



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

LIKVÄRDIG ÄR INTE LIKA!

– ETT ARBETE OM BEDÖMNINGSDISKUSSIONER OCH LIKVÄRDIG SKOLA –

MARKUS ERIKSSON
&
ANNA FRID

LAU350

HANDLEDARE: ULLA-BRITT WENNERSTRÖM
EXAMINATOR: JAN STRID

RAPPORTNUMMER: VT06-2480-3

ABSTRACT

Titel: Likvärdig är inte lika! – *Ett arbete om bedömningsdiskussioner och likvärdig skola* –

Författare: Markus Eriksson och Anna Frid

Typ av arbete: Examensarbete (10p)

Sidantal: 46

Handledare: Ulla-Britt Wennerström

Examinator: Jan Strid

Program: Lärarprogrammet, Göteborgs universitet

Datum: Vårterminen 2006 (Rapportnummer: VT06-2480-3)

BAKGRUND

I samband med introduktionen av Lpf/Lpo 94 förändrades läraryrket. De förändringar som de nya läroplanerna medförde innebar bland annat att lärarna fick en mycket större frihet då det gällde undervisningen. I och med den målstyrda skolan, blev det upp till lärarna att lägga upp undervisningen och bedöma om eleverna nått upp till målen. Ett flertal undersökningar har fastslagit att detta inte har fungerat, att dagens skola inte är den likvärdiga skola som den har som mål att vara. Detta och de många diskussioner som vi fört under lärarutbildningen väckte vårt intresse för bedömningsdiskussioner och vilken roll dessa har för den likvärdiga skolan.

SYFTE

Syftet med detta examensarbete var att undersöka de diskussioner som förs i skolans verksamhet kring betygs- och bedömningskriterier och den likvärdiga skolan. Frågeställningarna syftade till att nå ytterligare förståelse av bedömningsdiskussionernas betydelse och funktion ur såväl skolledares som lärares perspektiv på de skolor vi valde att undersöka.

METOD

Vi använde oss av en kvalitativ metod som innefattade både intervjuer och enkäter. Undersökningen består av intervjuer med sex skolledare och av en enkät som riktades till lärare i de sex skolor som ingår i studien.

RESULTAT

Resultatet av vår undersökning visar att bedömningsdiskussionerna spelar en stor roll för den likvärdiga skolan och att lärarna känner ett behov av att genomföra dessa diskussioner. Skolledarna ansåg å andra sidan inte att det behövdes mer bedömningsdiskussioner, eller att det behövdes en fast avsatt tid att genomföra dem på. Både skolledare och lärare var eniga när det gällde begreppet likvärdig skola som de såg var något som vi bör sträva mot.

NYCKELORD

Likvärdig skola, betyg, bedömningsdiskussioner, professionalitet i läraryrket, gemensam tolkningsbas, skolledare.

FÖRORD

Som blivande lärare har det varit mycket givande för oss att få en inblick i hur det ser ut ute i verksamheten angående betygs- och bedömningsdiskussioner. Vi kommer snart att undervisa elever och även vara en del i ett arbetslag. Det är då av största vikt att vi äger kunskap om betyg och bedömning, så att vi kan ge eleverna en rättvis och likvärdig bedömning. Vi har under utbildningens gång diskuterat begreppet likvärdig skola, eftersom det i läroplanerna står att alla elever har rätt till det. Vi vill i vårt examensarbete bland annat ta reda på hur man ute i skolorna såg på detta begrepp, och om likvärdig skola är någonting man vill sträva mot.

En central frågeställning som vi har i vårt examensarbete är vilken betydelse och funktion bedömningsdiskussioner har i skolans verksamhet för att uppnå en likvärdig skola.

Vår förhoppning är att stängda ögon kommer att öppnas och att skolledare, övriga i lärarkåren samt lärarutbildare vid universitetet skall inse vikten av att bedriva bedömningsdiskussioner.

Vi vill framföra ett tack till våra respondenter. Utan deras medverkan hade arbetet inte kunnat genomföras.

Markus Eriksson

&

Anna Frid

Innehåll

1 INLEDNING	5
1.1 ÄMNESVALET – EN BAKGRUNDSORIENTERING	5
1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	7
1.2.1 Syfte	7
1.2.2 Frågeställningar	7
2 METOD OCH MATERIAL.....	7
2.1 HERMENEUTIK	8
2.2 AVGRÄNSNINGAR OCH URVAL	8
2.3 PRESENTATION AV RESPONDENTERNA	9
2.4 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	9
2.5 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT VID ANALYS	10
2.6 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	10
2.7 DATABEHANDLING.....	10
2.8 BORTFALL.....	11
2.9 METODDISKUSSION	11
3 BAKGRUND	12
3.1 DET SVENSKA BETYGSSYSTEMETS HISTORIA.....	12
3.2 PROFESSIONALITETEN I LÄRARYRKET	15
3.3 STYRDOKUMENT OCH LÄROPLANER	16
3.4 SAMMANFATTNING AV BAKGRUND	18
4 FORSKNINGSLÄGE.....	19
4.1 TIDIGARE FORSKNING OM BETYG OCH BEDÖMNING	19
4.2 LIKVÄRDIG SKOLA	21
5 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	23
5.1 OLIKA SLAGS KUNSKAP	24
5.2 LÄRARPROFESSIONEN	26
5.3 BETYGENS FUNKTION.....	27
6 RESULTAT	29
6.1 LIKVÄRDIG SKOLA	29
6.1.1 Skolledarnas synpunkt på likvärdig skola	29
6.1.2 Likvärdig skola – något att sträva mot.....	30
6.2 SKOLLEDARENS ROLL	31
6.3 BEDÖMNINGSDISKUSSIOEN OCH LÄRARNA	32
6.3.1 Lärarna vill ha bedömningsdiskussioner.....	32
6.3.2 Mer bedömningsdiskussioner i framtiden.....	33
6.3.3 Mest fördelar med bedömningsdiskussioner.....	34
6.4 POLITISKA DIREKTIV OCH STYRDOKUMENT ANGÅENDE BEDÖMNINGSDISKUSSIOEN	35
6.4.1 Avsaknaden av politiska direktiv	35
6.5 ENKÄTRESULTAT	36
7 ANALYS	38
7.1 LIKVÄRDIG SKOLA	38
7.2 SKOLLEDARENS ROLL I OCH KRING BEDÖMNINGSDISKUSSIOEN	39
7.3 LÄRARNAS INSTÄLLNING ANGÅENDE BEDÖMNINGSDISKUSSIOEN	40
7.4 POLITISKA DIREKTIV	42
7.5 BEDÖMNINGSDISKUSSIOEN OCH LÄRARPROFESSIONEN	42
8 SLUTDISKUSSION.....	43
8.1 SLUTSATSER.....	45
8.2 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	46

9 REFERENSLISTA	47
LITTERATUR:	47
STYRDOKUMENT:	48
INTERNET:	49

Tabeller:

Enkät svar lärare Fråga 1:	<i>Jag anser mig bedöma korrekt utifrån styrdokumentet</i>	37
Enkät svar lärare Fråga 2:	<i>Jag känner mig säker på betygskriterierna</i>	37
Enkät svar lärare Fråga 3:	<i>Jag för regelbundna diskussioner med kollegor kring kursplanen</i>	38
Enkät svar lärare Fråga 4:	<i>Jag för regelbundna diskussioner med elever kring kursplanen</i>	38
Enkät svar lärare Fråga 5:	<i>Vi har diskuterat betygskriterierna i arbetslaget</i>	39
Enkät svar lärare Fråga 6:	<i>Jag känner ett behov av att genomföra en diskussion kring betyg</i>	39
Enkät svar lärare Fråga 7:	<i>Skolledaren har visat intresse för att det bedrivs bedömningsdiskussioner</i>	40
Enkät svar lärare Fråga 8:	<i>Jag känner till begreppet likvärdig skola</i>	40
Enkät svar lärare Fråga 9:	<i>Jag anser att begreppet likvärdig skola är något vi bör sträva mot</i>	41

Bilagor:

1. Intervjuguide
2. Informationsbrev till enkäten
3. Enkät till lärare
4. Bearbetning av enkät svar: Samband mellan ”känner till begreppet likvärdig skola” och ”vill sträva mot likvärdig skola”
5. Bearbetning av enkät svar: Samband mellan ”har diskuterat betygskriterier i arbetslaget” och ”skolledarens intresse för att det genomförs bedömningsdiskussioner”
6. Enkät svar

1 INLEDNING

Att betygssätta elever är en känslig sak. Det är något med stor, ibland avgörande betydelse för de ungas bild av sig själva och sina framtidsutsikter. I handlingen att sätta betyg sätts också läraren på prov, ett mognadsprov som lärare och människa. Har han/hon tillräcklig beredskap härför? Vad skulle en sådan beredskap kräva? (Skolverket 2002)

Som lärare har man många gånger makten i sin hand att avgöra människors framtid. När man inser vilket enormt ansvar som vilar på ens axlar som lärare, är det inte konstigt om man ibland blir rädd. Citatet ovan är hämtat ur Skolverkets *Att bedöma eller döma*, och är skrivet av Roger Fjällström. Varför vi valde att skriva ett arbete om betygs- och bedömningsdiskussioner och likvärdig skola var just för att insikten hade nått oss i vår lärarutbildning, om vilket stort ansvar en lärare har. Vi började, precis som Fjällström skriver, att fundera över om vi under utbildningen hade fått tillräcklig beredskap gällande detta ansvar. Nästa tanke var: Finns beredskapen ute i verksamheten? Om inte, vad skulle en sådan beredskap kräva?

1.1 ÄMNESVALET – EN BAKGRUNDSORIENTERING

Skolverket tillsatte 2003 en Skolinspektion som syftade till att undersöka om alla får ta del av den goda barnomsorg, skola och vuxenutbildning som de har rätt till (Skolverket, 2006). Som en följd av vad inspektionerna kommer fram till, kan detta leda till konkreta krav eller förslag på åtgärder för att förbättra verksamheten.

Som ett led i skolinspektionerna har begreppet ”likvärdig skola” fått allt större utrymme. Med likvärdig skola menas att alla elever ska ges samma förutsättningar och möjligheter oavsett kulturell och social bakgrund. En viktig del i begreppet likvärdig skola anses av Skolverket vara en likvärdig bedömning och betygssättning. Komplexiteten med den likvärdiga skolan är något som vi har stött på under lärarutbildningen och ville skaffa oss mer kunskap om.

Under lärarutbildningen har vi både läst mycket om forskning som framhäver vikten av en bedömningsdiskussion gällande både i kollegiet och med eleverna. Den målstyrda skola som blev verklighet i och med Lpf/Lpo 94 ställer höga krav på lärarna vad gäller betygssättningen. Bedömningskriterierna är medvetet luddigt framställda för att de ska tolkas på lokal nivå. I verksamheten har det dock visat sig att lärarna tolkar mål och kriterier på vitt skilda sätt, vilket innebär att det finns en risk att eleverna inte har den rättssäkerhet när det gäller betygssättning som de är berättigade till.

Det har den senaste tiden förts en livlig debatt i media angående betygssystemet i den svenska skolan. Göteborgs-Posten har i mars 2006 haft en artikelserie där man har undersökt skolornas betygssituation och intervjuat en mängd olika befattningshavare som gett sin syn på problematiken.

I en artikel i Svenska dagbladet (2006a) skriver författaren att en förutsättning för att få till stånd en likvärdig skola är någon form av auktorisation av läraryrket, för att på så sätt stärka professionaliteten och komma tillrätta med skillnaderna skolor emellan. Detta är också en fråga som de fackliga förbunden diskuterat flitigt och som de har på dagordningen att driva igenom, (Läraryrket, 2006) som är nära förbunden med lärarens roll i betygs- och bedömningsfrågan. Betygsfrågan handlar i grund och botten om mål för skolan och elevers måluppfyllelse.

Göteborgs-Posten har i en artikel beskrivit vad riksdagspartierna vill förändra i skolan för att få fler elever att nå upp till målen och nedan beskriver vi kortfattat några punkter som de olika partierna har framfört när det gäller den likvärdiga skolan. Miljöpartiet vill individanpassa skolan genom att skapa förutsättningar för skolor med olika pedagogiska inriktningar, profilklasser etc. Vänsterpartiet vill ha fler lärare och behöriga lärare som en förutsättning för att skapa en likvärdig skola med en bra utbildning. Socialdemokraterna vill ha mer resurser till skolor med "tuffast" förutsättningar - olika resurser för lika möjligheter. Folkpartiet vill att eleverna skall få betyg tidigare, så att de vet vad som krävs av dem, och så att de som behöver extra stöd kan få det. Kristdemokraterna vill ha välutbildade och engagerade lärare och skolledare för att stärka skolan. Moderaterna vill att antalet välutbildade, behöriga lärare ökas så att undervisningens kvalitet för alla barn säkras. Centern vill individanpassa skolan - varje elev ska bli sedd, låt varje elev arbeta i sin takt och under sina förutsättningar, med stöd när det behövs. (Göteborgs-Posten, 2006a)

Skolledarförbundet hävdar tillsammans med skolminister Ibrahim Baylan i en artikel att de vill införa en rektorslegitimation för att höja skolans kvalitet. De skriver att den obligatoriska statliga rektorsutbildningen bör ha tydligt fokus på skolledningens roll och rektors pedagogiska ledarskap för att garantera en kvalitativt likvärdig skola för alla barn och ungdomar. De skriver också att en viktig del av rektors ansvar som myndighetsutövare är ansvaret för det systematiska kvalitetsarbetet. Betyg och bedömning är en del i detta kvalitetsarbete. (Göteborgs-Posten, 2006b)

I en artikel i Borås tidning står det att svenska elever inte får en likvärdig utbildning. Författaren beskriver hur segregationen ökar mellan skolor i Stockholm. I de drabbade områdena finns färre lärare i skolan samtidigt som andelen lärare med pedagogisk utbildning är mindre. Artikeln hänvisar också till en rapport som Skolverket gjort, som visar att skillnaderna mellan skolors resultat har mer med barnens sociala bakgrund att göra än med deras etniska bakgrund (Borås Tidning, 2006a).

Utifrån dessa aspekter har vi valt att skriva vårt examensarbete. Vi upptäckte vid vår litteraturgenomgång, att det inte fanns så mycket skrivit om bedömningsdiskussioner som en del av den likvärdiga skolan. Vi ämnar undersöka hur det ser ut i verksamheten vad gäller bedömningsdiskussioner och den likvärdiga skolan. Vi har intervjuat skolledare och lämnat ut enkäter till lärare dels för att få en uppfattning om hur det ser ut i respektive skola men även för att undersöka om de anser att det finns ett behov av en gemensam diskussion kring bedömning och betyg.

1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

En stor del av den likvärdiga skolan handlar om betyg och bedömning. Alla elever ska garanteras en rättvis och jämlik bedömning, oavsett i vilken kommun eller skola de studerar. För att få till stånd en likvärdig skola krävs det diskussioner kring bedömning och betyg. Det är denna bedömnings- och betygsdiskussion som är det centrala i det vi vill undersöka i detta examensarbete. Hur ser det ut på skolorna angående bedömningsdiskussionen och har begreppet likvärdig skola fått något genomslag ute i verksamheten?

1.2.1 Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka de diskussioner som förs i skolans verksamhet kring betygs- och bedömningskriterier och den likvärdiga skolan.

1.2.2 Frågeställningar

Utifrån detta syfte har vi kommit fram till följande frågeställningar:

- Vilken betydelse och funktion har bedömningsdiskussioner i skolans verksamhet för att uppnå en likvärdig skola?
- Vilken roll har skolledare i samband med betygs- och bedömningsdiskussioner som förs i skolan?
- Vad anser lärare om betygs- och bedömningsdiskussioner som förs i skolans verksamhet?
- Vilka politiska direktiv finns det angående betygs- och bedömningsdiskussioner?
- Vad innebär bedömningsdiskussioner för professionaliteten i läraryrket?

2 METOD OCH MATERIAL

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ studie som består både av intervjuer och enkäter för att undersöka de diskussioner som förs i skolans verksamhet kring betygs- och bedömningskriterier och den likvärdiga skolan. Vi bygger vår metodkombination på Annerstedt och Bergendahl (2002:40) som uttrycker:

De fördelar dessa metodval medför gäller främst betydelsen av att presentera olika perspektiv på samma fenomen och de två angreppssätten utgör komplement till varandra. Dessutom bör undersökningens validitet kunna stärkas genom att olika datainsamlingsmetoder används och kompletterar varandra.

Då vi arbetat med öppna frågor i samtalen med skolledarna var det svårt att använda enkäter där eftersom resultatet då kunde bli svårt att utvärdera (Trost, 2001:22). Det som utmärker kvalitativa intervjuer är raka och korta frågor som leder till innehållsrika och komplexa svar. Syftet med att använda kvalitativa intervjuer var att skaffa en djupare kunskap än den som erhålls genom en kvantitativ metod. Syftet med den kvalitativa intervjun var också att få den intervjuade att ge så uttömmande svar som möjligt om det intervjun behandlade (Johansson och Svedner, 2004). Det kvalitativa synsättet riktar intresset mot individen. I stället för att fråga hur en objektiv verklighet ser ut, ställer man frågan hur individen tolkar och formar sin verklighet (Backman 1998). När problemet handlade om att tolka och förstå, till exempel de intervjuades upplevelser, var det verbala analysmetoder som var de bäst lämpade, det vill säga en kvalitativ studie (Patel och Davidsson, 1994). Thomas och Nelson (2001:15) förklarar det kvalitativa perspektivet med att det bygger på en syn på världen som är subjektiv och dess mål är i första hand beskrivning, förståelse och mening.

Enkätstudiens påståenden liknade frågorna vi ställde vid de personliga intervjuerna, dock med den stora principiella skillnaden att den som svarat på frågorna själv noterade sina svar (Trost, 2001). Vi använde enkäter för att samla in fakta som analyserades för att finna mönster och lagbundenheter (Stukát, 2005). Syftet med att använda intervjuer i kombination med enkäter var att skaffa en bred kunskap snarare än en djup. Detta passade vår studie bra då det gav oss en bild av några lärares uppfattning och tankar kring bedömningsdiskussioner och den likvärdiga skolan, vilken kunde ses i relation till skolledarnas utsagor. Enkäterna syftade inte till att ge oss en generell uppfattning av lärarnas åsikter. Enkätsvaren är de enskilda lärarnas åsikter och vi ämnar inte generalisera utifrån dem.

2.1 HERMENEUTIK

Grunden till en kvalitativ studie är hermeneutiken vilken även kallas tolkningsläran (Thurén, 1991:46). Här studeras och tolkas grundbetingelser för den mänskliga existensen. Hermeneutikerna står idag för den kvalitativa forskningsansatsen där forskarrollen är öppen, subjektiv och engagerad. Forskaren närmar sig problemet utifrån sin egen förförståelse. Förförståelsen tillsammans med tankar, intryck, känslor och kunskap är en tillgång för att tolka och förstå forskningsobjektet (Patel & Davidson, 1994). Enligt Eriksson & Wiedersheim-Paul (2001) betyder detta att hermeneutiken framställer vår verklighet såsom vi uppfattar och därigenom tolkar att den är. Alvesson & Sköldberg, (1994) menar att hermeneutisk forskning leder till vetenskaplig kunskap och att detta kan fås genom att studera den hermeneutiska cirkeln. Teorin om hermeneutiken låg till grund för våra frågeställningar. Allt eftersom undersökningen pågått har vi vandrat fram och tillbaka mellan våra empiriska data och teorin. Genom detta arbetssätt har våra kunskaper successivt fördjupats, vi har läst olika teorier, jämfört med våra data och gått tillbaka till litteraturen. Vi har genomgått vad som i forskningen ibland kallas för en hermeneutisk cirkel (Alvesson & Sköldberg, 1994).

2.2 AVGRÄNSNINGAR OCH URVAL

Vi har valt att intervjua skolledare (och lärare, genom enkäter) i de skolor som vi valt att inkludera i studien. Trost (1997:110) menar att fyra till fem intervjuer bör vara lagom för denna typ av studie. Trost betonar vikten av att begränsa sig och att för många intervjuer blir ohanterligt. Till vår studie valde vi att intervjua sex skolledare vid olika skolor i Västra Götaland.

