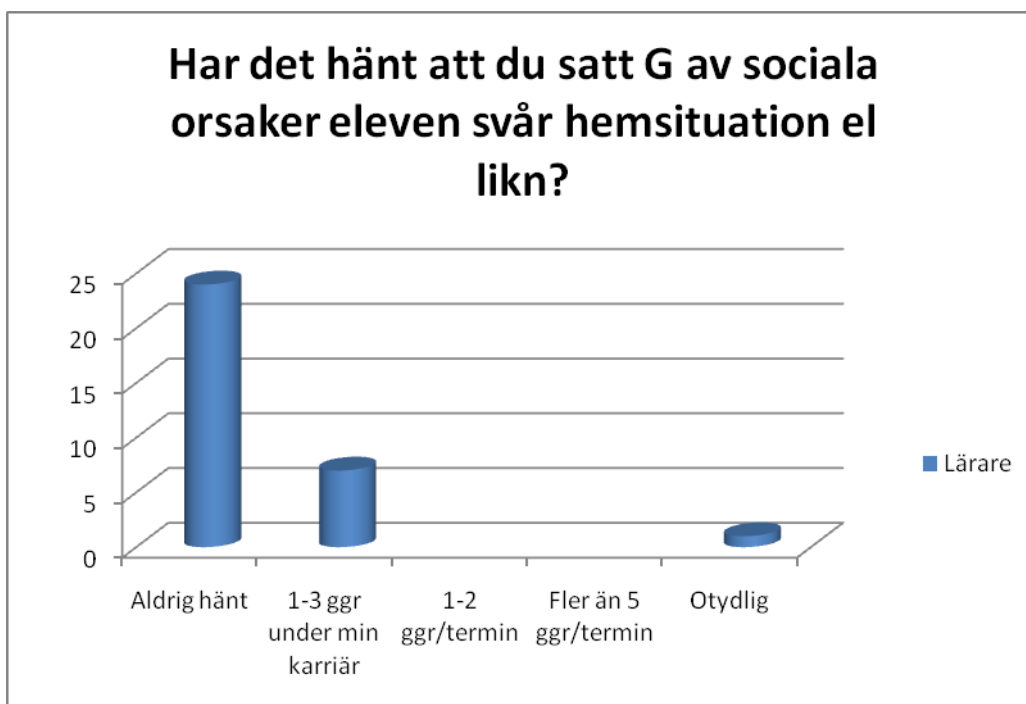
## Bilaga 14



## Bilaga 15

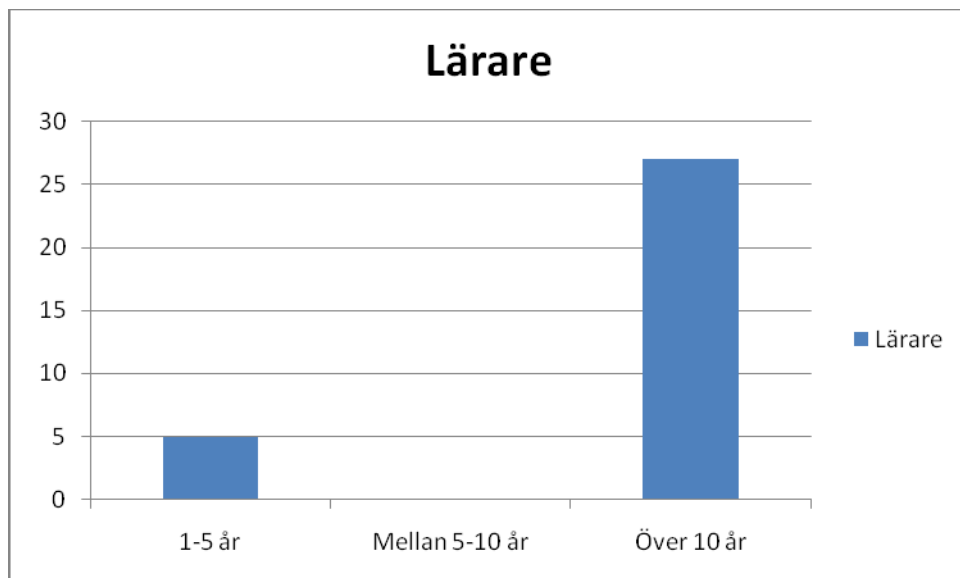


## Bilaga 16

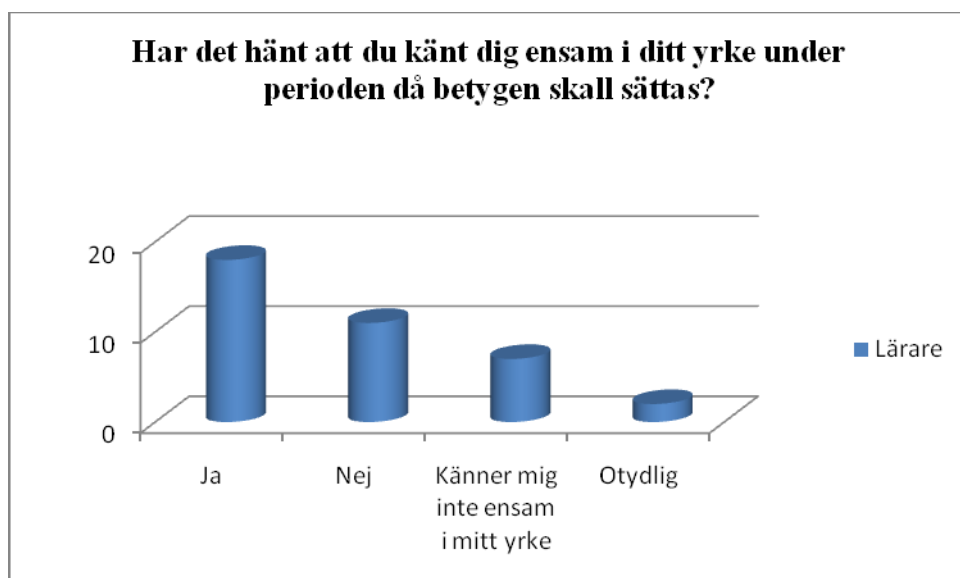


