



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

Ett nödvändigt ont?
– gymnasielärares uppfattningar om bedömning och
betygssättning

Linnéa Hanson
Hans Lindholm

LAU350

Handledare: Kerstin Lökken

Examinator: Ninni Trossholmen

Rapportnummer: VT06-1030-4

Abstract

Examinationsnivå: Examensarbete 10 p.

Titel: Ett nödvändigt ont? – gymnasielärares uppfattningar om bedömning och betygssättning

Författare: Linnéa Hanson och Hans Lindholm

Termin och år: VT-06

Institution: Etnologiska institutionen

Handledare: Kerstin Lökken

Rapportnummer: VT06-1030-4

Nyckelord: Betyg, bedömning, rättvisa, makt, lärare, gymnasieskola

Betyg är av stor vikt för eleven, såväl när det gäller självkänsla som framtidsutsikter. Det är också en betydande del av gymnasielärares yrkesutövning som en del av den vardagliga verksamheten. Läraren som enväldig bedömare måste ha kompetens att bedöma varje enskild elev och betygssystemet måste vara ett stöd för läraren i bedömningssituationen. Hur fungerar detta i praktiken?

Syftet är att belysa gymnasielärares uppfattningar om bedömning och betygssättning av elever samt deras tankar om betyg i framtiden. Intervjuer genomfördes med åtta gymnasielärare på två gymnasieskolor i centrala Göteborg.

Efter analys av insamlat material kunde tre problemområden urskiljas. Dessa var att betygsnivåerna inte fungerade tillfredsställande, att betygen inte ses som likvärdiga samt att betygen brister som urvalsinstrument. En rättvis bedömning kan således inte garanteras. Dock vidhöll informanterna att betyg, trots upplevda brister, är nödvändigt i gymnasieskolan.

Ett maktteoretiskt perspektiv antogs då betyg är en form av myndighetsutövning. Dess disciplinerande effekt lyfts fram i uppsatsen. Vår slutsats blev att lärare måste vara medvetna om den makt de har samt ha ett fungerande betygssystem att luta sig mot för att på ett så korrekt sätt som möjligt kunna genomföra en rättvis bedömning.

1. INLEDNING

Under det gångna året har diskussioner om betygens vara eller inte vara, samt hur betygssystemet är utformat och hur det ska tolkas, florerat flitigt i media. Det är valår och betygen tar för en del partier stor plats bland partifrågorna. Om den borgerliga alliansen vinner valet i höst blir det betyg från och med årskurs 6. I Linda Swanbergs artikel ”Sju av tio vill ha betyg tidigare” i *Göteborgs-Posten* (G-P) den 15 maj 2006 motiverar Jan Björklund, folkpartiets talesman i skolfrågor, de tidiga betygen så här: ”Eleverna får då tidigare tydliga besked om hur de ligger till. Dessutom tvingar det skolorna att verkligen kolla upp elevernas kunskaper och sätta in stöd i tid till dem som behöver” (G-P 2006-05-15). Skolverket är av samma åsikt som Björklund, de menar också att det skulle bli lättare att fånga upp svagare elever tidigare, och därmed snabbare kunna sätta in extrahjälp (G-P 2006-05-15). I den undersökning som G-P redogör för i samma artikel visade det sig att även eleverna var positivt inställda till tidigare betyg. Sju av tio ville ha betyg tidigare än i åttan (G-P 2006-05-15). De borgerliga partierna vill också införa fler betygssteg än vad vi har idag (Ungt vals hemsida, www.ungtval.lunarstorm.se 2006-03-30).

Socialdemokraterna vill däremot inte prioritera betygsfrågan. Mikael Damberg i utbildningsutskottet vill låta de i grundskolan nyinsatta individuella utvecklingsplanerna (IUP) ”sätta sig” först. Han tror att IUP kommer att förändra betygsdebatten genom sitt för eleven framåtsyftande informativa upplägg, något som folkpartiet förkastar med orden: ”de uppfattas av många som luddiga” och förespråkar istället betygen eftersom de är så ”distinkta” (G-P 2006-05-15). Vänsterpartiet och miljöpartiet vill att betygen ska ersättas med intyg att eleverna nått kunskapsmålen (Ungt vals hemsida, www.ungtval.lunarstorm.se 2006-03-30). Sammanfattningsvis framstår det alltså som att inget parti är helt nöjt med dagens betygssystem och de har alla olika åsikter om hur det bör utvecklas.

Betyg är uppenbarligen något som väcker oenighet. Det kanske inte är så konstigt då betyg är av stor vikt för den enskilde eleven. Det kan vara avgörande för om man kommer in på önskad högskoleutbildning. Betygen kan ha stor påverkan på det personliga planet, när det gäller elevens självkänsla och framtidstro (Fjellström 2002:77). Betyg kan uppfattas som personomdömen, så att den som får ett lågt betyg känner sig nedtryckt och mindervärdig (Allard, Måhl & Sundblad 1994:21). Läraren, som enväldig bedömare, har här stor makt och därmed också stort ansvar. Då skolan enligt skollagen ska forma eleverna till samhällsmedborgare samt lära ut en värdegrund byggd på demokrati ställs systemet på sin spets. Om betygssystemet idag brister i rättvisa, ger inte det eleverna en negativ upplevelse av hur samhället fungerar?

1.1 Problemformulering och syfte

Betygsättning av elever är alltså ett känsligt område som kan innebära stora konsekvenser för eleven. Filosofen Roger Fjellström skriver att i handlingen att sätta betyg sätts också läraren på prov. Är han eller hon tillräckligt mogen, såväl som lärare som människa, att utföra denna handling? Har läraren tillräcklig beredskap? (Fjellström 2002:77). Vi frågar oss vad de verkliga experterna anser, de som måste utföra denna handling i sitt vardagliga arbete; vad tycker de verksamma lärarna själva?

Syftet med uppsatsen är att belysa gymnasielärares uppfattningar om bedömning och betygsättning av elever samt deras tankar om betyg i framtiden.

Övergripande frågeställningar är följande:

- Vilka problemområden upplever lärarna att det finns med det nuvarande betygssystemet?
- Vilka förändringar föreslår lärarna för att förbättra det nuvarande betygssystemet?

1.2 Utbildningsvetenskaplig relevans

Sverige skiljer sig från de flesta länder genom att lägga allt ansvar för bedömning och betygssättning av elever på den enskilde läraren (Wikström 2005:25). Systemet grundar sig alltså på att lärare har kompetens att bedöma eleverna rättvist och att betygssystemet kan ge lärarna den ledning som behövs. Om det framkommer att det finns brister i betygssystemet, vilket ger konsekvenser för betygssättningen, hur ska då lärarna kunna utföra sitt arbete på ett för dem och eleverna tillfredsställande sätt? Vi anser att det är relevant att belysa problematiken då bedömning och betygssättning är en del av de svenska lärarnas vardagliga verksamhet.

1.3 Teoretisk inramning

I varje bedömning som utförs av lärare i skola ligger en makt, en makt över människors framtidsutsikter och självkänsla. Att denna bedömning utförs med rättvisa och rättsäkerhet är grundläggande krav eftersom den påverkar livsöden i så stor omfattning (Korp 2003:12).

Eftersom betyg är en form av myndighetsutövning, har vi valt att utgå från ett maktteoretiskt perspektiv. I *National Encyklopedin* (NE) beskrivs makt som något som utövas när person A får person B att handla enligt person A:s vilja. Frånvaro av motstånd och konflikter behöver inte betyda frånvaro av makt (NE 1993:636).