När det gällde lärarna, bestämde vi oss för att använda oss av enkäter. Vi fick svar från mellan sex till tio lärare per skola. Detta är en form av flerstegsurval. Vi delade in populationen i olika delar (stratifierat urval) och byggde därefter på ett slags bekvämlighetsurval där respektive skolledare lämnade ut enkäter till sina lärare. Trost (2001:31) säger att bekvämlighetsurval lämpar sig mer för kvalitativa än för kvantitativa analyser.

Vi har inte lagt någon vikt vid genusperspektivet när det gäller intervjuerna. Anledningen till detta är att vi hade svårigheter att finna villiga respondenter som hade tid att medverka i intervjuerna. Detta ledde till att vi inte kunde åstadkomma jämn könsrepresentation vilket skulle inkludera tre kvinnliga och tre manliga skolledare. Respondentgruppen kom att bestå av fyra manliga och två kvinnliga skolledare.

När det gäller enkäterna har vi valt att inte lägga någon vikt vid ålder eller hur länge de varit lärare. Trots att det hade varit intressant att söka finna några samband mellan ålder och de olika påståendena, hade detta inneburit för många variabler att ta hänsyn till. Enkäterna valde vi att analysera ur ett genusperspektiv. Anledningen till detta var att vi ansåg att det var mer intressant för studien att ta med genusperspektivet, då de som svarat på enkäterna utgjorde ett

större underlag än i intervjuerna. Svaren på enkäterna fördelades på 25 manliga och 20 kvinnliga lärare.

2.3 PRESENTATION AV RESPONDENTERNA

Nedan ger vi en kort presentation av respondenterna. Med tanke på anonymitetsprincipen beskriver vi bara respondenterna samt deras skolor i vaga ordalag. Samtliga skolledare har lärarbakgrund.

Intervjuperson A har varit skolledare i åtta år. Han arbetar på gymnasieskola i en av Göteborgs kranskommuner.

Intervjuperson B har varit skolledare i tolv år. Han arbetar på en f-9 skola i en av Göteborgs kranskommuner.

Intervjuperson C har varit skolledare i femton år. Hon arbetar på en 3-9 skola i centrala Göteborg.

Intervjuperson D har varit skolledare i tre år. Hon arbetar på en f-9 skola i en av Göteborgs kranskommuner.

Intervjuperson E har varit skolledare i fem år. Han arbetar på en gymnasieskola i centrala Göteborg.

Intervjuperson F har varit skolledare i ett år. Han arbetar på en 7-9 skola i Göteborgs stad.

2.4 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

Då vi valt att göra en kvalitativ studie med både intervjuer och enkäter fick vi använda olika metoder. Den bäst lämpade metoden för studien av skolledarna var intervjuer då vi ville ställa öppna frågor för att få en djupare kunskap om deras syn på bedömningsdiskussioner och den likvärdiga skolan. Vi valde att intervjua utifrån temaområden, med tillhörande underfrågor. Temaområdena var: *Inledning och definitioner*, *Bedömningsdiskussioner i dagsläget*, *Bedömningsdiskussioner i framtiden* och *För- och nackdelar med bedömningsdiskussioner* (se intervjuguide, bilaga 1). Denna metod rekommenderas då förutsättningarna är bättre för att intervjun blir flytande och respondenten kan känna sig mer avslappnad på grund av att det känns mer som ett samtal än en intervju. Esaiasson m.fl. (2002) säger att samtalsintervjuundersökningar ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade. Samtalsintervjun omfattar frågor som strukturerats upp efter olika teman. Man bör tänka tematiskt och dynamiskt inför både konstruktionen av intervjuguiden och samtalet. Tematiskt innebär att man knyter an till undersökningens problemställning och dynamiskt innebär att man ser till att skapa en situation där samtalet hålls flytande (Esaiasson m.fl., 2002).

Kontakterna inleddes med att vi via telefonsamtal presenterade oss för respondenterna som studenter från Göteborgs universitet, Nya lärarprogrammet. Vi informerade lite kort om vad studien handlade om och hur lång tid intervjun kunde tänkas ta (maximalt en timme). Trost (1997:42) säger att det finns för- respektive nackdelar med de flesta platser som man kan genomföra en intervju på. För att försöka underlätta för respondenterna, valde vi att förlägga intervjun till deras respektive skolor. För att få så djupgående svar som möjligt informerade vi tidigt vad studien handlade om och påpekade att resultaten av intervjuerna skulle presenteras på ett sådant sätt att det inte gick att identifiera vem som sagt vad. Syftet med detta var att försöka få de personer som vi intervjuade, att få ett förtroende för oss och en förståelse för

vad studien går ut på (Johansson och Svedner, 2004). Vi inledde intervjuerna med inledningsfrågor. Enligt Esaiasson m.fl. (2002) är syftet med dessa frågor att skapa kontakt och upprätthålla en god stämning.

Vi försökte göra enkäterna så begripliga och kortfattade som möjligt (se enkät, bilaga 3). Trost (2001:78-82) skriver att om man använder sig av enkla satser med begripliga och vanliga ord så uppfattar kanske i stort sett alla frågan på samma sätt och man får en hög reliabilitet. Då det var lärarnas attityder och åsikter som vi var intresserade av, valde vi att använda oss av ett antal påståendesatser. Enligt Trost (2001:69) bör man inte ha för många frågeställningar i enkäten. Risken finns då att man tröttnar ut respondenten och att den svarande bara svarar på måfå. Enligt Thomas och Nelson (2001:266) är det viktigt att respondenterna har samma uppfattning om vad terminologin betyder. Innan vi delade ut enkäterna informerade vi lärarna om syftet med vår studie, och termerna *bedömningsdiskussioner* samt *”likvärdig skola”* i ett informationsbrev som medföljde enkäten (se informationsbrev, bilaga 2). Vi fick svar från 45 lärare, vilket innebar att vi inte kan, eller ämnar generalisera för alla lärare på de studerade skolorna. Enkätsvaren skall ses som ett komplement till intervjuerna och ger några lärares bild av frågorna.

2.5 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT VID ANALYS

När vi genomförde analysen hade vi transkriberat och sammanställt alla intervjuer. Därefter analyserade vi dem utifrån våra frågeställningar. Vi jämförde respondenternas svar och försökte hitta gemensamma nämnare och svar som visade på ett avskiljande förhållningssätt till bedömningsdiskussioner och den likvärdiga skolan. Enkäterna behandlades i statistikprogrammet SPSS och låg till grund för den analys av enkätrespondenternas tankar kring bedömningsdiskussionen som vi gjort. Vi analyserade utifrån de teorier och den bakgrund som vi tidigare läst in oss på. Allt eftersom analysen fortgick, gick vi tillbaka till de referenser som vi använt oss av, vilket ledde till att vi kunde se på frågeställningarna ur olika perspektiv och fick på så sätt en fördjupad kunskap. Arbetsförloppet kan identifieras som den hermeneutiska cirkeln. (Alvesson och Sköldberg 1994 och Thurén, 1991:59)

2.6 ETISKA ÖVERVÄGANDEN

I all forskning har samhällets medlemmar ett skydd mot otydlig insyn i till exempel privata levnadsförhållanden (Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning:5). Vi har följt de fyra krav som presenteras angående individskyddet i de forskningsetiska principerna. Vi informerade skollärdarna inledningsvis vid intervjun vad undersökningen handlade om och vi skickade med ett brev i enkäterna där vi kortfattat beskrev undersökningens syfte. Samtyckeskravet anser vi oss ha uppfyllt då alla skollärdare accepterade att de (anonymt) skulle delta i undersökningen och lärarna hade valet att helt enkelt inte fylla i och lämna in enkäten. Vi erbjöd skollärdarna att få en kopia av undersökningen när den var färdig, vilket några av dem var intresserade av. Konfidentialitetskravet har vi tagit fasta på då alla intervjuer vi gjort behandlats konfidentiellt. Vi benämner skolorna som A-F och enkäterna var anonyma. Nyttjandekravet anser vi oss ha fyllt då vi enbart använt uppgifterna vi samlat in för detta examensarbete och ämnar inte använda dem till något annat.

2.7 DATABEHANDLING

När det gällde den kvalitativa intervjustudien valde vi att göra alla våra intervjuer enskilt och delvis med hjälp av en bandspelare. Vi hade fyra temafrågor som vi intervjuade utifrån (se ovan). Temafrågorna arbetade vi i fram i relation till undersökningens syfte. Om den som

intervjuade inte förstod eller ville att respondenten skulle utveckla svaret gavs följdfrågor. Efter varje intervju transkriberade vi materialet på dator. Detta gjorde vi samma dag som vi genomförde intervjuerna, för att bättre kunna tolka intervjuerna rätt. Trost (1997:50) säger att bandade intervjuer är tidskrävande, men då samtalet finns på band är det möjligt att gå tillbaka och efterhand korrigera i sitt skrivna material. Efter att alla intervjuer genomförts och bearbetats sammanställdes de utifrån varje temafråga för att sedan analyseras.

Enkäterna sammanställdes och analyserades med hjälp av statistikprogrammet SPSS. Vi började med att sammanställa alla frågor enskilt, där tog vi hänsyn till respondentens kön och undervisningsämnen.¹ Därefter jämförde vi respondenternas påståenden i olika former, till exempel om det fanns något samband mellan enkätrespondenter som kände till begreppet likvärdig skola och som ansåg att det var något vi bör sträva mot (se bilaga 4).

2.8 BORTFALL

Då vi tog personlig kontakt med de skolledare som vi intervjuat fick vi inget bortfall vad gäller dessa. Skolledarna var alla hjälpsamma och lämnade ut enkäter till sina lärare. Vi fick tillbaka mellan 2-10 ifyllda enkäter per skola. Med tanke på att vi på förhand inte hade specificerat hur många enkäter vi skulle ha, är det svårt att prata om bortfall. Dock var det en av skolorna där vi bara fick tillbaka två enkäter. Vi delade ut och avsåg att få 6-10 enkäter per skola, varför ett mindre bortfall förekom i denna del av studien.

2.9 METODDISKUSSION

Metodvalen föll sig naturligt då vi ville ha öppna frågor och få en bred förståelse. Då vi ville få ut så mycket som möjligt av intervjuerna valde vi att använda oss av en kvalitativ metod. Enkäterna syftade till att ge oss en bredare kunskap i vår kvalitativa analys. Vid urvalet fann vi att det vore intressant för studien att få en spridning. Denna spridning anser vi oss ha fått tillgodosedd genom att inkludera skolor från flera olika delar av Västra Götaland.

Vi hade från början tänkt genomföra en studie där vi kunde jämföra friskolor och kommunala skolor, men då vi ringde upp skolorna och frågade om de ville medverka i studien fick vi avslag på avslag på grund av tidsbrist. Detta ledde till att vi till slut fick använda oss av en form av bekvämlighetsurval. Vi fick helt enkelt inkludera de skolor där skolledarna hade tid för en intervju. Med tanke på detta har vi inte kunnat göra en jämförande analys mellan friskolor och kommunala skolor men vi anser oss trots det ha kommit fram till tillfredsställande resultat.

Vi blev intresserade av de samtalsintervjuer som Esaiasson m.fl. (2002) förespråkar och vi upplevde att vi lyckades få respondenterna avslappnade under samtalet. Trost (1997:50) säger att databehandlingen är tidskrävande och detta visade sig mycket tydligt. Vi spelade in några intervjuer och sammanställningarna tog lång tid att genomföra, men vid analysen tyckte vi oss se att det var ett bra tillvägagångssätt. Ingen av oss hade någon tidigare vana av att intervjuar, och detta kan möjligen ha bidragit till att både validiteten och reliabiliteten sjunkit. Då vi är oerfarna intervjuare, kan det hända att vi misstolkat något eller några av de uttalanden som respondenterna gjort (Huberman & Miles, 2002). Vi har arbetat systematiskt och utifrån de metodregler som vi haft tillgång till genom litteratur. Vi har diskuterat och reflekterat tillsammans och fått kommentarer från vår handledare. Det innebär att resultaten bör ses som tillförlitliga och vetenskapligt grundade.

¹ Se Tabell 1-9 under 6.5 Enkätresultat

Vi valde att inkludera enkäter för att försöka få en förståelse för hur lärare resonerar kring bedömningsdiskussioner och den likvärdiga skolan. Att få svar från en större grupp ger kraft åt resultaten och möjligheten att generalisera resultaten blir större (Stukát, 2005). Vi inser dock att 45 enkäter inte räcker för att generalisera i någon utsträckning. Enkäterna syftade till att skapa en förståelse kring hur lärarna ställde sig till bedömningsdiskussioner, betygssättning och begreppet ”likvärdig skola”. Vi vill poängtera att vi använde enkäterna som ett komplement till intervjuerna och har inte dragit några generella slutsatser ifrån dem. Urvalet har varit för litet för att kunna generalisera någonting alls utanför respondenterna själva. Dessutom skulle vi, om vi skulle ha dragit några generella slutsatser, ha kopplat varje enskild lärares enkätsvar till dess skolledare, då uppfattningar om bedömningsdiskussioner även kan skilja sig skolor emellan. Eftersom vi inte kopplade enkätsvar till berörd skolledare, blir enkätsvaren på så sätt endast ett komplement till intervjuerna, där vi ville ge en bild av några lärares uppfattning och tankar kring bedömningsdiskussioner.

Som alltid när man genomför en undersökning kommer man på fler saker som man kunde/borde ha frågat när man i efterhand bearbetar materialet. Till exempel kunde vi ha gått in djupare på lärarprofessionen och frågat lärarna om de kände till några politiska/fackliga direktiv.

Genom att ha valt dessa tillvägagångssätt tror vi att studien är tillförlitlig. Då vi har valt att använda en kvalitativ metod med olika inslag så tror vi oss ha stärkt validiteten. Ytterligare en aspekt som stärker validiteten är att alla respondenter har fått samma frågor och svarat på samtliga. Intervjuerna visar att skolledarna uppfattat frågorna på ett liknande sätt.

3 BAKGRUND

I bakgrunden har vi undersökt varierande litteratur som på olika sätt är relevant för vår undersökning. Vi har tagit fasta på det svenska betygssystemets historia, betyg och bedömning samt lärarprofessionen. Vi bygger främst på Carlgren och Martons verk *Lärare av i morgon* (2000), Colnerud och Granströms *Respekt för läraryrket* (2002), Roger Säljös *Lärande i praktiken, Kunskap och betyg* (2003) av Göran Linde samt Jörgen Tholins avhandling om det svenska betygssystemet *En roligare dans? Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta* (2003).

3.1 DET SVENSKA BETYGSSYSTEMETS HISTORIA

För att veta var vi står i dag när det gäller vårt målrelaterade betygssystem, ger vi här en kort presentation av det svenska betygssystemets historia. För att veta vart vi är på väg, måste vi veta var vi kommer ifrån.

Den obligatoriska svenska skolan som lagstodgades 1842, hade som sitt syfte enligt stadgan att fostra ”christelige och gagnelige samhälls medlemmar”. Det var oron för vandeln hos ett växande landsbygdsproletariat som var den främsta drivkraften för att skapa en allmän skola. Linde, (2003:60)

Linde skriver att Agneta Linné har gått igenom de statliga styrdokumenterna som reglerar skolans moralfostran från 1842 och framåt. Hon konstaterar att för varje förändring i skolans läroplaner och regelverk har en liten förändring skett i det moralfostrande innehållet så att det hela tiden funnits en synlig kontinuitet från den ena läroplanen och stadgan till nästa (Linde, 2003:60).

Betyg är en relativt sen företeelse. De första skriftliga omdömena uppkom på grund av svårigheterna kring antagning till universiteten. Fler studenter, än vad som fanns plats för, ville in på universiteten. I och med detta började man, på läroverken, ge eleverna skriftliga omdömen, som de skulle kunna använda för att komma in på universitetet eller inte (Tholin, 2005).

Här är exempel på några av de första skriftliga omdömen man kunnat hitta. Året är 1810.

- Oböjelig till boken.
- Har blott lust för det praktiska.
- Mycket trög fattningsförmåga, men arbetsam och sedlig.
- Har förträffliga naturanlag, är eldig, flitig och sedlig.

Detta betygssystem fungerade inte särskilt bra, då det byggde på att alla lärare skulle göra samma tolkningar. Jämförelse med hur andra bedömde existerade ej.

Utbildningsansvariga såg behovet av att formalisera betygen, och 1920 fick man ett betygssystem som bestod av en fyrgradig skala: A, B, C och D (Tholin, 2005).

I sin föreläsning om betygets historia, uttryckte Tholin att alla betygssystem verkar mer eller mindre ha varit utsatta för betygsinflation. Han menade att lärare, som träffar sina elever för sista gången, har en tendens att se elevernas goda sidor och ha överseende med de mindre goda. Enligt Tholin innebär detta, att lärarna hellre använder de högre betygsstegen än de lägre. Det fyrgradiga betygssystemet från A-D, utsattes för inflation, som resulterade i att man efter ett tag slutade använda betyget D. Eftersom det då blev kännbart att betygsstegen var för få, hittade man bland annat på, för att ”täta” i betygssystemet, lilla a, som hamnade som steg mellan A och B. Från det fyrgradiga betygssystemet gick man till att få ett system som istället hade en sjugradig skala (Tholin, 2005).

A-berömlig

a-med utmärkt beröm godkänd

AB-med beröm godkänd.

Ba-icke utan beröm godkänd.

B-godkänd.

BC-icke fullt godkänd.

C-otillräcklig.

Vad kan vi lära oss av detta? Jo, Tholin menar att, hur många betygssteg vi än har, så känner lärare att det alltid är för få steg, då som nu. Tholin berättade att något som lärare i allmänhet är väldigt förtjusta i är att sätta ut + och – efter betyget. Han påpekade att detta är någonting som eleverna däremot hatar (Tholin, 2005).

Vilken elev tycker om att få höra att man nästan nådde upp till ett högre betyg...? (Tholin, 2005)

På 60-talet infördes normrelaterade betyg enligt följande fördelning:

Betyg	5	4	3	2	1
% elever	7	24	38	24	7

Procentfördelningen skulle ge en bild av normalfördelningen i riket, men användes istället allt för ofta som en riktlinje för betygsfördelning i den enskilda klassen. Detta orsakade en massiv kritik mot betygssystemet. Tholin beskriver att han som forskare har stött på detta problem vid sina undersökningar och intervjuer. Han menar att lärarna egentligen visste att normalfördelningskurvan var avsedd för att mäta normalfördelningen i riket. Detta grundar han på att lärarna ofta hävdade att femmorna tog slut, men däremot var det aldrig så att tvåorna tog slut, som de borde ha gjort om det varit en normalfördelningskurva som enbart gällde klassen (Tholin, 2005).

För så vitt jag vet har en elev aldrig fått ett för högt betyg på grund av att de låga betygen har tagit slut, som statistiskt sett borde kunnat inträffa lika ofta som att de höga betygen tog slut. (Tholin, 2005)

I och med Lgr 80, togs procentfördelningen bort och man beskrev i stället med ord det som tidigare hade beskrivits i procenttal.

Det som konstituerar ett betygssystem är vad eleven i fråga jämförs med, och det går att särskilja olika jämförelsegrunder:

- Individrelaterat (i jämförelse med sig själv)
- Normrelaterat (i jämförelse med andra)
- Målrelaterat (i jämförelse med uppställda mål)

Individrelaterad bedömning används bland annat i utvecklingssamtal. Då jämförs man som elev med sig själv och inte med andra i klassen. Det individrelaterade betygssystemet har använts som betygssättning framför allt i särskolan, men är svårt att använda i den vanliga ungdomsskolan, för att det är svårt att tillämpa vid antagningar till fortsatta studier. I det individrelaterade betygssystemet är det den, som försökt mest, som får det bästa betyget och inte den som kan mest, medan hela vårt antagningssystem går ut på att det är den som kan mest som ska få platsen.