## Bilaga 17

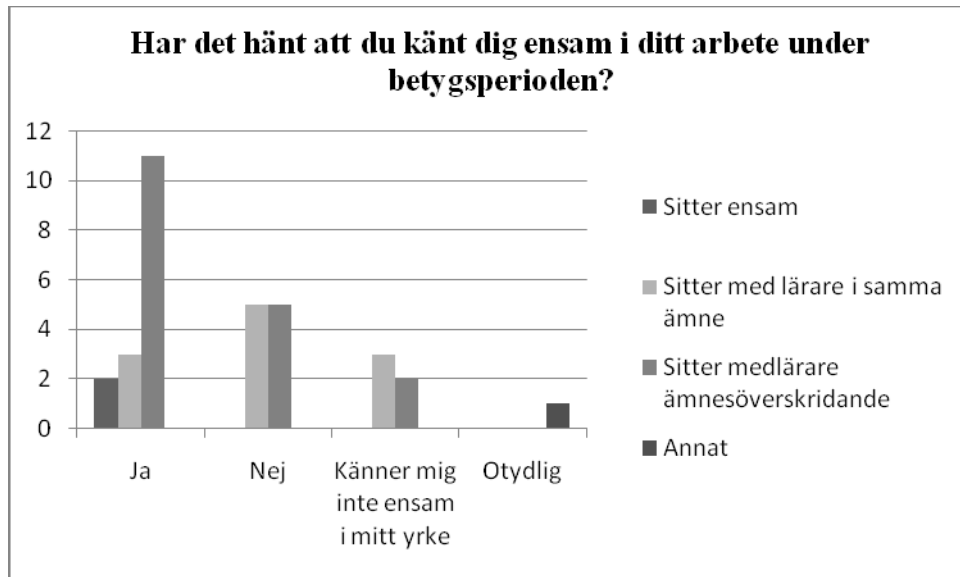
### Hur länge har du jobbat som lärare?



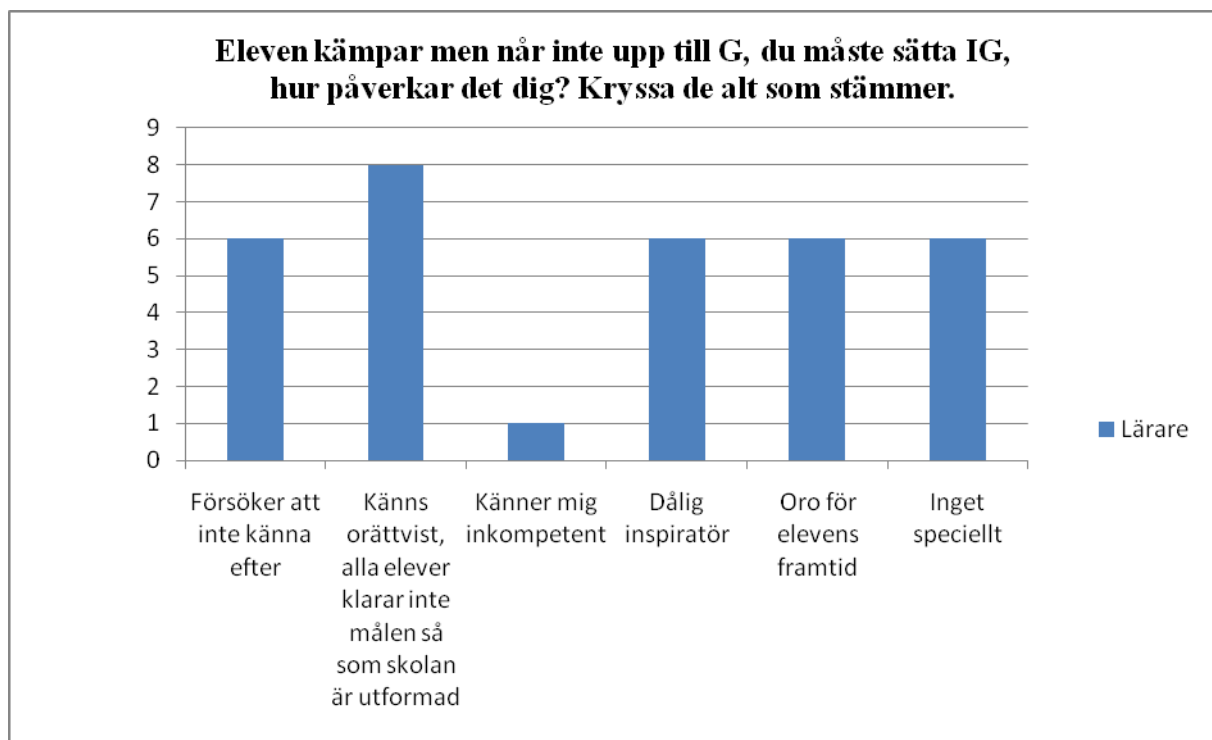
## Bilaga 18



## Bilaga 19



## Bilaga 20



Bilaga 21