Den franske idéhistorikern Michel Foucault, som levde mellan 1926-1984, nämns som en av de framstående teoretikerna inom detta område (NE 1993:636f). Foucault skrev 1975 verket *Övervakning och straff*, där han resonerar kring hur den moderna disciplineringen av människan utvecklats på skolor och inom fängvården. Detta gör att hans maktteoretiska perspektiv blir relevant för vår undersökning.

Michael Foucault gjorde en omformulering av ordet makt så att det kom att bli relationsberoende istället för som tidigare ett definierat begrepp. Han beskriver att makten verkar över dem som ”övervakas, dresseras, uppfostras, dåras, barn, skolbarn” (Foucault 1975/2003:34f).

Föregångaren Max Weber beskrev makt genom att någon ”äger” makten, att det är en medfödd egenskap att vara en sådan auktoritet som har makt. Denna makt, definierar Weber, uppstår när en ledare och personal med administrativa uppgifter, som då utgör en organisation, utför sitt arbete (Weber 1983:22ff). Foucault däremot beskriver makten som uppbyggd av relationer, utan förutbestämda ägare. Dessa teorier är idag det rådande sättet att beskriva den makt som utspelar sig mellan t.ex. lärare och elever i ett klassrum (Persson 1994:45). Relationen består av den som utövar makt men också av dem som utövar maktmotstånd, detta kan ske även utan konflikter och våld genom att individer ger stöd åt varandra på ett sätt som inte uppfattas av andra än de som utgör motståndet. Det kan tyckas vara ett passivt motstånd, men så länge en maktrelation existerar är ingen av de inblandade parterna helt passiva (Foucault 1980:121f). Magnus Hörnqvist ger i sin tolkning *Foucaults Maktanalys* en tydlig bild av hur makten verkar: ”maktutövningen skapar inte bara lydnad; den skapar lydiga *människor* och reella *fördelar* åt dessa” (Hörnqvist 1996:36f, 120).

Klassrummet har sedan 1700-talets mitt skapats och byggts upp på ett speciellt sätt för att kunna hantera, kontrollera och disciplinera den mångfald som finns bland eleverna. För att kunna vidhålla

disciplinen har rangordning använts för att kunna fördela eleverna på ett arbetspraktiskt sätt. De har tillgivits fasta sittplatser i klassrummet för att kunna kontrolleras och övervakas med ett minimum av sysslöshet och obevakade stunder. Skolans utrymmen byggdes för att undervisa, övervaka, rangordna och belöna. Stökiga elever sattes mellan två skötsamma eller ensamma för att disciplinen skulle vidhållas (Foucault 1975/2003:147ff).

En som fortsatt i Foucaults fotspår och utvecklat hans idéer är den amerikanska rättviseteoretikern Iris Marion Young, som förklarar hur förtryck uppstår och lever kvar. Hon menar att förtryck inte uppstår som en avsiktlig följd av en tyrannisk regim, utan som hinder som uppstår oavsiktligt i samhället och drabbar enskilda grupper. Hur dessa förtryck fortbildas och lever kvar i samhället beskriver hon med orden:

Orsakerna till det strukturella förtrycket finner vi i normer, sedvanor och symboler som aldrig ifrågasätts, i föreställningar som ligger inbäddade i hävdvunna och institutionaliserade regler och rutiner och de samhälleliga konsekvenserna av att dessa regler och rutiner är allmänt omfattade och åtlydda (Young, 1990/2000:53).

Kopplat till läraryrket tolkar vi det som att skolkulturen, dvs. kårandan och yrkesnormen, utgör det som formar grupper för lärarens tillhörighet. Young beskriver vidare hur människor identifierar sig genom att tillhöra dessa olika grupper. Grupperna kan vara hur många som helst och det skapas hela tiden nya samtidigt som gamla grupper försvinner. Young menar att det mellan grupper utövas förtryck enligt samma principer som Foucault beskriver att makt utövas. Inom gruppen, som man känner tillhörighet med, utövas särskilda normativa handlingar som stärker individens grupp tillhörighet (Young 1990/2000:56ff).

Exempel på grupper skulle i vårt fall kunna vara elever i allmänhet eller eleverna i en viss klass. Likaså lärarna, eller lärarna på en viss institution. Idag är det fortfarande vanligt att stökiga elever placeras bland lugnare elever och i många skolor har eleverna bestämda platser. Kanske är det så idag på grund av andra orsaker än de som Foucault beskriver. Kanske av gammal vana och inpräntad rutin som lever kvar på det sätt som Young beskriver att normativa beteenden bevaras utan att ifrågasättas. Likväl så fyller de den disciplinerande och övervakande funktionen, och läraren har lättare att bibehålla makten över eleverna. Så länge läraren är den som sätter betygen så är det läraren som har intresse av att övervaka samt kontrollera eleverna genom sin betygsbedömning.

1.4 Tidigare forskning

Persson och Berg har studerat skolan utifrån ett maktkritiskt perspektiv. I sin bok *Skola och Makt* (1994) beskriver sociologen Anders Persson vilken stark faktor makten är i skolan, vilken självklar roll den spelar mellan lärare och elever: ”Skolan är med andra ord en institution som ges mening av att den ständigt är inbegripen i försök att producera elevhandlande. Man kan säga att makt ger själva relationen mellan skola/lärare och elev mening, den är en maktrelation” (Persson 1994:45).

”Den dolda läroplanen” beskrivs i *Kunskap Organisation Demokrati* av pedagogen Gunnar Berg när han förklarar skolans kultur och skolan som en institution: ” I stora drag innebär den dolda läroplanen att vad eleverna lär sig av och i skolan inte primärt är matematik, engelska och samhällskunskap etc., utan snarare att vänta, visa uthållighet, självkontroll, underordna sig en befintlig maktapparat etc.” (Berg 1995:33). Begreppet skolkultur är svårt att definiera. Berg tolkar det som ett ord innehållande kåranda eller yrkesnormer (Berg 1995:30).

Det finns även omfattande forskning inom området bedömning och betygssättning, här har vi fått göra ett urval utifrån relevans för vår studie.

I sin avhandling *Criterion-Referenced Measurement for Educational Evaluation and Selection* (2005) ställer sig pedagogen Christina Wikström frågan om de mål- och kunskapsrelaterade betygen kan möta kravet som måluppfyllnadsinstrument, dvs. betyder samma betyg samma sak oavsett när eller var det sätts? Vidare vill hon undersöka om betygssystemet är passande som urvalsinstrument och på så sätt rangordna elever. Wikström redogör således för fyra empiriska studier som behandlar det målrelaterade betygssystemet. Hon lyfter fram frågan om betygen påverkas av en eventuell konkurrens mellan olika gymnasieskolor. Hon prövar om de stigande medelbetygen under åren beror på ökad kunskap hos eleverna eller på betygsinflation. Vidare frågar Wikström sig om storleken på skolan har någon betydelse för hur lärarna sätter betyg. Till sist testar hon det målrelaterade betygssystemets validitet som urvalsinstrument till högre studier genom att se om det är lättare respektive svårare att få höga betyg (i samma kurser) beroende på gymnasieprogram. Wikström lyfter i och med sina studier fram problemområden med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, vilka kan ha relevans för vår studie om hur lärare tänker och talar om betyg.

I boken *Betyg och elevens rätt till kunskap* (1994) diskuterar psykologen Birgit Allard och pedagogerna Per Måhl och Bo Sundblad förtjänster och brister med det målrelaterade betygssystemet samt ger förslag till hur man kan gripa sig an det lokala arbetet med mål och betygskriterier.