Från att ha haft ett normrelaterat betygssystem fanns det enligt Tholins forskning nu bara en väg att gå för att utveckla betygssystemet och det var mot det målrelaterade betygssystemet som infördes 1994 och som vi har kvar än idag. Detta betygssystem ger bättre information om elevers kunskapsutveckling eftersom eleverna inte rangordnas, utan bedöms utifrån angivna mål och kriterier (Skolverket 2005b). I kursplanernas mål anges det vilka kunskaper eleverna ska utveckla. Betygskriterierna beskriver och preciserar de kunskapskvaliteter som gäller för respektive betyg. G (Godkänd) VG (Väl godkänd) och MVG (Mycket väl godkänd). Betygen skiljer sig kvalitativt från varandra. (Skolverket 2005b) Tholin betonade i sin föreläsning att betyget IG inte får användas som ett betygssteg i grundskolan. Han betonade detta extra mycket på grund av den utbredda missuppfattning i skolan, som framkommit genom hans forskning. Däremot finns det i gymnasieskolan fyra betygssteg, IG, G, VG och MVG. 1994, när det målrelaterade betygssystemet infördes etablerades betygsgraderna i gymnasieskolan och betygskriterier fogades till betygsstegen. Linde skriver att betygskriterierna tillkommit

under olika tidpunkter för olika ämnen och att de tillkommit under press (Linde 2003:86). I nuläget i gymnasieskolan får man endast betyg efter avslutad kurs, men i och med den nya gymnasiereformen GY-07, kommer betygssystemet att förändras. Efter varje avslutad kurs skall ett nytt ämnesbetyg sättas som ersätter tidigare betyg i ämnet.

Ämnesbetyget ska spegla elevens kunskapsprogression när det gäller såväl djup som bredd. Ämnen, kurser och betygsriterier ska konstrueras så att de främjar den kunskapssyn som kommer till uttryck i läroplanen. Ämnesbetyg innebär att en ny kvalitativ bedömning görs av elevens kunskaper varje gång ett betyg sätts. Det som slutgiltigt avgör ämnesbetyget blir elevens kunskaper när betyg ges på den sista kursen eleven läser i ämnet. (Skolverket 2005a)

3.2 PROFESSIONALITETEN I LÄRARYRKET

Det finns mycket skrivet om lärarprofessionen. Här nedan har vi försökt att plocka ut några av de aspekter som har att göra med den likvärdiga bedömningen och bedömnings- och betygsdiskussioner.

Som en följd av Lpf/Lpo 94 fick lärarna en större frihet vad gäller undervisningen. Styrningen ändrades från *hur* till *vad* elever skulle lära sig. Tidigare var det tydligare styrning från staten men med den kommunalisering som skolan genomgick övertog kommunerna och i slutändan lärarna beslutsfattandet och ansvaret för hur undervisningen skulle bedrivas.

En förutsättning för en professionell yrkesutövning kännetecknas av en funktionell problemlösningsmetod, eftersom denna tar hänsyn till både tidigare erfarenhet och kreativa idéer (Colnerud, Granström, 1994:55). Detta kan ses som en del i den gemensamma kunskapsbas som många säger saknas inom läraryrket, en gemensam kunskap att samlas kring.

Colnerud och Granström (1994:100) beskriver en måldiskussion, det vill säga tolkningar och formuleringar av gemensamma mål för verksamheten som en viktig aspekt i arbetet mot en lärarprofession. Detta nämns även i *Perspektiv på skolutveckling* där det påpekas vikten av att det finns ett professionellt objekt att skapa gemensam och kollektiv kunskap kring (Folkerud m.fl., 2004:49). Måldiskussionen är av yttersta vikt då det inte bara handlar om betyg och bedömning utan framförallt om en rättssäkerhetsaspekt för eleverna.

Carlgren och Marton (2000:107) pekar delvis på en annan aspekt av professionaliteten i läraryrket. I ett jämförande med de svenska styrdokumenterna och de styrdokument som finns i många andra länder hävdar de att det är just friheten som präglar Lpf/Lpo 94 som utgör grunden för en lärarprofession. Styrdokumentet beskriver vilka mål som ska uppnås men det är upp till de enskilda skolorna att bestämma hur de skall gå tillväga för att nå dit.

Som en fortsättning på det resonemanget skriver de följande:

Detta ger en grund för ett professionellt kontrakt, som vilar på antagandet att lärarna har kunskaper om sitt professionella objekt och kan uppnå de mål som finns för skolan. I gengäld måste de dock ha ett visst utrymme. Carlgren och Marton, (2000:185)

Dock medger de också de brister som finns i praktiken då de pekar på att förändringarna som genomfördes i Lpf/Lpo 94 förutsätter en professionell tolkningsbas som i stor utsträckning inte finns (Carlgren och Marton 2000:188). I denna professionella tolkningsbas kan lärarna finna ett stöd genom kollegiala samtal och en inre auktoritet (Carlgren och Marton 2000:83).

Claesson (2002:92) beskriver flera sorters professionalitet. En av dem är den utvidgade professionen som sätter ett stort värde på den utbildning som kan växa fram ur statens satsningar på utbildning i samarbete med läroplansutveckling. Hon beskriver dock att många lärare som blivit intervjuade i samband med involvering i detta arbete är missnöjda och att planeringen med eleverna och kontinuiteten i skolarbetet har blivit lidande.

Fackförbunden har länge eftersökt en utredning av en lärarauktoritet, där skolminister Ibrahim Baylan nu har gått fackförbunden till mötes och det skall snart tillsättas en utredning i frågan. I samma artikel skriver Lärarnas Riksförbund att läraryrkets vetenskapliga bas behöver förstärkas. Fler forskarutbildade lärare och fler forskande lärare är av central betydelse för att höja kvaliteten på lärarutbildningen, men också för att utveckla och stödja den pedagogiska verksamheten i skolan (Lärarnas Riksförbund, 2006).

Läraryrket säger bland annat att:

Eleverna är utgångspunkten för vår professionella gärning och elevens bästa står alltid i främsta rummet. Från den dag då lärare slöt sig samman har arbetet för att utveckla skolan, för att utveckla yrket och för att skapa goda arbetsvillkor för lärare varit sammanflätat. Målet är en stark och inflytelserik lärarprofession för att garantera bästa möjliga kvalitet. (Läraryrket, 2006)

Gemensamma drag visar sig i behovet av att ha en gemensam kunskaps- och tolkningsbas att enas kring och att kring denna gemensamma bas få fram ett forskningsfält som både arbetar i- och parallellt med skolan och till sist vikten av att ha ett gemensamt yrkesspråk i vilket man kan diskutera läraryrkets komplexa verklighet.

3.3 STYRDOKUMENT OCH LÄROPLANER

Människor som möts bedömer varandra. Våra sinnen fångar intryck och våra hjärnor bearbetar dem. Vi är sociala varelser och därför är andra människor viktiga för oss. Vi bedömer dem. Men det är också viktigt hur andra människor bedömer oss själva. Vi gör ständigt bedömningar och är ständigt utsatta för bedömningar. (Skolverket 2003:10)

Precis som citatet ovan säger, gör vi bedömningar och är ständigt utsatta för bedömningar. Vårt syfte med detta examensarbete var att undersöka de diskussioner som förs i skolans verksamhet kring betygs- och bedömningskriterier. En av våra frågeställningar var att ta reda på vilka politiska direktiv det fanns angående betygs- och bedömningsdiskussioner. För att kunna ta reda på detta, läste vi i de styrdokument och läroplaner som fanns att tillgå. Nedan följer några utdrag från styrdokument och läroplaner, som reglerar den verksamhet där bedömningen skall ske.

I Skollagen, utfärdad av Utbildningsdepartementet, 1985:1100, 1 kap. Allmänna föreskrifter står det under rubriken: Utbildning och barn 2 § att:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.

En av våra frågeställningar handlade om vilken betydelse och funktion bedömningsdiskussioner har i skolans verksamhet för att uppnå en likvärdig skola. Vi tycker att det är

viktigt att ta med detta citat ur Skollagen, då det där uttryckligen står att alla elever har rätt till en likvärdig skola.

I Lpf /Lpo 94 står det under rubriken: *Bedömning och betyg*, att rektors ansvar är att:

Lärare och annan personal får möjligheter till den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter.

Det uttrycks inte i ord i läroplanen att rektor har något ansvar för att det bedrivs en bedömningsdiskussion på skolan. Det står endast i vaga ordalag att rektor har ansvar för att lärarna får *möjlighet* till kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter.

I läroplanerna för skolan, Lpf /Lpo 94, klargörs och utvecklas Skollagens bestämmelser om att utbildningen ska vara likvärdig och att normerna för likvärdigheten anges genom de nationella respektive riksgiltiga målen.

I Skolverkets *Likvärdig bedömning och betygssättning*, skriver man att, hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Man poängterar att det finns olika vägar att nå målen. I Lpf /Lpo 94 står det att:

Skolan skall klargöra utbildningens mål, innehåll och arbetsformer och att skolans uppdrag att främja lärande och förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot uppställda mål. (*Skolans värdegrund och uppdrag*).

Detta kräver att undervisningsmål och arbetsformer ständigt prövas, att resultaten följs upp och att nya metoder prövas och utvecklas. I Lpo 94 betonas också huvudmannens ansvar samt att:

Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. (*Skolans värdegrund och uppdrag*).

I Lpf/Lpo 94s *Mål och riktlinjer*, slås fast att läraren skall samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen och att eleverna skall ha ett reellt inflytande på utbildningens utformning.

Läraren skall se till att alla elever, oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. (Lpf/Lpo 94s *Mål och riktlinjer*)

Läraren skall också som det står i Lpf/Lpo 94s *Mål och riktlinjer*, planera och utvärdera undervisningen tillsammans med eleverna.

I *Skolans värdegrund och uppdrag* står det även att:

Skolan skall klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har. Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan. Det är inte minst viktigt som underlag för den enskildes val i skolan.

Vidare skriver man i Skolverkets *Likvärdig bedömning och betygssättning* under rubriken: Allmänna råd (SKOLFS 2004:23), att de lokala tolkningarna av betygskriterierna bör jämföras med tolkningar som görs av andra lärare och analyseras utifrån bl.a. resultaten på nationella prov. De lokala tolkningarna tillsammans med de nationella betygskriterierna ligger till grund för information till eleverna om vilka kunskaper de skall ha utvecklat för att erhålla ett visst betyg. I utredningar gjorda av Skolverket framhålls vikten av att det förs diskussioner om de lokala tolkningarna av kursplaner och betygskriterier mellan lärare i olika program, årskurser och skolor, både för att inspirera och lära av varandra och för att skapa likvärdiga förutsättningar för undervisningen och bedömningen av elever i skolan och i olika skolor. Rektor ansvarar för att sådana diskussioner kommer till stånd.

I ett engagerat lokalt planeringsarbete är frågan *Varför?* alltid central. Det är viktigt att diskussioner som förs, reflektioner som görs och slutsatser som dras, t.ex. i ett arbetslag, inte enbart blir något som man talat om. Motiven för de ställningstaganden och de val man som lärare gör i den lokala planeringen bör också dokumenteras. Motiven utgör en viktig grund för att utvärdera om de val jag som lärare gjorde verkligen bidrog till att utveckla eleverna så som jag hade tänkt. Likaså utgör de en viktig grund för nya diskussioner om vad som är god pedagogik och effektiv undervisning. Frågan *Varför?*, utgör kittet mellan de nationella kursplanernas mål och den lokala planeringen av undervisningen. Frågan ger svar på hur olika stoff och olika sätt att arbeta kan bidra till att eleverna utvecklas i enlighet med målen och när de mål som ska nås. Frågan är därmed kärnan i den professionella diskussionen om vad som är god pedagogik och effektiv undervisning (Skolverket 2004:21).

3.4 SAMMANFATTNING AV BAKGRUND

När vi sammanfattar *Det svenska betygssystemets historia*, kan vi se att betygssystemet har förändrats över tid och styrts av det rådande samhällsklimatet. Från allra första början var betyg inte någonting som var allmängiltigt. Betygens funktion var i historiens början egentligen bara till för dem som skulle läsa vid universiteten, vilket var ganska få procentuellt. Denna samhällsbeställning som ett betygssystem är, har gått från individrelaterade betyg, till de normrelaterade betygen och till att slutligen bli de målrelaterade betyg vi har idag. Idag är betyg, till skillnad från för bara fyrtio år sedan någonting som angår oss alla.

I avsnittet lärarprofessionen slog vi fast att det finns mycket skrivet om detta ämne. Gemensamma drag i det skrivna, är bland annat att det i många fall saknas ett yrkesspråk och att lärarna har svårt att kommunicera erfarenheter med varandra på grund av detta. Vidare slås det fast att det inte finns någon direkt kollektiv tolkningsbas som lärarna kan kommunicera och enas kring med hjälp av diskussioner. Till sist framkom det att läraryrket inte har den professionella kunskapsbasen som kännetecknar många andra yrkesprofessioner och att det krävs mer forskning och kunskap.

Vi kan se att det, i de styrdokument och läroplaner vi granskat, inte direkt finns några konkreta direktiv till att bedömningsdiskussioner ska föras. Däremot står det i läroplanerna att alla elever har rätt till likvärdig bedömning. I Skolverkets *Likvärdig bedömning och betygssättning* skriver man att betygskriterierna bör jämföras med tolkningar som görs av andra lärare. Denna rekommendation som Skolverket ger, gäller endast när man skall analysera resultaten av nationella prov. Men i utredningar gjorda av Skolverket framhålls vikten av att det förs diskussioner om de lokala tolkningarna av kursplaner och betygskriterier för att skapa likvärdiga förutsättningar för bedömningen av elever.

4 FORSKNINGSLÄGE

All mätning, vare sig vi mäter avstånd och vikt, mänskliga prestationer eller ekonomiska tillgångar eller annat, grundas i en jämförelse mellan två mängder. Den ena mängden är den yttre verklighet vi avser säga någonting om och den andra är de symboler som vi tillämpar för att säga någonting om den. Linde (2003:9)

4.1 TIDIGARE FORSKNING OM BETYG OCH BEDÖMNING

Så länge det har funnits betyg, har man prövat att utveckla betygssystemet. Boken *Kunskap och betyg* syftar till att utreda hur kunskaper kan bedömas för återkoppling för elever och föräldrar och för de formaliserade omdömen som betyg är.

Göran Linde fick ett uppdrag från Skolverket att utvärdera hur processen kring tillkomsten av reviderade kursplaner och betygskriterier hade gått från debatt ifrån riksdagen via regleringsbrev från Utbildningsdepartementet och till Skolverkets sätt att gripa sig an uppgiften. Ett skäl till denna utredning var att lärares kommentarer till nuvarande betygssystem, genom skrivelser till Skolverket och till fackpressen, visar att långt ifrån alla lärare har uppfattat hur betygssystemet är tänkt. Ytterligare ett skäl är den diskussion som fördes om tidigare betyg och fler betygssteg i valrörelsen 2002, och även valrörelsens sätt att utnyttja det faktum att en viss andel elever inte klarar att få godkänt i vissa ämnen efter nionde året i grundskolan (Linde 2003:7-8).

Göran Linde menar att, istället för att anpassa betygssystemet till kunskapssynen har kunskapssynen anpassats till det som är lätt mätbart i vårt nuvarande betygssystem (Linde 2003:10)

Betyg och bedömningar har under senare tid blivit viktiga frågor för de politiska partierna och har använts som slagträ i valdebatten. Politikerna anser att skolan befinner sig i en stor kris, då många elever lämnar år nio utan att vara godkända i kärnämnen. Man anser i en del partier att en flergradig betygsskala och betyg i lägre åldrar skulle vara lösningen på krissituationen. Linde menar att denna problemlösning inte går att genomföra då de:

Grundvalar i synen på kunskap och lärande som skolan bygger på inte är tillräckligt kända och förankrade hos en större allmänhet. Fler betygssteg har inte någon funktion att fylla i skolsystemet, men de kan medverka till att fördärva den kunskapssyn som präglar läroplanen. Att ett visst antal elever inte blir godkända när de lämnar år nio, ger en viss information om vilken ambitionsnivå som präglar kursplaner och betygskriterier Linde (2003:12).

Under rubriken *Det svenska betygssystemets historia* belyser vi hur Tholin har beskrivit hur man kommit fram till vårt nuvarande, målrelaterade betygssystem. Den systemkritik som riktats mot betygssystemet är bland annat att i ett målrelaterat betygssystem ges betyg på vad eleven kan och inte hur han/hon har fått kunskapen.

Inte förrän eleven har uppnått det allra sista målet som uppfyller kravet för betyget, kan han/hon tillgodoräkna sig betyget. Vad eleven ska kunna, ska finnas beskrivet i tydliga och begripliga mål. Det innebär att det ska vara tydligt och begripligt för dess största läsekrets, nämligen såväl för fjortonåriga elever som för deras föräldrar (Tholin, 2005).

Att utforma kriterier är så svårt att ingen hittills har lyckats åstadkomma en kriterieformulering som kan kallas en fullträff. Linde (2003:97)

Skolverket menar att målen först blir färdiga, när lärare och elever tillsammans har bestämt vilka metoder och vilket stoff som främjar lärandet (Skolverket 2005b).

Ingemar Emanuelsson, Göteborgs universitet, har vid flera tillfällen riktat mycket hård kritik mot det nuvarande betygssystemet. Emanuelsson menar att betygssystemet redan i formuleringen Godkänd berövat vissa barn möjligheten att nå målen för skolans verksamhet (Tholin, 2003:10).

Bedömningen får inte bara äga rum som en tillfällig företeelse, utan måste vara en integrerad del av den didaktiska helheten. Ett uttryck som Tholin använder i detta sammanhang är "assessment for learning". Bedömningstillfällena måste vara en konkretisering av den samhällssyn, kunskaps- och ämnessyn som man hittar i läroplanerna och kursplanerna (Tholin, 2005).

Tholin har gått ut och tittat på tre olika ämnen, idrott och hälsa, kemi och engelska. Han har tittat på 100 skolor utav dåvarande 1000 skolor. Han samlade in betygskriterier och arbetsplaner från varje skola. Tholin noterade i sina undersökningar att lärarna tenderade att göra det mätbara till det viktiga i sina bedömningar. I en skrift från *Attraktiv Skola*, som är en nätverksorganisation där deltagande kommuner genom konkret arbete i den egna kommunen tillsammans med sina skolfack och andra kommuner åtagit sig att skapa samsyn kring bedömning och betygssättning och att utveckla bedömarprofessionalitet, betonar man precis som Tholin vikten av att:

Göra det viktigaste bedömbart, inte det enkelt mätbara till det viktigaste. (*Attraktiv skola* 2003)

Exempel på lätt mätbar bedömning var att man i engelskundervisningen t.ex. skulle ha 50 % rätt på ett prov för att uppnå betyget G och 75 % rätt för att få VG. I idrott och hälsa kunde man enkelt bedöma hur långt respektive hur högt en elev kunde hoppa. I idrott och hälsa är ett av de allra vanligaste lokala kriterier att vara ombytt till lektionstillfället.

Jag tror att det är minst lika vanligt att man sitter oombytt på bänken i engelskan också. Men de syns inte lika tydligt där. Därför tar man inte med det i engelska utan i idrott. (Tholin, 2005)

Enligt Linde är det inte mätteoretiska problem som finns med betygssystemet, utan problemen består främst i hur lärarna tolkar kriterierna. 2002 utvärderade skolverket betygssättningen i Stockholms skolor och fann stora skillnader mellan hur man betygssatte. Där lärarna hade en dialog om tolkningen kring kriterierna, förekom det mindre klagomål på rättvisan i betygssättningen (Linde 2003:122).

Sammanfattningsvis kan sägas att, de påfallande dåliga kunskaperna som verksamma lärare visat sig ha angående hur det "nya" betygssystemet var tänkt att användas, var ett av skälen

till att forskaren Göran Linde fick i uppdrag av Skolverket att se över och utvärdera tillkomsten av reviderade kursplaner och betygskriterier. Den politiska debatten angående betyg och bedömning är även någonting som Linde belyser. Han menar att betyg och bedömningar under senare tid har blivit viktiga frågor för de politiska partierna och har använts som slagträ i valdebatten. Hård kritik har riktats från flera håll gällande vårt betygssystem. Därför försöker man i många kommuner, genom arbete i nätverksorganisationen *Aktiv skola*, aktivt att skapa samsyn kring bedömning och betygsättning och att utveckla bedömarprofessionen.

4.2 LIKVÄRDIG SKOLA

I en publikation från Skolverket kan man läsa att allt sedan införandet av den nuvarande grundskolan (1962) har den kritiskt granskats utifrån olika perspektiv. Under 1970-talet var utgångspunkten framför allt klass- och socialgruppsperspektiv. Detta följdes på slutet av 1980- och början av 1990-talet av en period med köns- och genusperspektiv. Under de sista åren har dessa perspektiv kombinerats och ersatts med ett etnicitetsperspektiv (Broman et al., 2002:44). Innehållet i publikationen är dessutom klart relaterat till betyg och bedömning, liksom elevers målpuffyllelse och vidare livsdilemman genom utbildningssystemet.

När man undersökte skolan utifrån klass- och socialgruppsperspektivet kom man fram till att den tydligt formulerade ambitionen, att skolan skulle ha en utjämnande effekt, syntes ha alltför bristfälliga redskap för att förverkligas. Skolans verksamma funktion var en annan än den som syntes i målen. (Broman et. al, 2002:45) Vidare står det att vi har en skola som är segregerad och där det dessutom förekommer en social snedrekrytering och social sortering. Genom detta kan man säga att skolan snarare är en reproduktion av klassamhället än en skola för alla (Broman et. al, 2002:50). Detta visar sig också om man ser på Statistiska Centralbyråns (SCB) statistik över sammanställningen av social bakgrund hos studerande vid universitet och högskolor. Den visar dels att det bara var var fjärde av alla nya studerande i högskolan 2003/2004 som hade arbetarbakgrund och dels att den sociala bakgrunden spelar stor roll för vilken utbildning man väljer. De utbildningar som har snedast social rekrytering är de som har högst intagningspoäng (läkare, arkitekt, m.fl.) (SCB, UF 20 SM 0402, 2006). Författaren beskriver att önskan om en skola för alla måste förstås i ett samhälleligt sammanhang med välfärdsstatens framväxt där folkhemmet skulle växa fram, fattigdomen utrotas och utbildning vara en möjlighet för alla (Broman et. al, 2002:50). Angående betyg står det att de kan tolkas som en social sortering. Även detta spelar in när det gäller klass- och gruppspektivet. Ju högre socialgrupp eleven kom ifrån, desto högre snittbetyg kunde urskiljas. Som ett led i detta resonemang kan man också ta hänsyn till det som står i SOU 2000:39 (s. 168) där det visas att andelen elever som inte har avslutad gymnasieutbildning är störst bland gruppen okvalificerade arbetare. Dessutom visade det sig att betyg inte hade samma betydelse för elever med medelklassbakgrund då dessa kunde hitta alternativa vägar för att få jobb eller komma in på den utbildning de önskade, medan det för eleverna med arbetarbakgrund var viktigare då de inte hade några andra tillgängliga vägar att ta. (Broman et. al, 2002:62)

Under slutet av 1980-talet och framförallt under 1990-talet undersökte man skolan ur ett genusperspektiv. Det uppmärksammades snart att flickor generellt sett lyckades bättre och fick bättre betyg än pojkar. I samband med denna upptäckt började det ifrågasättas vad det var som lärarna bedömde (Broman et. al, 2002:46). I början undersökte forskarna i första hand skillnader mellan pojkar och flickor som grupper. Bilden har på senare tid delvis ersatts av ett mer individ- och kontextbaserat synsätt. Detta har lett till att man i större utsträckning har kunnat undersöka det situationella och samhällets betydelse (Broman et. al, 2002:78).

Författaren beskriver hur skolan erbjuder en organiserad segregering men som samtidigt ska vara:

Medvetet planerad och etablerad för att skapa en större likvärdighet i skolan. (Broman et. al, 2002:88).

Detta menar författaren sker framförallt i ämnen och verksamheter som har en tydlig relation till kön (Broman et. al, 2002:88). Detta kan ses som ett försök till att jämna ut de könsskillnader som till exempel finns på vissa av gymnasieprogrammen.

Diagram över antalet studenter 2001/02

	Flickor	Pojkar
Totalt 2001/02	37.302	36.105
Fordon	47	1.985
Bygg	28	1.737
Omvårdnad	2.150	267

Källa: SCB, UF0513

Här ses en tydlig könsskillnad mellan typiskt ”manliga” (fordon och bygg) och typiskt ”kvinnliga” (omvårdnad).

Könsskillnader har även identifierats i eftergymnasiala studier. SOU 2000:39 visar att det är en större andel kvinnor än män som studerar på en eftergymnasial nivå. Samtidigt visar samma utredning på att det föreligger skillnader i vilken linje som studeras, de traditionellt sett prestigeutbildningarna såsom civilingenjörsutbildningarna och läkarlinjen är det en större andel män som studerar (s. 189).

Den senaste tidens forskning med fokus på etnicitetsperspektivet har funnit att det finns ett samband mellan bristande kunskaper i svenska och ett misslyckande i skolan. Publikationen skriver att det har blivit något av en ond cirkel. Elever med invandrarbakgrund förknippas med något negativt och förklaringen till deras misslyckande formuleras i negativa termer. (Broman et. al. 2002:47) Fokus hos forskningen har dock skiftat från att i första hand undersöka de språkliga aspekterna till att mer undersöka multikulturalitet, segregation och värdegrundsfrågor (Broman et. al. 2002:143). Men även om forskningen har ändrat fokus verkar det som om många skolor fortfarande fokuserar på språket. I många fall är det fortfarande ”bra” svenska som är nyckeln till det svenska samhället (Broman et. al. 2002:166). Författaren beskriver också hur friskolornas inträde 1992 leder till att de elever som var utanför det ”normala” får en likvärdig chans, eller att det leder till en ökad segregation (Broman et. al. 2002:150). Införandet av de målrelaterade betygen ökade klyftorna mellan eleverna. Innan de målrelaterade betygen infördes fanns det inga större skillnader mellan elever med utländsk bakgrund och svenska elever. Efter införandet av de målrelaterade betygen har framförallt invandrarkillar blivit de stora förlorarna om man ser till betygen (Broman et. al. 2002:182). Även Integrationsverket har genomfört en studie angående invandrarungdomars skolgång. I denna kom man fram till att ungdomar med utländsk bakgrund som grupp är överrepresenterade vad gäller elever som inte har godkänt i kärnämnen i grundskolan. Det visade sig dock att skillnaderna vid avslutad skolgång minskade under gymnasiet även om de fortfarande fanns där (Integrationsverket 2006).

I en motion fastställer Riksdagen, genom en rad utvärderingar av elevernas resultat, att det statliga kravet på en likvärdig skola för alla elever, oavsett kön, bakgrund eller bostadsort, inte klaras av. Tvärtom har skolors förmåga att kompensera för elevers skilda förutsättningar försämrats. Som en del av förklaringen fastslås det att regeringen inte gjort tillräckligt för att lärarna ska ha rätt utbildning. Man pekar även på att lärarnas kompetens är den viktigaste faktorn för goda kunskapsresultat (Riksdagen, 2005/2006).

Gunnar Berg på Högskolan i Dalarna publicerade 1999 en studie i vilken han undersökt nio skolor under fyra års tid. I studien kom han bland annat fram till att tolkningen av likvärdig skola skiljer sig så mycket mellan kommunerna att det nationella skolväsendet i praktiken kan vara på väg att lösa upp sig självt. Enligt Berg är grundproblemet den skolkultur eller det osynliga regelsystem som informellt styr verksamheten i enskilda skolor och kommuner. (Skolporten 2006).

Skolverket slog i en rapport fast att betygssättningen inte har en sådan kvalitet att alla elever garanteras en rättvis och likvärdig bedömning och betygssättning. Skolverkets kvalitetsgranskning (2000-2001) visade att betygssystemet tillämpades olika i de granskade kommunerna och skolorna och med varierande kvalitet. I samma undersökning framkom det att eleverna ansåg att betygen berodde mer på vilka lärare man hade än på kriterier och bedömningar. Avslutningsvis slogs det fast att det behövs långt mer av diskussion och samverkan mellan de professionella för att lokalt kunna tolka målen och betygskriterierna (Skolverket, 2006).

Sammanfattningsvis ges en bild av svårigheten att uppnå en likvärdig skola. Klass, kön och etnicitet liksom kontextuella faktorer i övrigt inverkar enligt ovanstående studier till att sociala orättvisor reproduceras genom skolan.

5 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I avsnittet teoretiska utgångspunkter har vi underrubrikerna *Olika slags kunskap* (5.1), *Lärarprofessionen* (5.2) och *Betygens funktion* (5.3). Dessa syftar till att knyta an till vårt syfte och våra frågeställningar. Avsnittet *Olika sorters kunskap* behandlar problematiken när man bedömer och betygsätter. Alla har olika syn på vilken kunskap det är som bedöms, vilka kvaliteter det är som premieras. *Lärarprofessionen* sätter tydligt fokus på vikten av bedömningsdiskussioner och en gemensam kunskaps- och tolkningsbas, dels som ett led mot en professionalisering av läraryrket och dels som en förutsättning för den likvärdiga skolan. I *Betygens funktion* poängteras det som ofta syns utåt, som är lätt att observera och jämföra när man pratar om en likvärdig skola, vilken funktion betygen har och hur de påverkar bedömningsdiskussionen.

5.1 OLIKA SLAGS KUNSKAP

– Har du lärt dig någonting idag? På denna fråga kanske många elever svarar: – Nä, jag har inte lärt mig någonting. Frågar man läraren kanske denne svarar att en del elever inte lär sig någonting! Vilken sorts kunskap är det då vi värderar i skolan? Roger Säljö (2000) betonar i sin bok *Lärande i Praktiken*, att människor *inte kan undgå* att lära. Även om man som elev upplever nederlag i skolans verksamhet, så kan man inte säga att eleven inte lär sig någonting på detta. Han skriver:

Att inte förstå eller att ständigt misslyckas formar med all sannolikhet människor i samma utsträckning som mer positiva erfarenheter. Säljö (2000:12)

Säljö skriver vidare att helt säkert är att en elev, som ständigt misslyckas i skolsammanhang, ändå lär sig en hel del om hur världen fungerar. Det, som vi uppfattar som inlärnings svårigheter, och som vi förlägger till individer och deras förmåga att tillägna sig t.ex. matematik, engelska och samhällskunskap, kan kanske bättre förstås om vi analyserar de regler och traditioner för kommunikation som vuxit fram inom skola och utbildning, och de svårigheter barn och vuxna kan ha med att identifiera och anpassa sig till dem. Var tar man sin avstamp i sina teorier? Utgår man från ett individuellt perspektiv eller ett mer socialt och kollektivt? I dessa och många andra frågor skiljer sig olika teoretiker från varandra.

Jean Piaget (1896-1980) är den teoretiker som mest brukar förknippas med konstruktivismen. Han betonade individens egna förutsättningar till lärande och utveckling (Wood, 1998). Teorin är till sin grund mycket individualistisk. Piaget fokuserade primärt på den enskilda individens utveckling, då han sökte gemensamma principer som kunde skapa en kontinuitet mellan biologisk och mental utveckling. Piaget ansåg att en individs möjligheter till lärande begränsas av de mentala stadier som individen befinner sig på. Om man försöker lära en människa saker som denna inte är mentalt förberedd på, kommer personen i fråga att bli frustrerad och tappa motivationen eftersom han eller hon inte förstår vad man försöker lära ut. Piaget menade att det då är lärarens uppgift att tillhandahålla lämpligt material och skapa en lämplig situation för lärande. Miljön som läraren då skapar ger möjlighet för eleven att få fritt spelrum till eget forskande och lärande. Grunden för en individs lärande ligger enligt Piaget inte hos läraren, utan hos individen och dess inre motivation till utveckling (Claesson 2002:25).

På samma sätt som Piaget kan betraktas som forskaren bakom konstruktivismen kan Lev Vygotskij (1896-1934) sägas stå bakom den sociokulturella inriktningen (Claesson 2002:29). De båda forskarna var eniga på flera punkter, men de hade olika fokus att förklara hur människan lär sig något. Medan Piaget studerade den enskilda lärande människan, fokuserade Vygotskij på den sociala miljön. Vygotskij menade att det är genom att delta i ett sammanhang, vara i en kontext, som lärandet äger rum. Till skillnad från konstruktivismen, finns det i det sociokulturella förhållningssättet inte direkt fokus på hur elever uppfattar något. I stället är det den omgivande kulturen, kommunikationen och sammanhanget som är i centrum.

Claesson skriver att:

I en debatt om sociokulturellt eller "situerat" lärande, menade Sullivan (1996) att situerat lärande ger användbar och robust kunskap. Bakgrunden till att det förhåller sig så är att betoningen ligger på processen och inte på produkten, så att studenter lockas att pröva sig fram med varierande strategier. Claesson (2002, s.30)

Vidare skriver Claesson (2002) om att det enligt sociokulturellt förhållningssätt i inlärningsituationer ska finnas en aktivitet för den lärande. Här kopplar hon i hop denna syn på inläring med progressivismens förgrundsgestalt John Dewey. Ett slagord som ofta förknippats med Dewey är "learning by doing". Claesson (2002) menar att i dessa förhållningssätt är kommunikation det centrala, vilket i ett skolsammanhang kan betyda dialog, smågruppssamtal, kommunikation via dator osv. Dessa utarbetade metoder har sina rötter i tidigare idéer, som t.ex. "reciprocal teaching", vars inspiration kan spåras ända tillbaka till Sokrates.

Säljö (2000:12) skriver att man inte enbart kan prata om teknik och metod när det handlar om *hur* människor lär. Han menar att det finns en tendens till detta inom skola och utbildning. Säljö trycker på att lärande inte bara uppstår i klassiska lärandesituationer, så som i skola. Han menar precis som Claesson att de mest grundläggande insikter och färdigheter vi behöver, förvärvar vi först och främst i andra sammanhang, såsom i samtalet vid middagsbordet, aktiviteten på fritidsgården, vid fotbollsplanen och när man samlas framför tv:n. Säljö hävdar att detta är sammanhang där lärande sker i ett sociokulturellt perspektiv, genom interaktion mellan människor. Vidare skriver Säljö (2000:12) att i ett sociokulturellt perspektiv fungerar psykologiska och fysiska redskap som strukturerande resurser. Detta gör det möjligt för människor att kunna agera kompetent i nya situationer. I boken *Lärare av i morgon* skriver Carlgren och Marton:

Att tillägna sig kunskaper inom ett ämnesområde påminner mer om att lära känna ett landskap än om att klättra på en stege. Ju mer man lär känna ett landskap desto fler nyanser och detaljer förmår man urskilja. I takt med att man lär känna landskapet ökar ens möjligheter att undersöka det. Carlgren & Marton (2000:195)

Härnqvist skriver (Åberg, 1992) att för att kunna diskutera motivation för lärande och skolgång, måste man ta med sociala och ekonomiska aspekter. På grundval av flera longitudinella undersökningar har han bl.a. analyserat socioekonomiska hemförhållanden, prestationsnivåer, utbildningsplaner och genomförd utbildning. Härnqvist vill visa på att uppväxtfamiljens socioekonomiska villkor har ett samband med elevernas allmänna prestationsnivå och studieplaner. I dagens samhälle finns det en större frihet än förut att som ung elev kunna göra ett eget val och välja vad man skulle vilja utbilda sig till. Detta i sig har blivit en motivationsskapande faktor i både hem och skola. Konsekvensen av detta tycks ha blivit att föräldrar från högre socialgrupper har haft lättare att motivera sina barn än föräldrar från lägre socialgrupper. Härnqvist menar att, då skolan inte aktivt motverkat detta har ambitionsklyftan ökat. Vidare skriver han att den stora valfriheten i skolsystemet utnyttjas därför bättre av dem som kommer från gynnade hemmiljöer.

Sammantaget menar Härnqvist att man kan se motivationsfaktorer på flera nivåer:

På individuell nivå, på interaktiv och social nivå i skolmiljön samt på socioekonomisk och familjenivå. Han menar att, för att förstå hur barns motivation för lärande kan stimuleras eller störas måste alla dessa aspekter tas med i beräkningen.

Linde (2003) betonar vikten av att det i pedagogik är nödvändigt att ta ställning i epistemologiska frågor.

Kunskapsteorin, eller epistemologin, är namnet på filosofiska undersökningar om vad kunskap är och därmed vad som räknas som kunskap, och hur människan kan nå kunskap. Linde (2003:30)

Sammanfattningsvis när det gäller *Olika sorters kunskap* vill vi peka på det som Säljö (2000) betonade: Ingen kan undgå att lära. Vad det än handlar om, så bringar det vi erfar ändå någon slags kunskap om hur världen är beskaffad. Vi är alla subjektiva varelser. Vi värderar olika slags kunskap på olika sätt i olika sammanhang. Vi använder oss av *Olika sorters kunskap* för att strukturera vår värld. Resultatet av min bedömning kommer att variera om jag utgår ifrån ett individuellt-, socialt-, eller kollektivt perspektiv. Människor värderar olika beroende på var i man har sina kunskaper och dess teoretiska utgångspunkter. Härnqvist menar att det, är viktigt att man tar alla aspekter med i beräkningen om det är någonting man ska bedöma. Det är just i att vi alla är subjektiva varelser som svårigheten ligger när vi som lärare ska bedöma eleverna och ge alla det de har rätt till enligt lag, nämligen en *likvärdig utbildning* (Skollagen, 1985).

5.2 LÄRARPROFESSIONEN

Nationalencyklopedin beskriver profession som:

I samhällsvetenskaplig terminologi ofta snävare definierat som yrke vars auktoritet och status bygger på hög formell utbildning, ofta universitetsbaserad. (Nationalencyklopedin, 2006)

I samband med profession beskriver Nationalencyklopedin professionalisering som:

Process som leder till att en yrkesgrupp tillägnar sig de kännetecken och den kompetens som är utmärkande för en profession. En vanlig strategi i dag är att kombinera yrkesverksamhet med lång högskoleutbildning och forskning. Professionalisering leder ofta till att yrkesgruppen erhåller legitimation, vilken tillsammans med regler för utövande av yrket innebär monopol på yrket och därmed också möjligheter att ställa högre krav på samhälleliga belöningar. Professionalisering som allmän tendens framträder oftast i samhällen med en hög grad av specialisering. (Nationalencyklopedin, 2006)

Bedömning beskrivs i Nationalencyklopedin som:

Värderande utlåtande över något vanligen grundat på sakliga överväganden: bedömningsförmåga; en objektiv bedömning av arbetsförmågan (Nationalencyklopedin, 2006)

Vi definierar bedömningsdiskussion som en diskussion kring detta utlåtande.

Läraryrket kan enligt denna definition jobba för att professionalisera läraryrket. Det genomförs försök att åstadkomma en forskningsanknytning och en akademisering av utbildningarna (Carlgren och Marton, 2000:93, Colnerud och Granström, 2002:37).

Carlgren och Marton (2000:92) lyfter fram en till aspekt som de anser hör till en profession, nämligen ett gemensamt yrkesspråk. Bristen av detta yrkesspråk, anser författarna, påverkar hur det går att kumulera erfarenheter inom yrket.

Utvecklingen av en generell, teoretisk kunskap om yrkesfrågorna har inte kommit till stånd. Det har gjort verksamheten känslig för pedagogiska modeflugor. Skolreformerna som avlöser varandra med jämna mellanrum innebär i sig små paradigmskiften vilket försvårar skapandet av en gemensam kunskaps- och tolkningsbas (Carlgren och Marton 2000:92).

Colnerud och Granström (2002:31) beskriver flera aspekter som hinder för att utveckla en lärarprofession. De beskriver hur grundskolan inte är frivillig då alla elever har både en rättighet och en skyldighet att vara i skolan. Detta leder bland annat till att lärarna inte kan ges möjligheten att fatta autonoma beslut om vilka elever de skall undervisa. Samhällets intentioner och den enskilda yrkesgruppens ambitioner kommer på vissa punkter att vara oförenliga.

En annan aspekt som är nära sammanhängande med den ovanstående är att innehållet i skolans verksamhet är en samhällsbeställning. Detta leder till att lärarna måste handskas med paradoxen som innebär att de skall verka för en jämlik socialisation (likvärdig skola) men samtidigt genomföra en sorteringsprocess genom betygen (Colnerud och Granström, 2002:33).

Det tredje hindret som Colnerud och Granström (2002:34) behandlar är att de flesta professionella yrkesgrupper möter klienten i ett kollektiv. De har ofta en samlad kompetens som bemöter klientens problem. I skolans värld sker detta inte i samma omfattning och när det sker är det utanför klassrummets ramar. Möjlighet att möta kollegor med goda ämneskunskaper ges på studiedagar och liknande men den individuella bearbetningen av själva yrkesrollen svarar inte staten eller kommunen för.

Att läraren möter ett kollektiv beskriver Colnerud och Granström (2002:35) som det fjärde hindret för att utveckla en lärarprofession. Att värna om den enskildes intressen när ett drygt tjugotal elever har andra och i många fall motstridiga intressen blir ofta en omöjlighet. Varje lärare utvecklar en temporär etik för de enskilda grupperna. Detta blir dock en relativistisk etik, eftersom det som är rättvist i en grupp inte alltid är det i en annan.