I sin avhandling *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfar betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen* (2004) redogör pedagogen Bengt Selghed för sin studie från 2000 där han genomfört intervjuer med 30 grundskollärare om deras uppfattning om betyg. Han delar in resultatet i fyra delar. Först redogör han för lärarnas syn på betygssystemet som system, därefter tar han upp exempel på situationer i yrkesutövningen där lärarna uttrycker att betygssystemet är ett stöd. Tredje delen tar upp de aspekter som urskiljs vid betygssättning av eleven, dvs. vad lärare anser att betygsunderlaget består av, och slutligen utmynnar syntesen i fyra konstruerade förhållningssätt till betygssystemet och dess tillämpning.

I boken *Varför betyg?: historiskt och aktuellt om betyg* (1999) tar Håkan Andersson upp olika aspekter av betygssystem och betygssättning. Stort utrymme ges en översikt över de svenska betygens utveckling från 1940-talet och fram till det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Andersson gör också en internationell jämförelse av olika betygssystem samt belyser betygen i fokus för motsättningar, t ex mellan olika partier och olika organisationer. Andersson reflekterar också över prov i förhållande till betyg samt betygens roll för elever med behov av särskilt stöd. Slutligen ger han förslag till hur man kan arbeta med utformningen av lokala kursplaner.

I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (2002) har Skolverket samlat artiklar som diskuterar de mål- och kriterierrelaterade betygssystemet ur olika infallsvinklar. Nedan redogör vi kortfattat för de artiklar som funnit vara användbara vid tolkningen av vårt insamlade material.

I sin artikel ”I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd?” diskuterar specialpedagogen Ingemar Emanuelsson betygssystemet med fokus på konsekvenser för elever i olika skolsvårigheter och det faktum att många elever lämnar grundskolan utan godkända betyg.

Att bytet av betygssystem inneburit stora förändringar för lärarnas arbetssätt, såsom krav på ökad och annorlunda kommunikation samt större ansvar för eleverna når målen, menar pedagogen Viveca Lindberg i artikeln ”Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever”.

Pedagogen Tomas Kroksmark pekar i sin artikel, ”En tankes fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan”, på den kritik som föregick beslutet om ett nytt betygssystem.

I artikeln ”Betygsättandets etik” belyser filosofen Roger Fjellström moraliska problem som kan finnas vid betygssättningen av den enskilda individen.

Didaktikern Håkan Johansson sätter elevmedverkan och medbestämmande i fokus i sin artikel ”Elevinflytande och arbetet med mål och betygskriterier” och avslutningsvis, i artikeln ”Betygen i backspeglarna – beskrivning och reflektioner” ger pedagogen Håkan Andersson en historisk översikt över betygssättningen i Sverige fram till det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.

I boken *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (2001) diskuterar Bengt Persson det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet användning i grundskolans senare år med särskilt fokus på elevers olika förutsättningar att nå de uppsatta målen.

År 2001 arbetade Skolverket fram ett kommentarmaterial, *Bedömning och betygssättning*, vars syfte var att verka som stöd för lärare i deras bedömning och betygssättning. Materialet belyser olika områden inom ämnet och svarar också på frågor från lärare och elever.

Som en ytterligare del i handlingsplanen för att stävja bristerna med likvärdig bedömning utarbetades materialet *Likvärdig bedömning och betygssättning* (2004) som genom allmänna råd var tänkt att underlätta för lärarna deras arbete med betygssättning och bedömning. Den främsta utgångspunkten är vikten av att de nationella kursplanerna utvecklas i ett lokalt planeringsarbete, därför ges allmänna råd om hur det lokala arbetet kan genomföras. Det redogörs också för de bestämmelser som finns för en likvärdig bedömning och betygssättning i läroplaner, skollagen och grundskole- respektive gymnasieförordningen med klagörande kommentarer.

Bedömning och betygssättning är som synes ett väl beforskat område vilket visar att det är ett viktigt område men också svårt att hantera i den vardagliga praktiken. Då vi analyserar våra informanternas upplevelser kommer vi att förhålla oss till den tidigare forskning vi redogjort för ovan.

1.5 Metod och material

Syftet med denna uppsats är att undersöka gymnasielärares uppfattningar om bedömning och betygssättning utifrån dagens betygssystem. Vi kommer för denna undersökning att tillämpa kvalitativ metod. Närmare bestämt kommer insamlingen av data ske genom den kvalitativa forskningsintervjun.

1.5.1 Intervju som metod

Enligt etnologen Eva Fägerborg görs en intervju i ett bestämt syfte, nämligen för att söka ”den andra personens kunskaper, synpunkter, tankar, upplevelser av något” (Fägerborg 1999:57). Då vårt syfte är att få fram gymnasielärares uppfattningar och upplevelser av betygssättning motiverar

detta vårt val av intervju som metod. Steinar Kvales beskrivning av den kvalitativa forskningsintervjun är följande:

Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen ur de intervjuades synvinkel, utveckla innebörden av människors erfarenheter, frilägga deras livsvärld före de vetenskapliga förklaringarna (Kvale 1997:9).

Vi valde att göra halvstrukturerade intervjuer för att även sådant som vi inte förutsett kunde komma fram. Enligt Kvale är den halvstrukturerade intervjun varken ett öppet samtal eller ett strängt formulerat frågeformulär (Kvale 1997:32).

1.5.2 Genomförande och efterbehandling

Innan intervjuernas genomförande hade vi skapat ett formulär (bilaga 1) med frågor som inriktade sig mot olika teman. Eftersom vi delade upp oss och gjorde fyra intervjuer var försökte vi att inte avvika allt för mycket från frågeformuläret. Dock fanns det ett frirum för att samtalet skulle kunna utvecklas i olika riktningar.

De åtta intervjuerna genomfördes under en tidsperiod av en vecka. Informanterna tillfrågades om de ville delta i undersökningen varefter vi genomförde intervjuerna i enrum på deras arbetsplatser. Informanterna fick välja plats. Vi informerade informanterna om att såväl deras identitet som skolan de arbetar på skulle anonymiseras i uppsatsen. Detta, tillsammans med det faktum att det bara var en av oss som var med vid intervjutillfället, gjorde att vi hoppades på att informanterna skulle känna sig bekväma och därmed ha lättare att tala öppet om ämnet.

Intervjuerna spelades in med hjälp av bandspelare för att senare transkriberas, detta för att underlätta analysen. För att inte förlora betydelsen av annat än tal som kan vara väsentligt, såsom skratt, tvekan och ironi, så skrevs även detta ned vid transkriberingen. Fägerborg menar att fördelen med inspelade intervjuer är att man kan ägna all uppmärksamhet åt informanter och inte till att skriva ned vad som sägs (Fägerborg 1999:67). Efter transkriberingen lästes materialet noggrant igenom av oss båda och därefter delades det som framkommit i intervjuerna in i olika teman. Dessa presenteras i resultatdelen under olika rubriker och underrubriker.

1.5.3 Urval av material

Urvalet av informanterna skedde främst av praktiska skäl då de två gymnasieskolorna är våra VFU-platser. Då vi båda ska bli gymnasielärare hade vi också ett intresse för betygssättning främst på gymnasienivå. Med tanke på uppsatsens storlek så tyckte vi att åtta informanter var ett lagom antal. Vi eftersträvade också att ha en jämn fördelning gällande informanternas ålder och kön. Informanterna var i blandade åldrar och fyra män och fyra kvinnor deltog.

1.5.3.1 Två gymnasieskolor

Våra skolor är båda kommunala och har ett centralt läge i Göteborg. Den skola vi har valt att kalla N-skolan har enligt våra informanter rykte om sig att vara populär och elever från hela staden söker sig dit. Intagningspoängen är relativt hög och eleverna sägs vara motiverade och har till största del föräldrar med akademisk bakgrund. Den skolan vi döpt till H-skolan har enligt våra informanter ett

något skamfilat rykte. Intagningspoängen för att bli antagen till skolan är relativt låg och många elever sägs ha svårigheter att hänga med i undervisningen.