5.3 BETYGENS FUNKTION

Grunden för en likvärdig skola är en rättvis och jämlik bedömning. Bedömningen ställs på i sin spets i samband med betygssättningen. Det är vid betygssättningen som skolan sätter en stämpel på- och sorterar eleverna. Det är upp till lärarna att rangordna eleverna utifrån deras kunskaper med hjälp av betygen (Colnerud och Granström, 2002:33). Betygen bygger på hur man som lärare bedömer elevernas kunskaper och hur man tolkar de betygskriterier som finns föreskrivna i styrdokumentet. För att eleverna ska få en rättvis bedömning måste det finnas en dokumentation och diskussion i samråd med både kollegor och elever om vad man bedömer och hur man tolkar kursplanerna.

Betygen är till för att bedöma eleverna utifrån deras kunskaper. Dessa kunskaper är inte bara de kunskaper som eleverna tillägnat sig på lektioner i den berörda kursen som skall ligga till grund för bedömningen. Kunskaper kan också utvecklas i andra sammanhang (Skolverket, 2006).

Betygssättningen är ofta avgörande för elevers möjlighet att studera vidare eller då de söker jobb. En förutsättning för en rättvis bedömning är därför viktig och den grundas på en

likvärdig och rättvis betygssättning. Betygssättningen måste därför utföras korrekt och i enlighet med bestämmelserna för att garantera varje elevs rättssäkerhet. Ingen enskild elev ska kunna få fördel på bekostnad av andra elever. Betygssättning innebär en myndighetsutövning och är ett beslut som har rättsverkan för varje elev (Skolverket, 2006).

Enligt Linde (2003) råder det skilda uppfattningar om vilka funktioner betyg ska ha. Linde föreslår att man ska dela in dessa på följande sätt:

Diagnos och information, som ska vara till för att betygen ska vara en återkoppling till eleven, elevens föräldrar och läraren. Tanken är att betygen skall användas för att läraren eventuellt skall lägga upp studierna annorlunda, eller att ge eleven en annan uppläggning av sina studier.

Uppflyttning: Man måste som elev ha klarat av en nivå, för att bli uppflyttad till nästa. (Då vi i Sverige har automatisk uppflyttning, är denna funktion inte aktuell i den svenska skolan.)

Differentiering: När antalet platser är färre än sökande kan graderade betyg användas vid urval till bland annat högre studier.

Behörighet och kvitto på genomgången stadium: Betyget blir behörighetsgivande för kommande studier eller används som avgångsbetyg.

Yttre motivation: Denna funktion skulle fungera som en sporre, för att man genom goda prestationer belönas genom betygssättningen. Funktionen skulle i viss mån också varna eleven vid underprestation (Linde 2003:85).

Man kom fram till, i den diskussion man hade i gymnasieutredningen, att betygstänkandet på gymnasiet framförallt handlade om behörighetsfunktionen. Linde (2003:85) skriver vidare att man i gymnasieskolan sällan använder sig av betygen för att utföra individuella diagnoser. Man har i gymnasieskolan så många andra medel till hands för att utvärdera skolarbetet. I den diskussion som fördes i gymnasieutredningen framkom önskemål om fler betygssteg. Linde menar att detta tyder på att betygen, enligt vissa borde kunna ha en differentierande funktion, till exempel vid antagning till fortsatta studier. I nuläget i gymnasieskolan får man endast betyg efter avslutad kurs. I och med detta kan betygen inte fungera som diagnosinstrument. Linde menar att betygssystemet alltså är utformat så att betygen först och främst tjänar funktionerna *Behörighet* och *Differentiering* (vid urval) och i viss mån *Yttre motivation* (belöning).

Sammanfattningsvis kan sägas att betygen är till för att bedöma eleverna utifrån deras kunskaper. Betygssättningen är ofta avgörande för elevers möjlighet att studera vidare eller då de söker jobb. Hur och vad man använder betyg till varierar. Det viktigaste är att betygssättningen utförs korrekt och i enlighet med bestämmelserna för att garantera varje elevs rättssäkerhet.

Det som sammanfattar de teoretiska utgångspunkterna kan sägas vara att vi värderar olika sorters kunskap i olika sorters sammanhang. Det krävs bred kompetens hos lärarkåren för att kunna ge eleverna en rättvis och jämlik bedömning.

6 RESULTAT

Nedan presenterar vi våra resultat av intervjuer och enkäter. Rubrikerna följer frågeställningarna i ett försök att ge uppsatsen en tydlig struktur. Vi börjar med att under rubriken 6.1, redovisa de kvalitativa intervjuer vi gjort med skolledarna och avslutar med att redovisa lärarnas svar på enkäten under rubriken 6.5.

6.1 LIKVÄRDIG SKOLA

Alla skolledare vi intervjuat har varit lärare i olika former innan de blivit skolledare. Alla skolledare är därmed väl förtrogna med bedömningsdiskussioner.

Vi frågade skolledarna hur de definierade begreppen bedömningsdiskussion och likvärdig skola. Svaren vi fick var blandade och visade att det redan från start fanns skilda uppfattningar framförallt vad gällde "likvärdig skola".

6.1.1 Skolledarnas synpunkt på likvärdig skola

Att några av skolledarna ansåg att likvärdig skola är ett uttryck som kommer ovanifrån märkte vi fort i intervjuerna.

"Likvärdig skola" är ett typiskt politikeruttryck. Skola är för mig lika med en byggnad. Jag tycker i stället att vi borde prata om likvärdiga elever, för kulturen ser oerhört olika ut på olika skolor. Det går inte att behandla elevgrupper lika om man ska lyfta fram elevdemokrati. IP A²

Vi fick även svar som till viss mån relaterade till den integrerade skolan, att särskolan skall tas bort och de eleverna ska integreras i den vanliga skolan.

... så är det den specialpedagogiska rollen jag tänker på, "en skola för alla". Tanken med en skola för alla är god, men som det är nu, med de resurser vi har att tillgå, kan vi inte ta hand om "alla" i en samma skola. Ex. barn med olika handikapp och så vidare. IP B

Flera av respondenterna ansåg att det är ett svårt begrepp att definiera och att de inte riktigt visste vad de skulle lägga in i definitionen. Här var första gången vi la märke till svårigheten att inte blanda in begreppet "lika" då man pratar om den likvärdiga skolan.

Svårt! Min personliga åsikt är att det inte bara är diskussionen på skolan som behövs utan också samverkan och samarbete skolor emellan. Det är frågan om att vi vill ha en likvärdig skola, inte en skola som är lika. Konsekvensen av att försöka göra skolorna likvärdiga kanske skulle bli att individualiseringen försvinner och då har vi absolut inte en likvärdig skola. IP C

Även bland de respondenter som gav en tydlig definition av begreppet fanns det en markering att skolan ska vara likvärdig och inte lika.

Likvärdig skola är ju ett önskemål, många kanske tror att vi har en likvärdig skola, men jag personligen tycker inte att vi har det... Likvärdig skola för mig är mer att det inte ska vara ett lotteri för eleverna vilken skola, vilken kommun de hamnar i. Att vi har Lpo 94 där uppnåendemaålen och strävansmålen finns och det ska vi jobba mot. Ekonomin är avgörande till stor del. Man ska kunna nå målen på olika vägar, det ska absolut inte vara som det var för 30 år sedan,

² I resultatet hänvisar vi till Intervjuperson A som IP A, Intervjuperson B som IP B och så vidare. Se även *Presentation av respondenterna*, s. 9

när det var läroböckerna som styrde, att man skulle läsa landskapen i fyran, Europa i femman och så vidare. Likvärdig, det ska finnas samma möjligheter, samma resurser. IP D

Majoriteten av skolledarna poängterar den sociokulturella aspekten i begreppet likvärdig skola. De poängterar skolornas olika kulturer och socioekonomiska situation. Några av skolledarna vill skilja på begreppen "likvärdig" och "lika". De ser poängen i att ha en likvärdig skola men vill inte att alla skolor ska vara lika. Detta kan sägas vara en del i det sociokulturella förhållningssättet, att man ser alla elever som likvärdiga med olika egenskaper, egenskaper som de kan bidra med i interaktion med andra människor, där de lär av varandra. Härnqvist (Åberg, 1992) poängterar ju hur viktigt det är att man tar hänsyn till de socioekonomiska aspekterna när man pratar om likvärdig skola. Härnqvist säger sig se ett tydligt samband mellan hemförhållandenas utbildningsnivå och social status när det gäller motivation hos eleverna. Vidare skriver han att den stora valfriheten i skolsystemet utnyttjas bättre av dem som kommer från gynnade hemmiljöer.

6.1.2 Likvärdig skola – något att sträva mot

Då vi frågade respondenterna om de ansåg att begreppet likvärdig skola är något att behandla svarade de flesta av dem att det absolut var något att sträva mot, trots att flera av dem såg svårigheterna med att realisera den.

Flera av skolledarna ansåg att det är något som vi bör sträva mot, men att det är ett ouppnåeligt mål.

Ja vi bör absolut sträva efter en likvärdig skola, men det är en utopi. IP D

Några av respondenterna var lite mer tveksamma till om det är något som vi bör sträva mot. Denna tveksamhet grundade sig i att de var rädda för att likvärdig var samma sak som lika och att dagens skolprofilering och individualisering då skulle hamna i skymundan.

Vill vi ha en likvärdig skola? Som det är nu profilerar ju sig skolor olika för att locka till sig elever. Om man då skulle sträva efter en likvärdig skola så kommer ju utbildningen bli allt mer likriktad också. Är det detta vi vill ha?... Skillnaden är nog stor om man jämför friskolor och kommunala skolor. Friskolorna har ej samma preferenser som de kommunala. Friskolor är kända för att anställa "unga lejon", som inte har någon erfarenhet av den kommunala skolan, och då kan ju heller inte bedömningen bli likvärdig. IP A

På frågan vi ställde om de trodde att den likvärdiga skolan kommer att realiseras fick vi ett klart och tydligt "Nej"! från alla skolledare utom två.

Ja! Jag har en ljus framtidstro! Det måste man ha, jag kan ju inte sitta här och inte tro på mitt arbete. IP F

Den andra skolledaren som var positiv till frågan om realiseringen av den likvärdiga skolan det sa:

Ja, om det gäller strävansmålen. Att man ska hjälpa varje elev att nå både uppnåendemålen och strävansmålen så tror jag det... IP D

Skolledarna uttryckte att tanken med en likvärdig skola är god men några av dem uttryckte samtidigt att det är ett "ouppnåeligt politikersmål". Flera av respondenterna uttryckte en oro

över att om man försökte realisera en likvärdig skola skulle det innebära att individualiseringen fick ”stryka på foten”.

Flera av respondenterna ansåg att eleverna har rätt till en likvärdig bedömning, men att denna är mycket svår att genomföra i praktiken. För att få en helt likvärdig bedömning ansåg de att man inte kunde ha den individualiserade skola som vi har idag.

Alla har rätt till en likvärdig bedömning, vilket som jag tidigare talade om, men som i praktiken inte är genomförbar. Om man skulle ha en ”likvärdig skola” så skulle man behöva använda sig av samma material och som pedagog behandla stoffet på samma sätt, och det är inte möjligt. Dessutom om man skulle sträva efter en sådan modell, skulle man få en utbildning som var allt för likriktad. IP B

Liksom följande intervjuperson uttryckte:

Båda ja och nej, för som jag tidigare nämnde kan ju effekten bli att individualiseringen försvinner för att vi ska få så likvärdigt som möjligt. Men det är trots allt något att sträva mot. IP C

Det framkom också tankegångar som återigen pekade på att det var ett beslut taget ovanifrån, utav människor som inte arbetade ute i verksamheten.

Politikerna som har bestämt att vi ska ha en skola för alla, är människor som inte vet hur det ser ut i samhället / skolan idag. Idag har man helt andra preferenser än när de själva gick i skolan. IP A

Respondenterna tyckte att likvärdig skola är något att sträva mot men uttryckte samtidigt farhågor om att skolan skulle bli allt för likriktad och individualiseringen skulle komma i skymundan. Flera av respondenterna ansåg att begreppet likvärdig skola var något som politikerna tagit fram utan att ta hänsyn till hur det såg ut i ”verkligheten”. Detta är också något som forskningen lyft fram. Det finns ett glapp mellan politikerna och verksamheten enligt Linde som menar att problemen består i att synen på kunskap och lärande som genomsyrar skolan inte är tillräckligt förankrad hos många politiker och en större allmänhet (Linde 2003). Trots att de flesta respondenterna ansåg att det var något att sträva mot trodde de ej att den likvärdiga skolan skulle realiseras.

6.2 SKOLLEDARENS ROLL

På frågan om respondenterna ansåg att bedömningsdiskussioner borde ha en avsatt tid i skolan var de flesta negativa till det. De ansåg att konferenstiden för att bedriva diskussionerna var tillräcklig.

Alla har en fast konferenstid, och då får de olika ämnen att diskutera. Ibland handlar det om bedömning. I övrigt tycker jag inte att det behövs mer tid. Jag litar på att lärarna sköter det på ett bra sätt själva. IP A

Bland de argument som respondenterna hade till att det inte ansåg att det behövdes någon fast tid fanns bland annat att man inte skulle lyfta ut diskussionen från verksamheten.

Nej, absolut inte. Man kan inte lyfta ut diskussionen från verksamheten. Då förlorar man helheten. Den måste ständigt pågå i alla sammanhang. IP B

Några av respondenterna var positiva till att ha en fast avsatt tid för att bedriva bedömningsdiskussioner. De ansåg att det behövdes med jämna mellanrum.

Ja! Eftersom jag är av den åsikt att man måste, för att kunna bedriva en verksamhet på ett bra sätt, ha en god struktur. Jag tror att om man inte lägger en fast tid för att ha diskussionen blir den heller inte av... Som så mycket annat. IP C

Ja, det måste in med jämna mellanrum. IP E

De flesta respondenterna ansåg inte att det behövdes någon avsatt tid för bedömningsdiskussioner utan att det var något som skulle behandlas under konferenstiden.

6.3 BEDÖMNINGSDISKUSSIONEN OCH LÄRARNA

Vi gick vidare med intervjuerna genom att fråga om skolorna bedrev någon form av bedömningsdiskussioner i dagsläget. Svaren vi fick var i viss mån gemensamma. Alla skolor bedrev bedömningsdiskussioner men formen och innehållet varierade. Alla skolledare var dessutom eniga om att tiden som lärarna disponerade för dessa diskussioner var tillräcklig.

6.3.1 Lärarna vill ha bedömningsdiskussioner

Hur bedömningsdiskussioner gick tillväga varierade skolorna emellan. Några av skolledarna sa att det var lärarnas ansvar att se till att diskussionerna genomfördes, när vi frågade hur de visste att lärarna bedrev bedömningsdiskussioner fick vi bland annat detta svar:

Det vet jag ju egentligen inte, men jag har stort förtroende för lärarna och det skulle kännas helt fel om jag skulle agera polis och gå runt och kontrollera dem. IP A

De flesta av respondenterna hade haft avsatt tid i form av studiedagar där man bedrivit diskussioner kring betyg och bedömning.

Ja det har vi, det sker mestadels inom ämnena. Vi har haft studiedagar angående bedömningsdiskussioner, då man för dagen valt ett specifikt ämne att diskutera. Vi diskuterar då i olika konstellationer så att alla ska få komma till tals. IP E

En av respondenterna stod ut i mängden då hon svarade att de bedrev mycket bedömningsdiskussioner och att det bedrevs i en kommunal regi.

Ja, vi har mycket bedömningsdiskussioner. Vi har bland annat nätverksgrupper, "likartade" lärare, lärare som jobbar med samma åldrar träffas i grupper ämnesvis där man mer och mer genomför bedömningsdiskussioner, utifrån målen och IUPn. Vi har som mål att det ska se likadant ut i kommunen, att vi har samma dokument på alla kommunens skolor... Nätverksträffarna som är två gånger per termin är avsatt tid, sedan har vi ju bedömningar vid nationella prov... Det är ju avsatt tid där lärarna får komp-timmar för att de är där. Och då är ju vi aktiva och är med i de diskussionerna. IP D

Vi gick vidare i intervjuerna med att fråga huruvida lärarna hade visat intresse för bedömningsdiskussioner. På denna fråga svarade alla skolledare att deras lärare hade visat stort intresse och uttryckt ett behov av att genomföra dem.

Ja, det är många som visar intresse och eftersträvar mer diskussioner... och flera lärare har fått gå kurser i ämnet. IP C

Vilket uttrycktes så här av en annan intervjuperson:

Ja, det är många lärare som visar intresse och efterfrågar mer bedömningsdiskussioner. Det har arbetats fram material som ska vara vägledande för bedömning, för både lärare, elever och föräldrar... I detta material försöker man reda ut missförstånd som lätt uppstår mellan elever och personal på skolan. Broschyren vill förklara hur betygen sätts och vilka lagar och regler som gäller och vem som har ansvar för vad. IP B

Samma innebörd uttrycktes vidare av en annan skolledare:

Inför betygssättningen har vi konferenser som kanske kan tydliggöra för lärarna vad som gäller och hur de inom ämnena kan samarbeta. Vi har även allmänna diskussioner om bedömning på konferenserna. Det som har efterfrågats av lärarna på skolan är faktiskt just de generella diskussionerna för "likvärdigheten". IP E

En av respondenterna framhävde sin egen roll som ansvarig för att det bedrivs bedömningsdiskussioner.

Jag är ju som pedagogisk ledare ansvarig för att det bedrivs bedömningsdiskussioner. Jag är stolt över detta ansvar och jag märker att när jag för samtal med lärarna om bedömning att detta är ett ämne som i stort sett hela tiden diskuteras. IP F

Trots att alla respondenter ansåg att lärarna ville genomföra bedömningsdiskussioner ansåg inte alla att det behövdes mer bedömningsdiskussioner. De hävdade att betygssättningen fungerade bra och att det därmed inte fanns några svårigheter för lärarna att sätta betyg.

Det är en trygghet för lärarna att kunna diskutera och tolka målen och kriterierna tillsammans, och att man har en gemensam grundsyn gällande hur man bedömer. Bedömningen på vår skola fungerar väldigt bra. Jag har inte märkt av att det skulle vara några svårigheter för lärarna att sätta betyg och att bedöma eleverna. IP A

Skolledarnas roll i bedömningsdiskussionerna varierade mycket mellan respondenterna. Hälften av dem lade mer eller mindre ansvaret på lärarna. De utgick ifrån att lärarna själva bedrev de bedömningsdiskussioner som behövdes. Den andra hälften poängterade sin roll som pedagogisk ledare. De menade att det var de som hade ansvar för att bedömningsdiskussionerna kom till stånd. Vikten av diskussioner poängteras ofta i debatten som förs inom forskningen kring professionaliseringen av läraryrket. För att få en gemensam kunskapsbas att samlas kring i lärarprofessionen krävs det mycket diskussioner lärare och skolor emellan. Även i forskningen kring en likvärdig skola poängteras vikten av att det bedrivs en bedömningsdiskussion (Carlgren och Marton, 2000:83).

6.3.2 Mer bedömningsdiskussioner i framtiden

Generellt sett trodde alla skolledare att det i framtiden kommer att bedrivas mer bedömningsdiskussioner än vad det gör idag. De trodde även att all slags dokumentation skulle bli viktigare i framtiden.

Ja, jag är helt övertygad om att det kommer att genomföras mer bedömningsdiskussioner i framtiden. Det blir allt viktigare hur och att vi dokumenterar det som händer i verksamheten, så det kommer att vara nödvändigt att föra diskussioner regelbundet. IP B

Liknande tankegångar uttryckte en annan skolledare:

Ja absolut! Jag tror att det kommer att bli fler kompletterande diskussioner. Hur progressionen i olika ämnen ser ut, vad man kan förvänta sig av den andra. Från år 5 till år 6 och så vidare. IP C

Flera av respondenterna poängterade att bedömningsdiskussioner handlar om mer än betyg och att diskussioner i allmänhet är något som utvecklar verksamheten.