1.5.3.2 Åtta gymnasielärare

Eftersom vi valt att anonymisera våra informanter har de som undervisar i naturvetenskapliga ämnen, såsom fysik och matematik, fått fingerade namn som börjar på N. Detta för att det ska vara lättare att komma ihåg att de är naturvetare. Likadant har vi gjort med de lärare som undervisar i humanistiska ämnen, t.ex. svenska och engelska, där börjar de fingerade namnen på H. De lärare vars namn börjar på N arbetar på N-skolan och de lärare vars namn börjar på H arbetar på H-skolan¹.

Samtliga av våra informanter säger sig vara nöjda och trivas på sina arbetsplatser. Nedan ges en kort presentation av dem.

- Niklas är 32 år och har arbetat som lärare i åtta år. Sju av dessa har han varit på N-skolan. Innan han började studera till lärare läste han på fysikerprogrammet.
- Nora är 63 år och har arbetat som lärare i 38 år. Hon är uppväxt i en lärarfamilj så det var naturligt för henne att välja läraryrket. Hon forskade tidigare inom fysik men kände att hon blev utfrysad av den manliga kårandan och började istället arbeta som lärare. Hon har alltså ingen formell lärarutbildning.
- Nils är 32 år och har arbetat som lärare i åtta år. De senaste två åren har han varit anställd på N-skolan, tidigare arbetade han på H-skolan. Han påbörjade lärarutbildningen direkt efter gymnasiet.
- Nadja är 44 år och har arbetat som lärare i tio år. Innan hon började studera till lärare läste hon på teaterhögskolan och KTH.
- Henrik är 25 år och har arbetat som lärare i fyra månader men har tidigare vikarierat som lärare under sin studietid. Han har gått lärarutbildningen i Göteborg och examinerades i december 2005.
- Harriet är 61 år och har arbetat som lärare i nästan 30 år. Hon läste sin lärarutbildning i Göteborg, Lund, Linköping och Malmö. Hon har arbetat på H-skolan i 20 år.
- Hanna är 29 år och har arbetat som lärare i två år. Hon läste lärarutbildningen i Göteborg.
- Helena är 35 år och har arbetat i tre år som lärare. Innan hon påbörjade lärarutbildningen i Göteborg hade hon ett flertal olika arbeten.

1.5.4 Tolkning av materialet

Vi valde att fokusera på enbart lärarnas uppfattning, på grund av utrymmes- och tidsskäl valde vi att inte undersöka elevers åsikter. Vi har heller inte undersökt grundskolan, utan begränsade oss till gymnasiet, då det är dit våra utbildningar riktar sig.

Forskningsintervjun är som vi nämner ovan ett samtal om den mänskliga livsvärlden, där det som sägs förvandlas till texter som ska tolkas. Kvale skriver att en forskningsintervju omfattar både skapandet och tolkningen av en text. Intervjuerna bidrar till att skapa den text som de tolkar och de kan förhandla med intervjupersonerna om sin tolkning (Kvale 1999:50). Någon annan kanske hade tolkat materialet på ett annat sätt än vad vi gjort, då tolkningen är kontextuell och personlig.

¹ Det kan vara på sin plats att påpeka att tillfälligheter har spelat in då det blivit så att samtliga informanter från N-skolan undervisar i naturvetenskapliga ämnen liksom samtliga informanter från H-skolan undervisar i humanistiska ämnen. Dock kan detta vara bra att ha med i beräkningen vid läsning av resultatet.

Det resultat vi får fram grundar sig på endast åtta lärare och kan därför inte betraktas som representativt för alla gymnasielärare, men kan ändå visa på vissa mönster och tendenser.

1.5.5 Disposition

Först ger vi en historisk bakgrund för att sätta in vår undersökning i ett större sammanhang. Därefter förklarar vi hur det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är uppbyggt och hur det ska användas. I resultatdelen tar vi upp de problemområden som informanterna upplever med betygssystemet. Dessa problemområden behandlas under olika rubriker och underrubriker. Det kan dock påpekas att alla problemområden hänger ihop och går in i varandra även om de sorteras under olika rubriker. Avsikten med den omfattande rubriceringen är att lättare få en översikt vid läsningen av resultatdelen. De förslag till förändringar som informanterna ger tas med under varje problemområde. I resultatdelen tar vi också upp frågan om betyg är ett måste i den svenska gymnasieskolan eller om det finns andra alternativ. Slutligen för vi en diskussion runt de uppkomna resultaten.

2. HISTORISK BAKGRUND

Betyg har alltid varit i blåsvädret. Under 1900-talets andra del har vi inte haft mindre än tre olika betygssystem i Sverige och alla har fått utstå kritik. För att förstå att betygen ständigt är ifrågasatta och utsatta för förändring över tid kommer vi här att ge en historisk bakgrund från 1800-talet och framåt.

2.1 Det ”absoluta” bokstavssystemet

Vid tidpunkten för folkskolans införande i Sverige 1842 fanns inget enhetligt betygssystem i Sverige. Från början hade bedömningen mer formen av personlighetsbedömningar av eleven från lärarens sida. Det kunde handla om elevens allmänna begåvning, uppförande och flit eller till och med ekonomiska förutsättningar och elevens fysik. År 1820 kom en förordning om att betyg skulle ges inom ovan nämnda områden på en skala från A-D (Andersson 1999:13f), det tog dock lång tid innan något uniformt system kunde upprättas (Selghed 2004:45)

Efter inflytande från universitetens betygssystem fanns i slutet av 1930-talet en sjugradig bokstavsskala både vid läroverken och vid folkskolan. Betygssystemet kom att kallas det ”absoluta”, då varje betygssteg angav ett bestämt mått av kunskaper (Selghed 2004:49) Detta system utgick från att det existerade en absolut och säker kunskap som skulle föras över till eleverna (Skolverket 2001:17). Allmänna anvisningar eller målbeskrivningar fanns inte, utan byggde på oskrivna regler och traditioner som växte fram i samspelet mellan lärare. Betygsättningen låg i lärarnas händer (Selghed 2004:48). Dock fördes ingen livligare diskussion om likvärdighet och rättvisa när det gällde betygsättning. Selghed förklarar detta med att skolans och lärarnas auktoritet var större samt att betygen inte var av lika stor vikt för elevens framtid då antagningen till realskolan skedde genom antagningsprov (Selghed 2004:49).

2.2 Det normrelaterade siffersystemet

När antalet elever från folkskolan som ville studera vidare vid realskolan ökade kom betygen i fokus. Antagningsprovets funktion ifrågasattes och man ansåg att betygen borde ha samma

möjlighet att förutsäga studieframgång i realskolan. Dock var man då tvungen att lösa problemet med kravet på rättvisa och jämförbarhet i betygssättningen (Selghed 2004:49). Åtgärden blev att betygen i varje ämne för landets samtliga elever i en bestämd årskurs skulle följa en normalfördelning (Selghed 2004:50f). Under 1960-talet infördes således *det relativa, eller det normrelaterade, betygssystemet*. Med hjälp av en femgradig sifferskala betygsattes eleverna baserat på jämförelser med vad andra elever i samma årskurs presterade i samma ämne. Standardiserade prov var de hjälpmedel för betygssättningen som lärarna hade att tillgå (Andersson 1999:30). Betygssystemet hade alltså som främsta syfte att på ett systematiskt och tillförlitligt sätt rangordna elever. Syftet var att skapa ett betygssystem anpassat för urval till högre studier. De normrelaterade betygen talar alltså om hur en individs kunskaper förhåller sig till andra individers inom samma ämne (Skolverket, 2001). Ett rättvist urval till högre studier stod i fokus (Selghed 2004:53).

2. 3 Framväxten av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Kritiken som riktades mot det normrelaterade betygssystemet var att det inte på något tydligt sätt anger vilka kunskaper en elev har. Vidare blev lärarens främsta uppgift att mäta elevernas prestationer vilket gjorde att lärarnas yrkeskunnande kom i skymundan (Selghed 2004:53). Ett ytterligare problem var att många lärare inte visste fullt ut hur betygssystemet skulle tillämpas. Betygssystemet ansågs också skapa konkurrens mellan eleverna i skolarbetet istället för samarbete, vilket stod i strid med läroplanens (lgr 80) övergripande målsättning (Selghed 2004:55).

Kritiken kom att leda till framväxten av det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. En ny kunskapssyn kom att prägla det nya betygssystemet. Redan i början av 1970-talet utmanades behaviorismen, med sin renodlat empiristiska kunskapsuppfattning, av kognitiva teorier. Enligt hermeneutisk vetenskapsteori är kunskap i första hand inte kvantitativ till sin natur, utan kvalitativ. Kunskap erövrar genom en tolkningsprocess av omvärlden, inte genom ett mekaniskt registrerande och lagrande av sinnesintryck. Det är individen själv som skapar sin uppfattning av omvärlden, den kunskap som blir resultatet av denna process kallas förståelse (Selghed 2004:54). I och med konstruerandet av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet förespråkades alltså ett mer vidgat synsätt på begreppet kunskap där fokus inte enbart skulle ligga på fakta utan till lika stor del ta förståelse, färdighet och förtrogenhet i beaktande (Selghed 2004:62). Lärandet skulle bli mer förståelseinriktat istället för ensidigt faktareproducerande (Selghed 2004:57). Man påbörjade arbetet med att formulera och precisera ämnesmål (för grundskolan) och kursmål (för gymnasieskolan). 1994 kom de nya läroplanerna för de obligatoriska och frivilliga skolformerna (Lpo 94 och Lpf 94) och det nya betygssystemet infördes.

Då betygssystemet förändras sker det också en förändring i lärarnas vardagliga yrkesutövning. Nya direktiv innebär nya arbetsvillkor. Vi vill med denna undersökning belysa vilka konsekvenser det nuvarande betygssystemet har för lärarnas praktiska verksamhet.

3. DET MÅL- OCH KUNSKAPSRELATERADE BETYGSSYSTEMET

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är ”det regelverk som ålägger lärare att sätta betyg vid vissa tillfällen och som tillhandahåller kriterier för betygssättningen” (Fjellström 2002:77).

3. 1 Styrdokument för gymnasieskolan

Betygssystemet ingår i flera olika styrdokument som lärare har att rätta sig efter i sin yrkesutövning (Selghed 2004:76). För att underlätta läsningen av resultatdelen redogör vi nedan för dessa styrdokument. När det gäller bedömning och betygssättning är kursplaner och betygskriterier de styrdokument som är av störst vikt för läraren och därför kommer vi att lägga mest tonvikt på redogörelsen av dessa. Beskrivningarna av styrdokumenterna är hämtade från Skolverkets hemsida, www.skolverket.se. Redogörelsen för styrdokumenterna sker i en fallande ordning, från den mer övergripande skollagen till de mer konkreta betygskriterierna.

Skollagen är stiftad av riksdagen och innehåller de grundläggande bestämmelserna om utbildningen i alla skolformer och anger också övergripande mål och riktlinjer för utbildningen.

Gymnasieförordningen fastställs av regeringen och anger särskilda bestämmelser för gymnasieskolan.

Läroplanerna fastställs av regeringen och anger skolans värdegrund och grundläggande riktlinjer och mål. Läroplanerna är uppdelade i olika huvudområden, t.ex. kunskaper och elevernas ansvar och inflytande. För vart och ett av dessa huvudområden anger läroplanerna mål samt riktlinjer för arbetet. Målen är av två slag, dels mål som skolan skall sträva mot att eleverna utvecklar, dels mål som skolan skall se till att alla elever uppnår.

Programmål finns för varje program i gymnasieskolan. Dessa fastställs av regeringen och ger en sammanfattande beskrivning av programmet och förklarar hur detta program skiljer sig från andra. Programmålet skall garantera att programmets olika delar hänger samman och bildar en helhet. Dess uppgift är att sätta in kurserna i ett sammanhang och markera att kärn- och karaktärsämnen hör ihop. Det fungerar också som utgångspunkt för planeringen av utbildningen i sin helhet och för planeringen av undervisningen i de enskilda kurserna.

Kursplanerna för gymnasieskolan fastställs av Skolverket. De konkretiserar läroplanerna samt anger målen för utbildningen i varje enskild kurs (bilaga 2). *Mål att sträva mot* är utformade så att de skall visa vilka kunskaper som skolan skall sträva efter att elever utvecklar och skall också vara utgångspunkt vid planering av undervisningen. *Mål att uppnå* anger det minimum av kunskaper som en elev ska ha uppnått under den tid som studierna i kursen omfattar, för att få ett godkänt betyg. En elev som inte når upp till målen får betyget icke godkänd (IG). Vilket betyg eleven får avgörs av kvaliteterna i elevens måluppfyllelse. Betygen ger alltså information om hur långt en elev har nått i sin kunskapsutveckling (Skolverket 2001:24).

Betygskriterierna fastställs av Skolverket och anger de kunskapskvaliteter som skall bedömas. I gymnasieskolan finns betygskriterier för godkänd (G), väl godkänd (VG) och mycket väl godkänd (MVG) efter avslutad kurs (bilaga 2). Det betyg eleven får skall avspegla hur väl eleven har tillägnat sig och utvecklat kunskapskvaliteterna i betygskriterierna, men också bredden på elevens kunskaper. Betygskriterierna skall läsas tillsammans med *Mål att sträva mot* respektive *Mål att uppnå*.

Betygskriterierna beskriver och preciserar de kunskapskvaliteter som gäller för respektive betyg. VG-kvaliteter är mer värda än G-kvaliteter därför att de förutom att innefatta G-kvaliteterna också innefattar ytterligare kvaliteter. Dessa ytterligare kvaliteter representerar kunnande som ses som mer kvalificerat än det som krävs för betyget G. Motsvarande gäller för MVG-kvaliteterna som representerar det mest kvalificerade kunnandet (Skolverket 2001:24).

3.2 Frirummet och den lokala tolkningen

Både kriterierna såväl som kursplanerna är emellertid mycket generella och ska därför tolkas och utvecklas lokalt. Detta skall planeras och diskuteras fram på olika nivåer i en skola, både skolledning, lärare och elever skall medverka (Skolverket 2001:25) Tanken är alltså att det nationellt bestäms *vad* som skall uppnås, dvs. vilka kvalitéer som undervisningen skall sträva mot, medan det lokalt bestäms *hur* dessa mål skall uppnås, dvs. vilket innehåll undervisningen skall ha och vilka arbetsmetoder man skall använda sig av. Detta brukar kallas ”det lokala frirummet” (Skolverket 2001:25). Arbetet kan utföras av lärare i ämnesgrupper där man gemensamt kommer fram till en lokal kursplan för det aktuella ämnet. Samtidigt bör det finnas en viss frihet för den enskilde läraren att, i samråd med eleverna, i sin tur planera hur undervisningen ska genomföras (Andersson 1999:118).

Gymnasieutbildningen formas alltså både av de intentioner som staten lagt fast och lärarnas tolkning av dessa.