Jag tror att det kommer att bli allt viktigare i framtiden. Jag menar... man bedömer ju hela tiden och då handlar det ju inte bara om betyg. Man bedömer dem i ettan, man bedömer dem i förskoleklassen, även om man inte tänker på det. Inför varje utvecklingssamtal har man ju bedömningar och dokumentation i IUPn... Jag tror helt klart att det kommer att vara mer bedömningsdiskussioner i framtiden, det finns ett jättebehov för det. IP D

En annan intervjuperson påpekade dokumentationens betydelse:

Ja, absolut. När man så småningom kan överklaga sitt betyg, så kommer man känna ett ännu större behov av att bedriva bedömningsdiskussioner. Då kommer en mängd föräldrar och elever att vilja ha en väldigt bra motivering till varför betyget ser ut så eller så. Då är det viktigt att du kan visa på dokumentation som kan motivera din betygssättning. IP F

Skolledarnas positiva syn på diskussioner i allmänhet och bedömningsdiskussioner i synnerhet kan sägas vara generell. De underlag som diskussion och dokumentation ger stärker elevernas rättssäkerhet då det är deras kunskaper och färdigheter som ska bedömas. Om dokumentationen är tillräcklig så minskar risken för feltolkningar och missförstånd.

6.3.3 Mest fördelar med bedömningsdiskussioner

Flera av respondenterna såg fördelar i att diskussioner leder till att lärarna känner en trygghet i att kunna diskutera och tolka tillsammans.

Fördelarna är naturligtvis att man får reflektera, diskutera och formulera sina tankar, tolkningar, problem och koppla dem till kriterierna. IP C

Liknande tankegångar uttryckte en annan intervjuperson:

Jag tycker att det känns jättebra, nu börjar man verkligen tittar... Och ja det är målen som är det viktigaste, och IUPn är en naturlig länk där. När man sitter med bedömningsdiskussionerna är det ju samtidigt jättebra pedagogiska diskussioner, man diskuterar olika människosyn... Man pratar om eleverna som människor på ett annat sätt, på en social nivå. IP D

De flesta av respondenterna ansåg att det kunde framkomma nackdelar om bedömningsdiskussionerna drevs för långt.

För mycket fokus på betyg kan göra att man tappar innehåll och arbetssätt, att man använder bedömningsdiskussionen till att likrikta utbildningen och att man då tappar helheten. IP C

En av intervjupersonerna hade en mer filosofisk syn på det:

Allmänt hur man ser på betyg, hur man utvärderar eleverna. Det är negativt att man över huvudet ska behöva bedöma elever. Tänk om man hade möjligheten att bara vara pedagog! IP E

Farhågorna med bedömningsdiskussioner hänger delvis samman med att skolan blir för likriktad, och kanske ännu mer tydligt att det läggs för mycket fokus på betyg. Två av respondenterna såg inga nackdelar alls med att ha bedömningsdiskussioner i skolan.

6.4 POLITISKA DIREKTIV OCH STYRDOKUMENT ANGÅENDE BEDÖMNINGSDISKUSSIONER

Skolledarna upplevde att det saknades politiska/fackliga direktiv som hänvisade till bedömningsdiskussioner.

6.4.1 Avsaknaden av politiska direktiv

När vi frågade om det fanns några politiska/fackliga direktiv angående bedömningsdiskussioner svarade de flesta av respondenterna att det inte fanns några direkta riktlinjer eller politiska direktiv angående bedömningsdiskussioner.

Skolverket rekommenderar ju att man har bedömningsdiskussioner på skolorna, så att man är tydlig kollegor emellan och tydlig gentemot eleverna om vad som gäller. IP A

En annan intervjuperson uttryckte:

Inte vad jag kan komma på... Däremot har vi väldigt aktiva politiker som är ute i skolorna, de är ute i skolorna och ser hur läget är... Och det är klart att då kommer den här biten in också, att vi jobbar för att vi vill ha en kommunal modell, men jag har ingen aning om att det har kommit ifrån politikerna. Men de är aktiva och tycker att det är bra. Fackförbunden har ofta väldigt bra kurser, däribland kurser som handlar om olika bedömningsdelar som man som lärare kan bli inbjuden till. IP D

Flera av intervjupersonerna hänvisar till Skolverkets inspektion då de fick frågan om politiska direktiv angående bedömningsdiskussioner.

Skolverket har varit här och gjort en inspektion och skolan fick kritik för att man inte lyckats få eleverna medvetna och delaktiga i bedömningsdiskussionerna. Så vår skola arbetar väldigt mycket med att få eleverna att få större kunskap om målen i kursplanen. IP C

En av de andra intervjupersonerna som hänvisade till Skolverkets inspektion sa:

Nej det finns inga direktiv. Men skolverket kommer snart att komma hit och göra en utvärdering av skolans verksamhet och då får vi se vad de säger. IP B

När vi undersökte styrdokumenterna hittade vi inte några konkreta krav på att det skall genomföras diskussioner. Det nämns i vaga ordalag att det "bör" genomföras diskussioner. I Skolverkets publikation *Likvärdig bedömning och betygssättning* står det att:

Det är viktigt att diskussioner som förs, reflektioner som görs och slutsatser som dras, t.ex. i ett arbetslag, inte enbart blir något som man talat om. Motiven för de ställningstaganden och de val man som lärare gör i den lokala planeringen bör också dokumenteras. De utgör en viktig grund för att utvärdera om de val jag som lärare gjorde verkligen bidrog till att utveckla eleverna så som jag hade tänkt. Likaså utgör de en viktig grund för nya diskussioner om vad som är god pedagogisk och effektiv undervisning. (Skolverket 2004:21)

Vi vill sammanfatta intervjuerna med skolledarna på följande sätt:

Några utav skolledarna vill skilja på begreppen "likvärdig" och "lika". De ser poängen i att ha en likvärdig skola men vill inte att alla skolor ska vara lika.

Skolledarna tyckte att likvärdig skola är något att sträva mot men uttryckte samtidigt farhågor för att skolan skulle bli allt för likriktad och individualiseringen skulle komma i skymundan.

Flera av respondenterna ansåg att begreppet likvärdig skola var något som politikerna tagit fram utan att ta hänsyn till hur det såg ut i ”verkligheten”.

De flesta respondenterna ansåg inte att det behövdes någon avsatt tid för bedömningsdiskussioner utan att det var något som skulle behandlas under konferenstiden.

Skolledarnas roll i bedömningsdiskussionerna varierade mycket mellan respondenterna. Hälften av dem lade mer eller mindre ansvaret på lärarna. De utgick ifrån att lärarna själva bedrev de bedömningsdiskussioner som behövdes. Den andra hälften poängterade sin roll som pedagogisk ledare. De menade att det var de som hade ansvar för att bedömningsdiskussionerna kom till stånd.

Skolledarnas positiva syn på diskussioner i allmänhet och bedömningsdiskussioner i synnerhet kan sägas vara generell. De menade att, de underlag som diskussion och dokumentation ger stärker elevernas rättssäkerhet då det är deras kunskaper och färdigheter som ska bedömas, och om dokumentationen är tillräcklig så minskar risken för feltolkningar och missförstånd.

Skolledarna såg mest fördelar med att ha bedömningsdiskussioner, men det uttrycktes en oro att det skulle kunna fokuseras för mycket på betygen. De flesta av skolledarna poängterade att de politiska direktiven angående bedömningsdiskussioner lyste med sin frånvaro.

6.5 ENKÄTRESULTAT

Nedan presenterar vi resultaten av enkäterna. Vi fick 45 svar från de sex skolor vi intervjuade skolledarna på. Enkätsvaren redovisas fråga för fråga. I tabellerna går det att utläsa kön och undervisningsämnen.³ Vi har valt att inte redovisa alla enkätsvar då vi i efterhand insåg att de gled ifrån det centrala i uppsatsen, nämligen bedömningsdiskussioner och den likvärdiga skolan. Samtliga enkätresultat finns i sin helhet som bilaga 6.

Fråga tre var om, respondenterna förde regelbundna diskussioner med kollegor kring kursplanen. Majoriteten svarade att de instämde helt eller delvis. Här kan man finna en genusskillnad, majoriteten av de kvinnliga respondenterna instämde helt på frågan medan motsvarande siffra bland männen var lägre. Vi har inte funnit något i den tidigare forskningen eller bakgrunden som visar på detta, varför resultatet överraskade oss (Se bilaga 6).

Med den fjärde frågan ville vi undersöka om respondenterna förde regelbundna diskussioner med eleverna kring kursplanen. Svaren vi fick liknar ganska mycket svaren vi fick på frågan om diskussioner med kollegorna. Svaren har dock förskjutits en aning mot att respondenterna inte instämde. Detta gäller framförallt för de kvinnliga respondenterna där majoriteten bara instämmer delvis på denna fråga (Se bilaga 6).

Diskussionen förs på flera håll fram som en viktig del i den tidigare forskningen. Folkesson m.fl., (2004:49) menar att måldiskussionen är av yttersta vikt då det inte bara handlar om betyg och bedömning utan framför allt om en rättsäkerhetsaspekt för eleverna. I vårt femte påstående frågade vi respondenterna om de hade diskuterat betygskriterierna i arbetslaget. Majoriteten av respondenterna, både manliga och kvinnliga och i de olika

³ I tabellerna redovisas lärarnas undervisningsämnen enligt följande:

NO = Naturorienterade ämnen

HU = Humanistiska ämnen

Praktiskt / Estetisk = Skapande och estetiska ämnen

4-6 lärare = Lärare i ett flertal ämnen från ovanstående kategorier

undervisningsämnen, hade diskuterat betygskriterierna i arbetslaget. Respondenterna som arbetade i år 4-6 som svarade på enkäterna, påpekade att de förde bedömningsdiskussioner, då de inte var betygssättande lärare (Se bilaga 6).

Skolledarna svarade i intervjuerna att de ansåg att lärarna kände ett behov av och ville ha bedömnings- och betygsgesamtal (se 6.3.1 Lärarna vill ha bedömningsdiskussioner). Detta stämde väl överens med respondenternas enkätsvar. Samtliga kvinnliga respondenter höll med helt eller delvis och det gjorde även en stor majoritet av de manliga (Se bilaga 6).

I enkäten fortsatte vi med att fråga om lärarna ansåg att skolledaren hade visat intresse för att det genomfördes bedömningsdiskussioner. Majoriteten av respondenterna ansåg att skolledarna hade visat intresse, men det syns en viss variation. Knappt 25 % instämde helt på påståendet och desto fler höll delvis med. Knappt 20 % instämde på påståendet (Se bilaga 6).

I informationsbrevet som vi bifogade med enkäten gav vi en kort beskrivning av vår tolkning av begreppet likvärdig skola. Vi ansåg dock att det var intressant att undersöka om respondenterna kände till begreppet likvärdig skola. Det visade sig att majoriteten av respondenterna kände till begreppet. Det var endast en respondent som inte alls instämde på påståendet (Se bilaga 6).

Vi avslutade enkäten med att fråga respondenterna om de ansåg att begreppet likvärdig skola var något som vi borde sträva mot. På denna fråga var det en klar majoritet som svarade att de instämde helt på påståendet. Enkätrespondenterna var mer positiva än skolledarna till likvärdig skola och ansåg att det är något som vi borde sträva mot (Se bilaga 6).

Sammanfattningsvis visade enkäterna på en ganska samlad bild av respondenternas åsikter. På de flesta frågor var respondenterna eniga, de instämde helt eller delvis. Respondenterna ansåg att de kände ett behov av att genomföra bedömningsdiskussioner tillsammans med kollegor. Majoriteten av respondenterna svarade att de regelbundet diskuterade kursplaner och styrdokument med kollegor, men inte i samma utsträckning med eleverna. De flesta respondenterna kände till begreppet likvärdig skola och i princip alla ansåg att vi bör sträva mot den.

7 ANALYS

Nedan följer vår analys av de intervjuer och enkäter som ligger till grund för detta examensarbete. Vi har försökt att strukturera upp analysen med fem underrubriker som knyter tillbaka till frågeställningarna. Eftersom vi anser att man inte kan diskutera bedömningsdiskussionen utan att beröra likvärdig skola återkommer några utav punkterna i flera av rubrikerna.

7.1 LIKVÄRDIG SKOLA

Vi började våra intervjuer med att fråga skolledarna hur de definierade begreppet ”likvärdig skola”. Svaren vi fick varierade mycket respondenterna emellan. En av respondenterna svarade att ”likvärdig skola” är ett typiskt politikeruttryck. Vi anser att detta kan ses som ett uttryck för frustration över beslut som kommer ”ovanifrån” utan hänsyn till hur det ser ut ute i verksamheten. Även Linde (2003) påvisade de stora skillnaderna mellan politikernas syn och den verklighet som finns i skolorna.

Respondenterna enades kring en sociokulturell tolkning av begreppet ”likvärdig skola”. De nämnde *kultur*, *segregation* och *samverkan*. I det sociokulturella förhållningssättet finns det inte ett direkt fokus på hur elever uppfattar något. I stället är det den omgivande kulturen, kommunikationen och sammanhanget som är i centrum (Claesson 2002).

Då vi frågade respondenterna om de ansåg att likvärdig skola är något att behandla svarade de flesta av dem att det absolut är något att sträva mot. Detta ansåg de trots att flera av dem såg svårigheterna med att realisera en likvärdig skola. Alla respondenterna var eniga om att det inte finns någon likvärdig skola idag. Endast en av respondenterna trodde att detta var något som vi skulle kunna uppnå. Denna syn stämmer väl överens med den syn som riksdagens motion har. Det statliga kravet på en likvärdig skola för alla elever, oavsett kön, bakgrund eller bostadsort klaras inte av. Skolornas förmåga att kompensera för elevers skilda förutsättningar har försämrats (Riksdagen, 2005/06:RSS17).

Skolledarna ansåg att tanken med en likvärdig skola var god, men uttryckte samtidigt att det är ett ouppnåeligt mål. De ansåg att det var en utopi att sträva mot men ansåg inte att vi någonsin skulle kunna få en likvärdig skola. Detta kan tolkas som en del av det grundproblem som Gunnar Berg (Skolporten 2006) beskriver. Skolorna har en kultur och ett osynligt informellt regelsystem som styr verksamheten och som i förlängningen kan göra att det nationella skolväsendet är på väg att lösa upp sig själv.

Trots att respondenterna ansåg att vi bör sträva mot en likvärdig skola fick vi intrycket av att några av dem var tveksamma till hela tanken på en likvärdig skola, då de i detta sammanhang förde fram synpunkter om att individualiseringen skulle försvinna och att utbildningen skulle bli allt för likriktad. Vi tolkar detta som att vissa av skolledarna blandar ihop begreppen *likvärdig* och *lika*. Tanken med en likvärdig skola är inte en skola som är lika, utan att alla ska ha *lika* tillgång till utbildning och att varje skolform ska vara *likvärdig* (Skollagen, 1985).

Enkäterna visade att i princip samtliga respondenter ansåg att likvärdig skola är något vi bör sträva mot. En klar majoritet svarade att de kände till vad begreppet ”likvärdig skola” innebar. Detta hade vi naturligtvis fått en mer rättvisande bild av, om vi hade intervjuat lärarna och verkligen undersökt på djupet hur de definierade begreppet. Kvinnorna var i lite högre utsträckning mer positiva än vad männen var. Vad detta kan bero på har vi inget svar på. Då vi jämförde svaren mellan påståendet: *Känner till begreppet likvärdig skola* och *Anser att det är något som vi bör sträva mot*, (se bilaga 4) visade det sig att de låg varandra ganska nära. Det var fler respondenter som instämde helt på frågan om att likvärdig skola var något att

sträva mot, men det var bara en del av dem som kände till begreppet. Det visade sig ingen större skillnad då vi jämförde vilka ämnen de undervisade i eller om de var män eller kvinnor.

Som svar på frågeställningen *Vilken betydelse och funktion har bedömningsdiskussioner i skolans verksamhet för att uppnå en likvärdig skola?*, kan vi sammanfattningsvis konstatera att den tidigare forskningen lägger större vikt vid bedömningsdiskussioner än vad många av de skolledare vi intervjuat gör. Trots att de flesta skolledarna ansåg att likvärdig skola är något som vi bör sträva mot var de samtidigt oroliga över att det skulle innebära att skolan blev för likriktad.

7.2 SKOLLEDARENS ROLL I OCH KRING BEDÖMNINGSDISKUSSIONER

Vi fick blandade svar från skolledarna på frågan hur mycket de styrde bedömningsdiskussionerna. Några av dem gick aktivt in och bearbetade sin lärarkår och avsatte konferenstid eller studiedagar till bedömnings- och betygdiskussioner. I Lpf/Lpo 94 står det att det är viktigt att:

Lärare och annan personal får möjligheter till den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter.

Men som så mycket annat i läroplanerna är detta tolkningsbart. Om en skolledare säger precis så som en av våra respondenter, att det är upp till lärarna att sköta bedömningsdiskussionerna på den avsatta konferenstiden, har skolledaren enligt läroplanen fullföljt sitt uppdrag. Han/hon har gett personalen *möjlighet* till kompetensutveckling.

I en av Skolverkets publikationer fastslås det att det behövs mer diskussioner och samverkan mellan lärarna för att lokalt tolka målen och betygskriterierna (Skolverket, 2006). Det står inget i Skolverkets publikation om vems ansvar det är att dessa diskussioner genomförs, men vi är undrande om det inte ligger i skolledarnas ansvar som pedagogiska ledare att se till att diskussionerna kommer till stånd.

För oss var det anmärkningsvärt att så många av respondenterna inte intog en tydligare roll som pedagogisk ledare. Vi förväntade oss att skolledarna skulle ha en mer ledande roll kring bedömningsdiskussioner med sin personal. Flera av respondenterna lade ansvaret på lärarna att diskussionerna genomfördes. De sa att de hade det förtroendet för lärarna. Vi har under vår verksamhetsförlagda utbildning sett hur stort läraruppdraget är och att tiden inte räcker till. Många gånger handlar konferenserna om mer akuta ärenden och precis så som en av respondenterna uttryckte sig, blir bedömningsdiskussionerna då inte av.

Enkäterna bekräftade det som skolledarna sagt. Svaren var varierande gällande om de höll med om att skolledarna hade visat intresse för att det genomfördes bedömningsdiskussioner. Majoriteten instämde helt i påståendet, men det var ett flertal som inte instämde. Vi fann ett samband då vi jämförde påståendena *Vi har diskuterat betygskriterierna i arbetslaget* och *Skolledaren har visat ett intresse av att det genomförs bedömningsdiskussioner*. Majoriteten av respondenterna svarade att de instämde helt på frågan om att betygskriterierna diskuterats i arbetslaget. På frågan om skolledaren visat intresse för att det genomförs bedömningsdiskussioner, svarade majoriteten att de delvis instämde. Utifrån våra intervjuer tolkar vi detta som att det förekommer tillfällen då skolledarna vill att det förs en diskussion kring bedömning, men att dessa ofta ligger i samband med enskilda studiedagar och inte är något regelbundet återkommande inslag.

Som svar på frågeställningen, *Vilken roll har skolledare i samband med betygs- och bedömningsdiskussioner som förs i skolan?*, kan vi konstatera att det inte finns några politiska direktiv angående skolledarens roll i bedömningsdiskussionerna. Detta kan delvis förklara de svar vi fått, då det var varierande hur aktiva skolledarna var på de olika skolorna, dels i att se till att det bedrevs bedömningsdiskussioner över huvud taget och dels i att själv aktivt delta i diskussionerna. Enkätrespondenterna bekräftade skolledarnas svar. Majoriteten höll delvis med om att skolledarna visade intresse för att det genomfördes bedömningsdiskussioner, men svarade samtidigt att de hade diskuterat betygsriterierna i arbetslaget.

7.3 LÄRARNAS INSTÄLLNING ANGÅENDE BEDÖMNINGSDISKUSSIONER

Under intervjuerna frågade vi respondenterna om lärarna visade intresse för bedömnings- och betygssdiskussioner. Här var alla skolledare eniga om att deras lärare visat intresse för bedömningsdiskussioner, men några av dem ansåg trots det att det inte fanns något direkt behov av att genomföra mer bedömningsdiskussioner. De ansåg att deras lärare var kompetenta nog att genomföra sitt uppdrag vad gäller bedömning och betyg. Två av skolledarna tryckte mycket på sin roll som pedagogisk ledare och var själva delaktiga i lärarnas bedömningsdiskussioner.

Trots att alla skolledarna såg att det fanns ett intresse för bedömningsdiskussioner och trodde även att det skulle förekomma mer bedömningsdiskussioner i framtiden, tyckte de att tiden som fanns tillgänglig för bedömningsdiskussioner i nuläget var fullt tillräcklig. Skolledarna ansåg att det finns ett intresse för och trodde att det kommer att bli fler bedömningsdiskussioner i framtiden. I och med att de säger att tiden räcker till, säger de indirekt att det inte finns ett behov av mer bedömningsdiskussioner. Vi anser att detta är motsägelsefullt inte minst med tanke på Skolverkets rapport (2001-2002, 2006-05-06) som uttryckligen säger att det behövs långt mer av diskussion och samverkan för att tolka mål och betygsriterier.

På frågan om skolledarna kunde tänka sig att ha en fast avsatt tid för bedömningsdiskussioner var det endast en som svarade ja. Skolledarna svarade bland annat att detta var något som skulle behandlas under den vanliga konferenstiden. En av respondenterna svarade att man inte kunde lyfta det ur sitt sammanhang, som denne ansåg att man skulle göra om man hade en fast avsatt tid för diskussionen. Den som svarade ja pekade på vikten av att ha en god struktur i sitt arbete. Respondenten menade att, om man ej avsatte tid var det stor risk att diskussionen inte blev av. Tholin (2005) påpekade, i sin föreläsning, om vikten av att ha en kontinuerlig bedömning. Han menade att det var viktigt att bedömningen var en del av den didaktiska helheten. Vi hävdar att om man, som Tholin förespråkar, skall kunna bedriva en kontinuerlig bedömning på en professionell nivå, krävs det att man inom skolorna bedriver bedömningsdiskussioner.

Av det som vi har sett under lärarutbildningen så är vi av samma uppfattning som den enda respondent som ansåg att man behövde ha en fast tid för bedömningsdiskussioner. Det händer alltid så mycket i skolans verksamhet som i många fall är mer "akut" att behandla, vilket medför att den pedagogiska diskussionen lätt hamnar i skymundan och glöms bort. I och med att det endast förekommer rekommendationer från Skolverket och att det i läroplanen för gymnasie- och den obligatoriska skolan inte nämns något om vikten av bedömningsdiskussioner har skolledarna inte heller några direktiv om att de ska genomföras.

Skolverket har tillsatt ett flertal utredningar som alla pekar på att dagens skola inte är likvärdig. Eleverna har olika förutsättningar beroende på var de bor och i vilken skola de går i. Detta, trots att det klart och tydligt står i Skollagen att det inte ska spela någon roll vilken geografisk hemvist man har eller vilka sociala och ekonomiska förhållanden man har. Alla skall, oberoende av detta, ha rätt till en likvärdig utbildning.

I läroplanerna finns det inte nämnt något om bedömnings- och betygssamtal. Hur skall vi få till stånd en skola som erbjuder samma förutsättningar för alla elever om det inte genomförs betygs- och bedömningsdiskussioner? Dessa måste föras bland lärarna på den enskilda skolan och dessutom skolor emellan. Bristen på konkreta anvisningar om betygs- och bedömningsdiskussioner i Skollagen och läroplanerna gör att det blir upp till de enskilda skolledarna att avgöra hur- eller kanske ännu viktigare om det ska genomföras.

I vår undersökning kom vi fram till att skolledarna vet om att lärarna vill ha mer bedömningsdiskussioner men att skolledarna trots det bedömer att tiden som finns tillgänglig under konferenstid för bedömningsdiskussioner är tillräcklig. Vi inser att det finns mycket i skolans verksamhet som inte får den uppmärksamhet och tid som många önskar på grund av den tids- och resursbrist som råder. Frågan är dock vad man väljer att prioritera. Är det en likvärdig skola vi vill sträva mot? Undersökningar gjorda av Skolverket pekar på att om man bedriver bedömningsdiskussioner ökar möjligheten för en mer likvärdig skola än den vi har idag. 2002 utvärderade skolverket betygssättningen i Stockholms skolor och fann stora skillnader mellan hur man betygssatte. Där lärarna hade en dialog om tolkningen kring kriterierna, förekom det mindre klagomål på rättvisan i betygssättningen (Linde 2003:122).

Enkätsvaren visade att majoriteten av respondenterna instämde helt eller delvis på frågan om de kände ett behov av att föra en diskussion kring betyg och bedömning. Vi tyckte att det var uppseendeväckande att det skiljde sig så markant mellan könen på denna fråga. En klar majoritet av kvinnorna instämde helt på frågan, medan det var en större spridning bland männen. Vad denna skillnad beror på vet vi inte och har heller inte funnit några sådana tendenser i de referenser vi läst. Samma tendens visade sig på frågan om de hade diskuterat betygskriterier i arbetslaget. Fler kvinnor än män svarade att de inte instämde. Svaren skiljde sig även lite beroende på vilket ämne lärarna undervisade i. De respondenter som undervisade i humanistiska och praktisk/estetiska-ämnen instämde i högre grad på påståendet, än vad lärarna som undervisade i naturorienterade ämnen gjorde. Detta tror vi kan bero på att, i de naturorienterade ämnena har man i högre utsträckning lättare för att avgöra vad som är "rätt", än vad man har i de humanistiska ämnena.

Som kommentar till frågan *Vad anser lärare om betygs- och bedömningsdiskussioner som förs i skolans verksamhet?*, kan det sammanfattningsvis sägas att enkätrespondenterna känner ett behov av att det genomförs betygs- och bedömningsdiskussioner. Svaren från både skolledarna och enkätrespondenterna visar på att lärarna kände ett behov av att genomföra bedömningsdiskussioner. Detta till trots, ansåg många av skolledarna att tiden som fanns tillgänglig var tillräcklig. Detta står i stark kontrast till det som den tidigare forskningen kommit fram till, nämligen att det saknas en professionell och gemensam tolkningsbas i lärarkåren. Det visade sig i enkätsvaren att det fanns en större del respondenter som regelbundet förde bedömningsdiskussioner jämfört med hur de svarade på frågan om de hade diskuterat betygskriterier i arbetslaget. Detta kan ses som ett tecken på att lärare på eget initiativ för en bedömningsdiskussion, trots att det inte sker under bestämda former.

7.4 POLITISKA DIREKTIV

Vi har i vår studie försökt hitta direktiv angående betygs- och bedömningsdiskussion i Skollagen (1985) och Lpf/Lpo 94 men har inte funnit något konkret om diskussionen i sig. När vi frågade respondenterna om det fanns några politiska/fackliga direktiv angående bedömningsdiskussioner svarade de att det inte fanns några direkta riktlinjer.

Alla respondenter hänvisar till Skolverkets inspektioner som antingen gjorts eller snart kommer att göras på respektive skolor. Skolledarna antog att inspektionerna skulle påpeka eventuella brister om det fanns några angående bedömningsdiskussionen.

Med detta sagt verkar det som om Skolverket lyckats med utredningarnas syfte, att bland annat undersöka likvärdigheten i de svenska skolorna. Alla skolledare avvaktar inspektionerna och avser rätta till eventuella brister som inspektionen pekar på. När Skolverket med sin inspektion finner brister, utfärdar man endast rekommendationer utan påföljd. Vi ställer vi oss frågande till varför det endast ska vara en rekommendation.

Svaren på frågan *Vilka politiska direktiv finns det angående betygs- och bedömningsdiskussioner?*, kan enkelt sammanfattas med att det finns mycket få direktiv angående betygs- och bedömningsdiskussioner. Trots att det i tidigare forskning många gånger fastslagits att bedömningsdiskussionerna är av stor vikt, finns det inga direkta politiska direktiv kring detta.

7.5 BEDÖMNINGSDISKUSSIONER OCH LÄRARPROFESSIONEN

I forskningen understryks vikten av att ha en regelbunden kollegial diskussion, bland annat kring bedömning. Colnerud och Granström (1994:100) påpekar betydelsen av en måldiskussion med bland annat tolkningar av gemensamma mål för verksamheten som en viktig aspekt i arbetet mot en lärarprofession. Några av skolledarnas inställning kan ses som ett exempel på det Carlgren och Marton (2000:188) påpekar, att det finns en brist av en professionell tolkningsbas kring vilken lärarna kan finna stöd genom samtal. Många av skolledarna vi intervjuat sade att det var upp till lärarna att se till att bedömningsdiskussioner bedrivs. Frågan är dock i vilken utsträckning dessa diskussioner verkligen bedrivs.

För att kunna bedriva en diskussion kring läraryrket och bedömningar skulle det underlätta om lärarkåren hade ett gemensamt yrkesspråk. Bristen på detta yrkesspråk påverkar negativt förmågan att samla erfarenheter inom yrket (Carlgren och Marton 2000:92).

Genom en forskningsanknytning till läraryrket skulle man kunna komma problemet närmare. Genom att forska kring bedömning kan det skapas en professionell tolknings- och kunskapsbas och man kan samtidigt få till stånd en akademisering som är ett led i professionaliseringen (Carlgren och Marton, 2000:93, Colnerud och Granström 2002:37).

Betygs sättningen sätter en av läraryrkets paradoxer på sin spets. Lärarna ska dels verka för en socialisationsprocess (likvärdig skola) men ska samtidigt genomföra en sorteringsprocess (Colnerud och Granström, 2002:33). Genom att bedriva bedömningsdiskussioner kan man försöka tillgodose att sorteringsprocessen bedrivs på ett sådant sätt att eleverna garanteras den rättssäkerhetsaspekt som de är berättigade till. Skolverket säger att betygs sättningen måste utföras korrekt och i enlighet med bestämmelserna för att garantera varje elevs rättssäkerhet (Skolverket, 2006-05-08).

Vår sista frågeställning var: *Vad innebär bedömningsdiskussioner för professionaliteten i läraryrket?* Från svaren konstaterar vi att bedömningsdiskussioner spelar en central roll för professionaliteten. Diskussionerna utgör grunden för en gemensam tolknings- och kunskapsbas som i dag delvis saknas i lärarkåren. Lärare utför en myndighetsutövning då de sätter betyg och det är därmed av stor betydelse att detta utförs på ett korrekt sätt. Alla elever är berättigade en rättvis och jämlik bedömning och vi ställer oss frågande till hur denna ska komma till stånd utan att det bedrivs en kontinuerlig bedömningsdiskussion i lärarkåren. I och med Lpf/Lpo 94 fick lärarna ett större ansvar. De fick i uppdrag att tolka kursplanerna och utifrån dessa kriterier bedöma eleverna. Alla som arbetar i skolans värld vet dock hur svårtolkade många kriterier och målformuleringar är. Därför behövs det en kontinuerlig bedömningsdiskussion.

8 SLUTDISKUSSION

Vi valde att skriva om detta ämne för att det är ett aktuellt område som det har debatterats mycket om i media och som vi har haft många diskussioner om under lärarutbildningen. Innan vi hade bestämt oss för vad vi skulle skriva om var vi överens om att vi skulle skriva något som vi skulle få nytta av. När vi nu närmar oss slutet av lärarutbildningen och börjar blicka framåt mot våra kommande yrkesliv som lärare, känns det än mer aktuellt med betyg och bedömning.

När vi började undersöka tidigare forskning och litteratur fann vi snart att det fanns relativt mycket skrivet om lärarprofessionen, den likvärdiga skolan och betygs historia. När vi avgränsade oss till att försöka finna relevant litteratur om bedömningsdiskussionen i sig begränsades utbudet avsevärt. Detta ledde till att vi ansåg att det fanns ett behov av att undersöka hur bedömningsdiskussionerna påverkar den likvärdiga skolan och lärarprofessionen, samt hur det ser ut i verkligheten.

Vi genomförde en kvalitativ studie med både intervjuer och enkäter. I studien lade vi tyngdpunkten på att undersöka bedömningsdiskussionernas roll och funktion för den likvärdiga skolan och hur det såg ut i verkligheten. Sex skolledare intervjuades med frågor uppdelade i olika teman. Dessa temafrågor gav fördelen att vi inför varje intervju hade en grund att stå på men kunde föra intervjun som ett samtal. Alla intervjuer genomfördes med gott resultat och vi fick ett omfattande material från respondenterna. De skolledare som vi intervjuade visade ett intresse för uppsatsen vi skriver och vi lovade att skicka dem en kopia av det färdiga arbetet. Vi lämnade ut enkäter till 6-10 lärare/skola vilket resulterade i 45 besvarade enkäter. Dessa enkäter ska ses som ett komplement till de kvalitativa intervjuerna och vi generaliserar inte alls utifrån enkätresultaten. Enkäterna beskriver de lärares åsikter som svarade på enkäterna och inga andras.

I den tidigare forskning som vi läst har det konstaterats att det saknas en professionell tolknings- och kunskapsbas bland lärarkåren. Detta leder till att skolan inte är den likvärdiga skola som målen säger att den skall vara. Alla elever i Sverige har rätt till en likvärdig och rättvis bedömning. Forskningen tar dock inte direkt hänsyn till skolans verksamhet. Alla som arbetat i skolan idag vet att tiden och resurserna är knappa och att det är många moment som man skulle vilja utveckla och lägga mer pengar och resurser på. Detta är något som skolledarna också poängterar. Dock skiljde det sig skolledarna emellan hur mycket de prioriterade bedömningsdiskussionerna och därmed i förlängningen den likvärdiga skolan.

Såväl skolledare som enkätrespondenter ansåg att vi bör sträva mot en likvärdig skola, dock visade det sig när vi bad skolledarna definiera begreppet "likvärdig skola" att de skiljde sig

sinsemellan. De flesta av lärarna svarade på enkäten att de kände till begreppet. Ett ledord för många av skolledarna var "rättvis". Tyngdpunkten i den likvärdiga skolan låg i den rättvisa bedömningen. Att alla elever skulle erbjudas samma förutsättningar hamnade lite i skymundan. Samtidigt som skolledarna sa att vi borde sträva mot en likvärdig skola uttryckte några av dem farhågor om att skolan skulle bli allt för likriktad och att individualiseringen skulle försvinna om den "likvärdiga skolan" drevs för långt. Enkätrespondenterna visade upp en enig front, då så gott som alla ansåg att vi borde sträva mot en likvärdig skola. Tidigare forskning har visat att vi idag inte kan prata om en likvärdig skola. Med tanke på det, är det positivt att så många respondenter i vår studie ansåg att det var något som vi borde sträva mot. De flesta enkätrespondenter höll delvis med om att skolledarna visat ett intresse för att det bedrevs bedömningsdiskussioner. Skolledarnas svar varierade, några av dem ansåg inte att det behövdes någon styrning från deras sida, utan sa att de litade på att lärarna skötte bedömningsdiskussionerna själva. Ett motexempel till detta är de skolledare som aktivt trädde in i sin roll som pedagogiska ledare och inte bara såg till att bedömningsdiskussionerna blev av, utan deltog även själva i dem. På frågan om de bedrivit betygssamtal i arbetslaget visade respondenterna upp en blandad bild. Några av dem svarade att de hade varit med i betygssamtal medan andra inte höll med om påståendet.

De svar vi fick, både i intervjuer och i enkäter visade att det finns ett behov av att bedriva bedömningsdiskussioner i skolan. Majoriteten av enkätrespondenterna ansåg att de bedömde på ett korrekt sätt och att de var relativt säkra på betygskriterierna. Trots detta, kände de ett behov av att det genomfördes bedömningsdiskussioner. Skolledarna höll med om att de såg att lärarna hade uttryckt ett behov om att bedriva bedömningsdiskussioner, men trots det, ansåg de inte att det behövdes någon fast avsatt tid för det. Det räckte med de studiedagar och den vanliga konferenstid som fanns. Dock var alla skolledare eniga om att de trodde att det skulle bedrivas mer bedömningsdiskussioner i framtiden.

Vi fann en brist på politiska direktiv angående bedömningsdiskussioner. De nämns varken i Skollagen eller i läroplanerna. Denna brist på direktiv ser vi som en av de ursprungliga orsakerna till bristerna som har uppkommit i och med den målrelaterade skolan vad gäller likvärdigheten. Med tanke på att det inte finns några direktiv om att bedömningsdiskussioner skall genomföras har de hamnat i skymundan, vilket i förlängningen har lett till en allt mer segregerad skola. Skolledarna, vi intervjuade, avvaktade Skolverkets inspektioner och antog att de skulle påpeka eventuella brister gällande betyg och bedömning. Vi är dock fundersamma över varför Skolverket inte kan gå ut med en rekommendation eller kanske ännu hellre ett direktiv om att bedömningsdiskussioner skall genomföras, både inom skolan och utanför den.

En professionalisering av läraryrket är något som har fått allt mer intresse i media och på lärarutbildningen. Professionaliseringen används som ett verktyg för att förbättra skolan och samtidigt göra den mer rättvis och likvärdig. I den tidigare forskningen konstaterade vi att det är många aspekter som ingår i professionaliseringsprocessen och att det finns många hinder längs vägen. Gemensamma drag ur tidigare forskning och litteratur är bland annat att det idag saknas en professionell tolknings- och kunskapsbas och att det inte finns något professionellt yrkesspråk i vilken man kan diskutera. För att skapa denna gemensamma tolknings- och kunskapsbas krävs det diskussioner. Alla skolledare var eniga om att de trodde att det skulle förekomma mer bedömningsdiskussioner i framtiden, men flera av dem sa samtidigt att de inte ansåg att det behövdes någon fast avsatt tid för dessa diskussioner. För att skynda på processen med att forma och skapa en gemensam tolknings- och kunskapsbas tror vi att det skulle underlätta om det infördes en regelbunden och kontinuerlig bedömningsdiskussion. Till

denna fråga hör också vikten av att enas om betygens innebörd, det vill säga, kunskaper som krävs och så vidare.

Vi ansåg det vara intressant att få en spridning bland skolorna, både vad gäller område och ålder på eleverna. Det visade sig dock att det inte skiljde sig speciellt mycket oavsett var skolorna låg eller i vilket åldersintervall de var verksamma i. Det fanns en viss skillnad mellan kvinnor och män bland enkätrespondenterna. Kvinnorna eftersträvade diskussioner i en högre utsträckning än männen. Vad denna skillnad beror på vet vi inte, och vårt urval är för litet för att dra några generella slutsatser. Enkäterna syftar till att belysa några lärares åsikter. De syftar inte till att generalisera för alla lärare, inte ens på den enskilda skolan. På några av skolorna bedrevs det redan idag en kontinuerlig bedömningsdiskussion, både inom skolan men även i kommunen.

Det höjs allt mer röster som ifrågasätter skolans likvärdighet och sociala snedrekrytering. I dag har elevernas bostadsområde och skola stor betydelse för vilka möjligheter de har att få ett bra betyg. När det dessutom förekommer skillnader i hur lärarna bedömer, finns det en risk att vissa elever får ett ogynnsamt utgångsläge i förhållande till andra elever i samma ålder. Detta beror bland annat på socioekonomiska- och kulturella aspekter.

Syftet med vår uppsats var att undersöka de diskussioner som förs i skolans verksamhet kring betygs- och bedömningskriterier och den likvärdiga skolan. Vår studie visar på att det skiljer sig mycket skolorna emellan hur dessa bedömningsdiskussioner ser ut. Vissa skolor bedrev dem på ett systematiskt sätt medan diskussionerna på andra skolor lämnades lite vind för våg. Bland enkätrespondenterna var en klar majoritet positiv till bedömningsdiskussionerna och kände ett behov av att föra dem. De flesta skolledare var också positiva till att ha bedömningsdiskussioner, men ansåg att det redan utfördes i en tillfredsställande omfattning.

Vi håller med skolledarna om att vi bör sträva mot en likvärdig skola. Även vi ser svårigheterna i att få till stånd en likvärdig skola. Skolans knappa resurser och tid leder till att det är svårt att behandla allt man önskar. Dock anser vi att detta är en sådan central fråga att den måste behandlas. Enligt vår mening skall det inte spela någon roll vad eleven har för socioekonomisk-/kulturell bakgrund. Alla elever skall erbjudas samma förutsättningar, precis som det står i Skollagen. Det finns ett behov av bedömningsdiskussioner i skolan, men som med så mycket annat är det en prioriteringsfråga då både ekonomiska och tidsmässiga resurser styr verksamheten.