3.3 Nationella prov

Nationella kursprov finns i ämnena engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk och är avsedda att fungera som stöd för lärare vid betygssättning. Skolverket skriver följande om de nationella provens användningsområde:

De nationella kursproven ska ses som ett hjälpmedel för läraren vid bedömningen av om eleverna har nått uppställda mål. Resultaten är tänkta att analyseras och användas i jämförande syfte vid diskussionen av nivån på den egna och läroplanens bedömning och betygssättning. Avsikten är att proven ska bidra till så enhetliga bedömningsgrunder som möjligt över landet (Skolverket 2004:52).

3.4 Gymnasiets slutbetyg

Slutbetyget är en sammanställning av elevens betyg i samtliga kurser (ca 30-35) samt betyget på det projektarbete som alla elever ska genomföra sista läsåret. Den genomsnittliga betygspoängen beräknas om vid meritvärderingen till högskolan, där betyget godkänd är värt 10 poäng, väl godkänd 15 och mycket väl godkänd 20 poäng. Kursens omfattning i gymnasiepoäng multipliceras med vikten för betyget och summan divideras med programmets totala antal gymnasiepoäng. En genomsnittlig betygspoäng på 15 motsvarar alltså väl godkänd på alla kurser. En elev som har MVG i samtliga kurser får maxpoängen 20.0. För grundläggande behörighet till högskolan krävs att eleven fått betyget godkänd på minst 90 procent av de gymnasiepoäng som krävs för fullständigt program (Skolverket Pressmeddelande 2005-12-19). Den genomsnittliga betygspoängen för riket har varit stabilt de senaste tre läsåren och är 14,1 poäng (Skolverket Pressmeddelande 2005-12-19). Slutbetyget är det underlag som används då eleverna söker vidare till högskolan på betyg. Det kan alltså vara av stor vikt för eleverna att få ett rättvist betyg när det gäller urvalsaspekten till högskolan. Detta sätter än mer lärarnas bedömning och betygssättning i fokus och att denna bedömning blir likvärdig och rättvis.

3.5 Vad skall lärarna bedöma?

I läroplaner, kursplaner och betygskriterier framgår vad skolan ska betygssätta. I läroplanen för gymnasieskolan (Lpf 94) står: ”Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier” (Lärarens handbok 2001:48).

Skolans uppgift är dock att utveckla både kunskaper och sociala färdigheter hos eleven. Sådana färdigheter kan vara samarbetsförmåga, förmåga att utveckla självförtroende samt förmåga att ta egna initiativ (Andersson 1999:66f). Men det är alltså enbart elevens kunskaper som skall betygssättas och det finns således inget i styrdokumentet som ger stöd åt att betygssätta elevens sociala färdigheter eller personliga egenskaper.

Läraren skall vid betygssättning inte bara ”bedöma om målen är uppfyllda eller inte utan även kvaliteten på måluppfyllelsen” (Skolverket 2001:11). Det vill säga, med hjälp av betygskriterierna ”avgöra om eleven i sina prestationer och med sina resultat visar kännetecknen på den kvalitet i kunnandet som ger ett visst betyg” (Skolverket 2001:11).

4. RESULTAT

4.1 Upplevda problemområden

I intervjuerna framkom att det bland lärarna fanns ett utbrett missnöje gällande det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Vid analysen kunde ett flertal problemområden urskiljas, vilka en majoritet av informanterna gett uttryck för. Dessa problemområden har vi utgått från i resultatredovisningen nedan.

I intervjuerna ville vi inte bara att lärarna skulle uttrycka åsikter och tankar om dagens betygssystem, vi ville också att de skulle blicka framåt och komma med förslag på hur betygssystemet skulle kunna utvecklas till det bättre.

4.1.1 Betygsnivåerna fungerar inte tillfredställande

4.1.1.1 Få steg

Dagens betygssystem består, som vi nämnt tidigare, av fyra olika betygsnivåer; IG, G, VG och MVG. Det främsta problemet som lärarna uttryckte var att betygssystemet innehåller för få steg. Harriet menar att det förvisso är lättare att sätta betyg idag då det är så få betygsgrader. Men hon påpekar att det samtidigt gör så att betygssättningen blir väldigt orättvis.

Samtliga lärare på H-skolan tog upp problematiken med att framförallt G är ett så brett betyg. Flera lärare gav exemplet att det mellan en elev som har ett starkt G och en elev som har ett svagt G är stora skillnader kunskapsmässigt, men att det i slutändan ändå blir samma betyg på pappret. Lärarna på N-skolan uttryckte liknande tankar: ”Jag menar, det skiljer så oerhört mycket mellan ett VG-minus och ett VG-plus liksom. Där har du hela klassrummet ibland. Sämsta eleven och bästa eleven, också är det VG bara” (Nadja).

Nils menar att då steget mellan G och VG är så stort är det ingen större idé för en elev som har G att ens börja röra sig i den riktningen. Viveca Lindberg tar upp samma problematik som Nils och relaterar till att betyget 4 i det normrelaterade betygssystemet "kunde användas i motiverande syfte för elever vars prestationer motsvarade mer än 3 men mindre än 5" (Lindberg 2002:51). Avstånden mellan betygsstegen i det nuvarande systemet anses alltså vara för stora, vilket gör att det finns risk för att eleverna slutar anstränga sig då de ändå inte tycker sig ha möjlighet att nå ett högre betyg.

Ett annat problem som informanterna ger uttryck för, som ligger i samma linje, är det faktum att alla elever inte har möjlighet att nå upp till godkändnivån.

Du ska ju ha betyg för att det visar någonting och då är det alldeles för få steg. Om jag sätter ett IG på en person så visar det ju ingenting... den personen kanske kommer till skolan med inga kunskaper alls och jobbar väldigt mycket men klarar ändå inte kriterierna för godkänt så får han en stämpel som 'icke godkänd' (Henrik).

Detta kan jämföras med Ingemar Emanuelsson som liknar situationen med en höjdhoppstävling, där alla skall kvalificera sig genom att hoppa över en för alla på samma höjd placerad ribba, oberoende av deltagarnas olika förutsättningar att kunna hoppa (Emanuelsson 2002:30). Med hänvisning till grundskolans skolplikt, och målet att alla elever ska få ett godkänt betyg, menar han på att skillnaden mellan skolans krav på godkänt och kvalificeringen i höjdhoppstävlingar är att skolan kräver obligatoriskt deltagande, vilket normalt inte är fallet i höjdhoppstävlingar. Eftersom 98 % av årskullarna går vidare från grundskolan till gymnasiet idag (Persson 2001:13) kan man nog påstå att också gymnasiet har blivit en "skola för alla". Liknelsen med obligatoriskt deltagande bör därför till stor del också gå att applicera på gymnasieskolan.

Skolverkets statistik från läsåret 04/05 visar att mer än var tionde elev som slutar nian inte är behörig för att börja på gymnasiet nationella program (Skolverkets pressmeddelande 2005-12-19). Men även om eleven har behörighet, dvs. ett godkänt betyg i svenska, engelska och matematik, menar informanterna att kunskapsnivån kan vara för låg för att klara av gymnasiestudierna eftersom eleven inte har godkänt i övriga ämnen. Harriet uttrycker sin frustration:

Harriet: Och sen vete sjutton vad de gör i grundskolan i det som kallas för SO-ämnen. Man blir alltså påtagligt förvånad över bristande faktakunskaper. Förra året hade jag en elev som frågade "vem fan är påven?" /.../ och vi pratade om kommunismen och ingen visste vem Karl Marx var och till slut var det en som räckte upp handen och sa lite försiktigt "det var väl en skådespelare?"

Linnéa: Men då kan du ha en elev i historia till exempel som inte har ett betyg i historia från grundskolan då, kan man säga?

Harriet: I alla fall har de inga kunskaper (skrattar).

För en elev utan godkända betyg från grundskolan ligger det nära till hands att dra slutsatsen att det även blir svårt för eleven att nå de kunskapsmål som är satta inom gymnasieskolan. Finns inte då risken att de återigen blir "IG-elever" och en ond cirkel uppstår?

Såväl Henrik som Hanna ser problem med att ge en elev ett IG i betyg. Särskilt när det gäller de elever som verkligen ansträngt sig men som på grund av bristande förmåga och knappa resurser inte lyckas nå målen. Hanna menar att eleverna kan se det som ett personligt misslyckande:

Hanna: Jag gillar inte det här att det kallas för icke godkänt. Det låter på något sätt hemskare än att få en 1:a eller 2:a. Just det här "icke godkänt".

Linnéa: Att det blir mer personligt eller?

Hanna: Ja, att det känns mer på något sätt. Jag får en känsla av det ibland. "Du är inte godkänd".

Linnéa: Men om du jämför det betygssystemet vi har nu med det här 1-5-systemet?

Hanna: Det känns som att få en 1:a eller 2:a... det var ju inte godkänt det heller men det känns som att det inte var lika allvarligt, det sänkte liksom medel då men... jag vet inte... det känns som att det ligger i ordet på något sätt... att inte bli godkänd, det känns som att det nästan är något personligt kan jag tycka. Och sen är ju målet att alla ska ha godkänt men det är ju ganska många som inte har det...

Hanna verkar alltså se en risk med att en elev som får IG i betyg upplever att det är hela personen som bedöms som "icke godkänd" och inte enbart de utförda prestationerna. Håkan Andersson skriver: "Det är vida känt att bra betyg kan verka motiverande medan låga betyg kan medföra upplevelser av otillräcklighet och negativ identitet, en upplevelse av att ha misslyckats" (Andersson 1999:7). På samma sätt anser Birgit Allard, Per Måhl och Bo Sundblad att betyg kan bli självuppfyllande profetior. Den som får ett högt betyg känner sig ofta motiverad att arbeta mer och kan då få ett ännu bättre betyg medan den som får ett lågt betyg ofta tappar motivationen och ger upp, vilket i slutändan kan ge ett ännu lägre betyg. Allard, Måhl och Sundblad jämför med det normrelaterade betygssystemet och menar att det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet med dess godkändgräns kan orsaka att fler elever misslyckas i skolan (Allard, Måhl & Sundblad, 1994:21).

De elever som här beskrivs som "IG-elever" hamnar i en grupp som på ett medvetet eller omedvetet sätt blir förtryckta. Den känsla Hanna beskriver som uppstår när man blir kallad "icke godkänd" kan vi inte tolka på annat sätt än nedtryckande. Just så verkar ett förtryck enligt Young (Young 1990/2000). Rädslan för att bli kallad just "icke godkänd" verkar för att på ett förtryckande sätt vidmakthålla disciplinen i skolan.

Ett förslag som förs fram i Bengt Selgheds avhandling är att införa betygssteget "nästan godkänd" för att skilja elever som försöker, men inte lyckas från dem som inte anstränger sig (Selghed 2004:131). Detta skulle säkert kunna minska den ångest som ett "icke godkänd" kan framkalla, både hos eleven och hos läraren. Makten och disciplinen skulle troligtvis inte påverkas av detta men den enskilda elevens känsla av att vara förtryckt skulle kunna minska. Att tvingas känna tillhörighet med en grupp, gruppen "icke godkänd", kan innebära att du blir märkt av samhället och förtryckt på samma sätt som de grupper Young beskriver (Young 1990/2000).

4.1.1.2 Inflation

Ett annat problem som hör ihop med betygsnivåerna är att det gått inflation i betygen, vilket flertalet av lärarna hävdar bestämt. Helena uttrycker problemet på detta drastiska sätt: "G är ingenting värt på nått sätt, det har gått inflation i det. För att få ett G ska man faktiskt ha uppnått rätt mycket och det känns som att många elever... att det har blivit att G är i princip att bara vara där" (Helena).

Harriet är inne på samma linje då hon hävdar att G numera blir mer och mer likt IG, att man inte kommer någonstans med G i betyg: "Jag menar ett gymnasiebetyg med bara G... då är du ju mer låst och utestängd än om du har IG:n. Då får du ju gå på komvux och komplettera och så men har du godkänt redan så är det mycket svårare. Egentligen är det taskigare att sätta ett G" (Harriet).

Niklas menar att det också blivit inflation när det gäller de högre betygen och tar upp det som han kallar 20.0-problemet, dvs. att så många elever får MVG i alla ämnen (och därmed 20.0 poäng). Niklas anser att då allt för många elever får maxpoängen 20.0 skapar detta en större betygshets eftersom eleverna upplever att de måste få 20.0 för att kunna konkurrera om åtråvärda högskoleplatser. Wikström lyfter också fram denna problematik och ger antagningen till läkarutbildningen som exempel. För att bli antagen krävs 20.0 i betyg men inte ens det är en garanti

för att bli antagen utan urvalet sker ofta genom lottning. Anledningen är att det finns så många fler sökanden med 20.0 i betyg än antalet utbildningsplatser att fylla (Wikström 2005:30).

Harriet anser att inflationen i de högre betygen gör att det är fruktansvärt orättvist mot de elever som gick ut skolan när betygssystemet var nytt. Hon hävdar att lärarna då var stenhårda. Enligt Harriet är det alltså lättare att få högre betyg idag än vad det var för några år sedan. Christina Wikström tar upp samma problematik i sin avhandling. Hon påpekar att elevers slutbetyg från gymnasieskolan har stigit under åren och frågar sig om detta beror på ökad kunskap hos eleverna eller på betygsinflation. I studien jämför hon samtliga elevers avgångsbetyg från 1997 till 2004 med deras resultat på högskoleprovet. Resultatet visar att betygsmedlet har ökat kraftigt, speciellt har utdelningen av högre betyg (VG och MVG) ökat. Däremot visar högskoleproven inga tecken på ökad kunskap hos eleverna, utan snarare motsatsen. Utifrån dessa resultat drar Wikström slutsatsen att kraven för de högre betygen har sänkts och att det därmed har gått inflation i betygen (Wikström 2005:33f). Utifrån denna studie verkar det alltså som att det resonemang om inflation som lärarna för är förankrat i forskningen.

Vad kan det då finnas för anledning till denna inflation? Enligt Harriet beror det på att lärarna inte har några riktlinjer att gå efter: ”Betygskriterierna är ju skrivna väldigt luddigt”, förklarar hon och fortsätter:

Jag vet att då betygskriterierna kom, då innan vi hade bytt betygssystem, så satt vi historielärargruppen och läste betygskriterierna för MVG i historia och vi konstaterade väldigt snabbt att ingen av oss gymnasielärare i historia skulle kunna nå upp till MVG. Och då blir man ju så där att... så som vi tolkade det då... då började man ju tolka det snällare (Harriet).

Nils drar liknande slutsatser. Han menar att då det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes så tolkade många skolor MVG som ett extremt högt betyg medan MVG idag motsvarar en stark fyra sett i det gamla, relativa systemet. Lindberg pekar också på problematiken att de elever som fick betyg vid övergången mellan det gamla och det nya betygssystemet hamnade i kläm, då det krävdes betydligt mer av dem för att nå upp till ett visst betygssteg (Lindberg 2002:54). Inflationen verkar alltså vara tillräckligt kraftig för medföra orättvisor som uppmärksammas av såväl lärare som forskare.

De problem vi tagit upp ovan leder, enligt våra informanter, till orättvisor när det gäller betygssättningen. Vad förslår då informanterna att man kan göra för att lösa problemet med betygsnivåerna?