8.1 SLUTSATSER

Syftet med vårt examensarbete var att undersöka de diskussioner som förs i skolans verksamhet kring betygs- och bedömningskriterier och den likvärdiga skolan. Vi fann att en överväldigande majoritet ansåg att både bedömningsdiskussioner och den likvärdiga skolan var något positivt. Några av skolledarna uttryckte farhågor om att det skulle bli ett för stort fokus på likvärdigheten vilket bland annat skulle kunna leda till att individualiseringen hamnar i skymundan. Trots att alla skolledare ansåg att bedömningsdiskussioner krävdes för att få till en rättvis bedömning och trodde att det skulle bedrivas mer bedömningsdiskussioner i framtiden ansåg flera av dem inte att de i nuläget behövde genomföra dessa i någon större utsträckning än vad de redan gjorde. Enkätrespondenterna upplevde ett behov av att föra bedömningsdiskussioner och de flesta förde regelbundet en diskussion med kollegor kring betygs- och bedömningskriterierna.

8.2 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING

Det första som vi kom att reflektera över när vi diskuterade vad man skulle kunna forska vidare om inom ämnet var hur man i praktiken skulle kunna få till stånd kontinuerliga och regelbundna bedömningsdiskussioner. Vi anser att det vore intressant att undersöka hur man skulle kunna gå tillväga för att öka bedömningsdiskussionerna, inte bara i den enskilda skolan utan även på en regional eller i bästa fall en nationell nivå.

Det krävs ökad bred kompetens hos lärarkåren för att kunna ge eleverna en rättvis och jämlik bedömning. Fler forskarutbildade lärare och fler forskande lärare är av central betydelse för att höja kvaliteten på lärarutbildningen, men också för att utveckla och stödja den pedagogiska verksamheten i skolan.

I undersökningen framhöll flera av skolledarna att de var rädda för att individualiseringen skulle hamna i skymundan om man drev den likvärdiga skolan för långt. Vi anser att det skulle vara intressant att forska vidare i om det finns några belegg för denna rädsla. Måste en likvärdig skola innebära att individualiseringen tappar fokus?

Likvärdig är inte lika!

9 REFERENSLISTA

LITTERATUR:

- Alvesson, M & Sköldberg, K, (1994), *Tolkning och reflektion*, Lund: Studentlitteratur
- Annerstedt, C., & Bergendahl, L (2002). *Attraktiv Utbildning; En studie av lärarutbildningar i Idrott och hälsa*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD – rapporter 2002:8
- Backman, J. (1998). *Rapporter och Uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Borås Tidning 2006a: *Ojämlig skola i Sverige*. (2006-02-03)
- Broman, I., & Reich, L., & Hägerström J. (2002) *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Lund: Grafiska AB.
- Carlgren, I., & Marton, F. (2000) *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Claesson, S. (2002) *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Colnerud, G., & Granström, K. (1994) *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002) *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Eriksson, L & Wiedersheim-Paul, F, (2001), *Att utreda, forska och rapportera*, Karlshamn: Liber AB
- Esaiasson, P., & Giljam, M., & Oscarsson, H., & Wägnerud, L. (2002). *Metodpraktikan*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Folkerud L., m.fl. (2004) *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Göteborgs-Posten 2006a: *Så vill riksdagspartierna få fler att nå målen*. (2006-03-12)
- Göteborgs-Posten 2006b: *Skolministern: Höj skolans kvalitet - inför rektorslegitimation*. (2006-02-26)
- Huberman, M., & Miles, M. (2002). *The Qualitative Researcher's Companion*. London: Sage Publications Ltd.
- Johansson, B., & Svedner. (2004) *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig information*. Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Linde, Göran (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Patel, R., & Davidvsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens Grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Dagbladet 2006a: *Kvaliteten i skolan hotas*. (2006-03-10)
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Tholin, J. (2003) *En roligare dans? Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta*. Borås: Högskolan i Borås.
- Thomas, J., & Nelson, J. (2001). *Research Methods in Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Thurén, T. (1991) *Vetenskapsteori för nybörjare*, Stockholm, Liber.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådets "Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning" ISBN:91-7307-008-4.
- Wood, D. (1998). *Hur barn tänker och lär*. Lund: Studentlitteratur
- Åberg, R. (1992). *Social bakgrund, utbildning, livschanser*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

STYRDOKUMENT:

- Skolverket.(2002). *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Liber Distribution,
- Skolverket (2003). *Bedömning och betygssättning*. Stockholm, Liber.
- Skolverket (2004). *Likvärdig bedömning och betygssättning. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm, Ljungbergs Tryckeri.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. Stockholm: Skolverket.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf94*. Stockholm: Skolverket.

INTERNET:

Attraktiv skola. *Finnes kunskaper och erfarenheter* Stockholm 2003-09-25

[http://www.skola.se/www/start.nsf/0/6307f9f135b710e8c1256df6002c9ca5/\\$FILE/Finnes.pdf](http://www.skola.se/www/start.nsf/0/6307f9f135b710e8c1256df6002c9ca5/$FILE/Finnes.pdf)

Integrationsverket 2006-05-08

http://www.integrationsverket.se/Tpl/NormalPage_2928.aspx (Likvärdig skola)

Läraryrket 2006-05-05

<http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/webbYrkandenPublik?openform&kategoriID=00494B52&kat=E9040812E444EC3AC1256EEA00700364> (om lärarprofessionen)

Läraryrket 2006-05-08

<http://www.lararforbundet.se/web/motion2004.nsf/ShowMotionNr/3931C0995CB74831C1256EA90035A74E?OpenDocument> (Motion med bl.a. auktorisation av läraryrket).

Lärarnas Riksförbund 2006-05-05

www.lr.se (om lärarprofession – sök på profession)

Myndigheten för skolutveckling 2005-11-09

http://www.skolutveckling.se/kunskap_bedomning/bedomning_betyg/Film/
(Föreläsning av Jörgen Tholin angående betyg och bedömning)

Nationalencyklopedin 2006-05-08

http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=287394&i_word=profession
nationalencyklopedin.se (sökord profession, professionalitet, bedömning)

Riksdagen 2006-05-07

http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=410&dok_id=GT02Ub10&rm=2005/06&bet=Ub10
(Riksdagsmotion RSS:17 angående den likvärdiga skolan).

Skolporten 2006-05-06

<http://www.skolporten.com/arkiv/view.asp?id=181> (Gunnar Berg om den likvärdiga skolan).

www.skolverket.se:

Skolverket 2005-03-04 (a)

<http://www.skolverket.se/sb/d/457/a/2067;jsessionid=C1F718DFAC75859159431478E552AA3E>

(GY-07, Ämnen och ämnesbetyg)

Skolverket 2005-06-15 (b)

<http://www.skolverket.se/sb/d/208/a/3062>

(Beskrivning av det målrelaterade betygssystemet)

Skolverket 2006-05-08

<http://www.skolverket.se/sb/d/208/a/3062;jsessionid=70C8F46579DC0EFE8B9A9AE936CF A359> (Styrsystemet och betygssättning)

Skolverket 2006-05-08

http://www.skolverket.se/content/1/c4/07/76/Handlingsplan_betygssattning.pdf
(Handlingsplan_betyg)

Statens offentliga utredningar 2006-05-21

<http://www.regeringen.se/sb/d/185/a/2859> (SOU 2000:39)

www.scb.se:

Statistiska Centralbyrån (SCB) 2006-05-08

http://www.scb.se/Statistik/UF/UF0205/2003I04/UF0205_2003I04_SM_UF20SM0402.pdf
(Social bakgrund bland högskolenybörjare 2003/04).

Statistiska Centralbyrån (SCB) 2006-05-08

<http://66.249.93.104/u/scb?q=cache:z195CxYzl-MJ:www.scb.se/statistik/UF/UF0513/2006A01/3Utbildningsinriktning.xls+k%C3%B6nsprogrammet&hl=en&ct=clnk&cd=1&ie=UTF-8> (Studentexamina 2001/02).

Svensk författningssamling, (SFS). Sveriges riksdag. 1985-12-12

http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?%7BOOHTML%7D=SFST_DOK&%7BSNHTML%7D=SFST_ERR&%7BBASE%7D=SFST&BET=1985%3A1100&%7BTRIPSHOW%7D=format=THW
(Skollagen)

Intervjuguide:

1. Inledning.

Vad är din bakgrund?

Hur länge har du arbetat som skolledare?

Hur definierar du begreppen bedömningsdiskussion och likvärdig skola?

2. Bedömningsdiskussioner i dagsläget.

Bedriver ni någon form av bedömningsdiskussioner idag?

Har du personligen stött på det i befattningen skolledare?

Har du reflekterat över om det behövs?

Har någon / några lärare visat intresse för det?

Förekommer det några politiska / fackliga direktiv angående bedömningsdiskussioner?

3. Bedömningsdiskussioner i framtiden.

Tror du att det kommer att bli mer bedömningsdiskussioner i framtiden?

Anser du att begreppet likvärdig skola är något att behandla?

Tror du att begreppet "likvärdig skola" kommer att realiseras?

Tycker du att det är bra?

Anser du att bedömningsdiskussioner borde ha en "fast" plats i skolan?

4. För- & Nackdelar med bedömningsdiskussioner.

Vad ser du för fördelar med att ha bedömningsdiskussioner i skolan?

Vad ser du för nackdelar med att ha bedömningsdiskussioner i skolan?

Bilaga 2 – Informationsbrev till enkäten

Institutionen för pedagogik och didaktik
Göteborgs universitet



ENKÄT ANGÅENDE BETYGS- OCH BEDÖMNINGSDISKUSSIONER

Hej!

Enkäten du nu håller i handen kommer att användas i vårt examensarbete som syftar till att undersöka hur / om bedömningsdiskussioner förekommer i skolorna idag. Under sista terminen på nya lärarprogrammet har det flitigt diskuterats kring betyg och den ”likvärdiga skolan”, det är utifrån detta som vi har valt att skriva vårt examensarbete.

Begreppet ”likvärdig skola” definierar vi som en skola som erbjuder samma möjligheter (rättigheter och skyldigheter) för alla elever, oavsett ekonomisk, social eller kulturell bakgrund.

Enkäten har vi medvetet försökt att hålla kort för att det inte ska störa verksamheten, alla svar både från er lärare och från era skolledare som vi har intervjuat kommer att behandlas anonymt.

Tack på förhand!
Anna och Markus

Enkät

Bedömningsdiskussioner i skolan.

Jag är kvinna

man

Mina ämnen _____.
(Skriv de ämnen du undervisar i)

Jag är ___ år gammal. Jag har undervisat i ___ år.

Här följer några påståenden. I vilken grad instämmer Du i dem?

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Vet ej / obestämd	Instämmer inte	Instämmer inte alls
Jag anser att jag betygs- sätter på ett korrekt sätt utifrån styrdokumentet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag känner mig säker på vilka kriterier kurs- planerna har.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag för regelbundna diskussioner med kollegor angående kursplanerna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag för regelbundna diskussioner med eleverna angående kursplanerna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi har diskuterat betygs- kriterierna i arbetslaget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag känner ett behov av att föra en diskussion kring bedömning och betyg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolledaren har visat intresse för att det genom- förs betygsdiskussioner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag känner till begreppet ”likvärdig skola”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag anser att begreppet ”likvärdig skola” är något som vi bör sträva efter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Plats för Dina tankar och reflektioner finns på baksidan av pappret.

Bilaga 4 – Bearbetning av enkätsvar: samband mellan känner till och vill sträva mot begreppet likvärdig skola

Samband mellan "Känner till begreppet "likvärdig skola"" och "Anser att begreppet "likvärdig skola" är något som vi bör sträva mot" -Kön

Count

			Anser att begreppet "likvärdig skola" är något som vi bör sträva mot			Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Vet ej / obestämd	
Kön						
Kvinna	Känner till begreppet "likvärdig skola"	Instämmer helt	16		0	16
		Instämmer delvis	2		0	2
		Vet ej / obestämd	0		1	1
		Instämmer inte alls	1		0	1
	Total		19		1	20
Man	Känner till begreppet "likvärdig skola"	Instämmer helt	15	1	0	16
		Instämmer delvis	4	3	0	7
		Vet ej / obestämd	0	1	1	2
	Total		19	5	1	25

Samband mellan "Känner till begreppet "likvärdig skola"" och "Anser att begreppet "likvärdig skola" är något som vi bör sträva mot" - Undervisningsämne

Count

			Anser att begreppet "likvärdig skola" är något som vi bör sträva mot			Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Vet ej / obestämd	
Undervisningsämnena						
NO	Känner till begreppet "likvärdig skola"	Instämmer helt	9	0		9
		Instämmer delvis	1	1		2
		Vet ej / obestämd	0	1		1
	Total		10	2		12
HU	Känner till begreppet "likvärdig skola"	Instämmer helt	11	1	0	12
		Instämmer delvis	2	1	0	3
		Vet ej / obestämd	0	0	1	1
	Instämmer inte alls	1	0	0	1	
Total		14	2	1	17	
Praktisk / Estetisk	Känner till begreppet "likvärdig skola"	Instämmer helt	4	0	0	4
		Instämmer delvis	3	1	0	4
		Vet ej / obestämd	0	0	1	1
	Total		7	1	1	9
4-6 lärare	Känner till begreppet "likvärdig skola"	Instämmer helt	7			7
		Total	7			7

Bilaga 5 – Bearbetning av enkätsvar: samband mellan har diskuterat betygskriterier i arbetslaget och skolledarens intresse för att det genomförs bedömningsdiskussioner

Samband mellan "Vi har diskuterat betygskriterierna i arbetslaget" och "Skolledaren har visat intresse för att det genomförs bedömningsdiskussioner" -Kön

Count

Kön	Vi har diskuterat betygskriterierna i arbetslaget	Instämmer helt	Skolledaren har visat intresse för att det genomförs bedömningsdiskussioner				Total
			Instämmer delvis	Vet ej / obestämd	Instämmer inte	Instämmer inte alls	
Kvinna	Instämmer helt	2	4	0	1	0	7
	Instämmer delvis	0	7	0	0	1	8
	Vet ej / obestämd	0	1	1	1	0	3
	Instämmer inte alls	0	0	0	2	0	2
	Total	2	12	1	4	1	20
Man	Instämmer helt	4	4	0	0	1	9
	Instämmer delvis	4	2	2	0	0	8
	Vet ej / obestämd	0	2	1	1	1	5
	Instämmer inte	1	1	0	0	0	2
	Instämmer inte alls	0	1	0	0	0	1
Total	9	10	3	1	2	25	

Samband mellan "Vi har diskuterat betygskriterierna i arbetslaget" och "Skolledaren har visat intresse för att det genomförs bedömningsdiskussioner" -Undervisningsämnen

Count

Undervisningsämne	Vi har diskuterat betygskriterierna i arbetslaget	Instämmer helt	Skolledaren har visat intresse för att det genomförs bedömningsdiskussioner				Total
			Instämmer delvis	Vet ej / obestämd	Instämmer inte	Instämmer inte alls	
NO	Instämmer helt	0	2	0	1	1	4
	Instämmer delvis	1	1	1	0	0	3
	Vet ej / obestämd	0	1	0	1	1	3
	Instämmer inte	1	0	0	0	0	1
	Instämmer inte alls	0	1	0	0	0	1
Total	2	5	1	2	2	12	
HU	Instämmer helt	4	3	0	0	0	7
	Instämmer delvis	1	1	1	0	1	4
	Vet ej / obestämd	0	1	2	1	0	4
	Instämmer inte	0	1	0	0	0	1
	Instämmer inte alls	0	0	0	1	0	1
Total	5	6	3	2	1	17	
Praktisk / Estetisk	Instämmer helt	1	1		0		2
	Instämmer delvis	1	5		0		6
	Instämmer inte alls	0	0		1		1
Total	2	6		1		9	
4-6 lärare	Instämmer helt	1	2				3
	Instämmer delvis	1	2				3
	Vet ej / obestämd	0	1				1
Total	2	5				7	

Bilaga 6 - Enkätvar

Fråga 3: Jag för regelbundna diskussioner med kollegor kring kursplanen

Count

			För regelbundna diskussioner med kollegor kring kursplanerna					Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Vet ej / obestämd	Instämmer inte	Instämmer inte alls	
Kvinnor	Undervisningsämnen	NO	2	0	2	0		4
		HU	2	4	0	1		7
		Praktisk / Estetisk	4	0	0	0		4
		4-6 lärare	2	2	0	1		5
		Total	10	6	2	2		20
Män	Undervisningsämnen	NO	2	5	0	0	1	8
		HU	3	5	1	1	0	10
		Praktisk / Estetisk	1	3	1	0	0	5
		4-6 lärare	0	2	0	0	0	2
		Total	6	15	2	1	1	25

Fråga 4: Jag för regelbundna diskussioner med eleverna kring kursplanen

Count

			För regelbundna diskussioner med elever kring kursplanerna					Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Vet ej / obestämd	Instämmer inte	Instämmer inte alls	
Kvinnor	Undervisningsämnen	NO	2	2				4
		HU	0	7				7
		Praktisk / Estetisk	2	2				4
		4-6 lärare	3	2				5
		Total	7	13				20
Män	Undervisningsämnen	NO	0	5	1	1	1	8
		HU	3	6	0	1	0	10
		Praktisk / Estetisk	2	3	0	0	0	5
		4-6 lärare	2	0	0	0	0	2
		Total	7	14	1	2	1	25

Fråga 5: Vi har diskuterat betygskriterierna i arbetslaget

Count

			Vi har diskuterat betygskriterierna i arbetslaget					Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Vet ej / obestämd	Instämmer inte	Instämmer inte alls	
Kvinnor	Undervisningsämnen	NO	2	1	1		0	4
		HU	3	2	1		1	7
		Praktisk / Estetisk	0	3	0		1	4
		4-6 lärare	2	2	1		0	5
		Total	7	8	3		2	20
Män	Undervisningsämnen	NO	2	2	2	1	1	8
		HU	4	2	3	1	0	10
		Praktisk / Estetisk	2	3	0	0	0	5
		4-6 lärare	1	1	0	0	0	2
		Total	9	8	5	2	1	25

Fråga 6: Jag känner ett behov av att föra en diskussion kring betyg och bedömning

Count

			Känner behov av att föra en diskussion kring bedömning och betyg					Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Vet ej / obestämd	Instämmer inte	Instämmer inte alls	
Kvinna	Undervisningsämnen	NO	4	0				4
		HU	6	1				7
		Praktisk / Estetisk	3	1				4
		4-6 lärare	4	1				5
	Total		17	3				20
Man	Undervisningsämnen	NO	3	3	1	0	1	8
		HU	6	1	1	2	0	10
		Praktisk / Estetisk	1	4	0	0	0	5
		4-6 lärare	1	1	0	0	0	2
	Total		11	9	2	2	1	25

Fråga 7: Skolledaren har visat intresse för att det genomförs bedömningsdiskussioner

Count

			Skolledaren har visat intresse för att det genomförs bedömningsdiskussioner					Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Vet ej / obestämd	Instämmer inte	Instämmer inte alls	
Kvinna	Undervisningsämnen	NO	0	2	0	2	0	4
		HU	2	2	1	1	1	7
		Praktisk / Estetisk	0	3	0	1	0	4
		4-6 lärare	0	5	0	0	0	5
	Total		2	12	1	4	1	20
Man	Undervisningsämnen	NO	2	3	1	0	2	8
		HU	3	4	2	1	0	10
		Praktisk / Estetisk	2	3	0	0	0	5
		4-6 lärare	2	0	0	0	0	2
	Total		9	10	3	1	2	25

Fråga 8: Jag känner till begreppet likvärdig skola

Count

			Känner till begreppet "likvärdig skola"				Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Vet ej / obestämd	Instämmer inte alls	
Kvinna	Undervisningsämnen	NO	4	0	0	0	4
		HU	5	1	0	1	7
		Praktisk / Estetisk	2	1	1	0	4
		4-6 lärare	5	0	0	0	5
	Total		16	2	1	1	20
Man	Undervisningsämnen	NO	5	2	1		8
		HU	7	2	1		10
		Praktisk / Estetisk	2	3	0		5
		4-6 lärare	2	0	0		2
	Total		16	7	2		25

Fråga 9: Jag anser att begreppet likvärdig skola är något som vi bör sträva mot

Count

			Anser att begreppet "likvärdig skola" är något som vi bör sträva mot			Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Vet ej / obestämmd	
Kön						
Kvinna	Undervisningsämnen	NO	4		0	4
		HU	7		0	7
		Praktisk / Estetisk	3		1	4
		4-6 lärare	5		0	5
	Total		19		1	20
Man	Undervisningsämnen	NO	6	2	0	8
		HU	7	2	1	10
		Praktisk / Estetisk	4	1	0	5
		4-6 lärare	2	0	0	2
	Total		19	5	1	25