4.1.1.3 Hur kan betygsnivåerna förbättras?

De flesta av informanterna vill ha ett betygssystem med fler steg. Nadja uttrycker sig på följande sätt: ”Ja då skulle jag definitivt införa flera betygsgrader, inte jättemånga men några till, kunde det allt vara, så att man kunde gradera bättre, så att det inte blir så ruskigt stor skillnad” (Nadja). Harriet tillhör dem som vill ha en tiogradig skala. Hon menar att det då blir ett mer nyanserat system, med fyra grader av icke godkänd och sex grader av olika godkändnivåer, och att man då kan väga upp ett underkänt betyg med ett godkänt i ett annat ämne. Nils kommer med förslaget att ett sifferbetyg från 1 till 100 borde införas:

Dagens system där man ju har ett G-betyg som ju omfattar extremt många elever, likadant VG också, det är ju så stora elevgrupper i varje. Ligger man mitt på G, så är ju steget att komma upp till VG så stort att det inte är någon ide att börja röra sig i den riktningen. Medan, har man 67, så är det inte så jävla långt upp till 70. För att överhuvudtaget få en märkbar skillnad så rör det sig bara om några timmars jobb. Det tror jag att ju finmaskigare det är desto bättre (Nils).

Ett annat något drastiskt förslag Nils ger är att eleverna ska få betalt för sina prestationer:

Det är klart att eleverna skulle ha en lön för att gå i skolan, då skulle dom ju göra sitt bästa. Vi lägger ner väldigt, väldigt mycket pengar på att ha dem här i skolan och framförallt var det ju så tidigare, att väldigt många var där bara för att dom tyckte det var som en fritidsgård. Hade eleverna vetat det att bara jag klarar matte A så får jag 10 000 spänn, så hade ju alla klarat matte A. Dom hade ju haft en helt annan vilja att lära sig (Nils).

Informanterna verkar alltså vara av samma åsikt som de borgliga partierna. Fler betygsssteg önskas för att få en ökad nyansering. Elever på olika kunskapsnivåer skulle då inte ligga inom samma betygsnivå, vilket skulle medföra ökad rättvisa.

Kanske är den enda lösningen så som informanterna föreslår, att ett byte av betygssystem måste till. Tomas Kroksmark är också kritisk mot det nuvarande systemet. Han går så långt att han menar att det fodras ett byte av grundläggande tankeordning kring lärande, målbeskrivning och kunskapsbedömning (Kroksmark 2002:75).

4.1.2 Ingen likvärdig bedömning

Grundtanken är att alla elever ska bedömas likvärdigt oavsett lärare, skola eller kommun. I skollagen står att: "Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, var helst den anordnas i landet" (Lärarens handbok 2001:55). I den nationella kvalitetsgranskning av betygssättningen Skolverket genomförde under år 2000 framkom att det fanns stora skillnader när det gäller förutsättningarna för en likvärdig bedömning av elevernas kunskaper. Skillnaderna gällde såväl lärarnas förståelse av betygssystemets tillämpning liksom lärarnas kunskaper om kursplanernas innehåll. Vidare såg man att de lokalt utformade kriterierna kraftigt skiljde sig åt mellan skolor samt att betygssättningen inte stämde överens med resultaten på de nationella proven (Skolverket 2004). Skolverket konstaterar: "Det råder knappast någon tvekan om att likvärdigheten är styrsystemets svåraste fråga" (Skolverket 2004:13).

4.1.2.1 "Hemmablind"

Tankar om att betygen inte är likvärdiga framkommer också i intervjuerna. Lärarna upplever att det även finns risker för att betygen skiljer sig mellan olika gymnasieprogram. En vanlig orsak som uppges är att man som lärare blir "hemmablind".

Det kan kännas som en nackdel om man har många elever som inte är så duktiga i svenska så blir man ibland lite lättimponerad bara för att man har vant sig vid en ganska låg nivå och sen om någon gör lite över det så tycket man att det är fantastiskt bra fast det inte är så himla bra egentligen, i ett annat sammanhang så hade det inte varit mer än G men här tycker man 'åh! Vad bra!' (Hanna).

Wikström undersöker i en studie om det är lättare respektive svårare att få höga betyg (i samma kurser) beroende på gymnasieprogram. Hon använder data från alla elever som tog studenten 2002. Resultatet visar att elever som går yrkesförberedande program tenderar att få något högre betyg än elever på övriga program. Det framkommer att de elever som går naturvetenskapliga program är de som har svårast att få höga betyg (Wikström 2005:35f).

Helena, liksom Hanna, tror att betygssättningen skiljer sig åt mellan de olika programmen på skolan, då elevunderlaget ser så olika ut rent kunskapsmässigt. Båda föreslår att lärarna ska arbeta över programgränserna, och inte bara undervisa elever inom samma program som det är för många lärare idag, för att stävja detta problem. Man behöver mångfalden, påpekar de.

4.1.2.2 Skillnad mellan skolor

Såväl Helena som Hanna menar att då betygssättningen troligen skiljer sig åt mellan olika program, varför skulle det då inte skilja sig åt också mellan olika skolor? Harriet drar liknande paralleller:

Jag tror att det är oerhört mycket svårare att få ett MVG på rena pluggskolor som har höga intagningspoäng, för att på något sätt så är ju allting relativt. Och det är ju likadant här. Som förra året hade jag en mycket svag klass och en utav tjejerna där, hon skrev ju och skrev väl bäst i klassen. Ja, hon var ju egentligen G++ sådär och så fick hon VG och hon var jättearg för att hon inte fick MVG. Det är ju självklart, de jämför ju sig med varandra (Harriet).

Inte heller Henrik tror att bedömningen på olika skolor är likvärdig:

Nej. Anledningen till att jag inte tror det är betygsinflation... nej, betygsinflation (skrattar). Att elever helt plötsligt får bättre och bättre betyg och samtidigt kan de mindre och mindre. Då är det något som inte stämmer och då finns det ju liksom bara en förklaring. Jag tror att det finns vissa skolor som faktiskt uppmuntrar till att sätta bra betyg och det finns ju en enkel anledning till det också, och det är ju att du får pengar för varje elev som kommer sen. Har du bra betyg på en skola så får du fler elever (Henrik).

Henrik kopplar alltså ihop den bristande likvärdigheten med det tidigare resonemanget om inflation och menar att vissa skolor sätter högre betyg för att på så sätt bättra på sitt rykte som en skola där elever når de uppsatta målen.

Wiktström tar upp frågan om betygen påverkas av en eventuell konkurrens mellan olika gymnasieskolor. I en studie jämför hon elever från olika skolors avgångsbetyg med deras resultat från högskoleprovet. Syftet var att jämföra skolor i skoltäta områden med skolor som är den enda skolan i sitt område, samt se om kommunala skolor och friskolor skilde sig åt. Resultatet visar att kommunala skolor i skoltäta områden ger något högre betyg än skolor som är den enda skolan i sitt område. Mer uppseendeväckande är att resultatet visar att friskolor ger avsevärt högre betyg än kommunala skolor vid konkurrens. Wikström ser detta som en effekt av att betygen ses som en indikator på skolans kvalitet (Wikström 2005:32f) och drar därmed samma slutsats som Henrik. En tydlig inflation i betygen kunde alltså påvisas. Wikström frågar sig också om storleken på skolan har någon betydelse för hur lärarna sätter betyg. Hon jämför elevers slutbetyg på stora respektive små skolor och jämför också deras resultat från högskoleprovet. Wikström kommer fram till att elever på stora skolor generellt får lägre betyg än elever på små skolor. Högst betyg får elever på små friskolor (Wikström 2005:34f).

Ett positivt besked är dock att Skolverkets betygsstatistik för läsåret 04/05 visar att skillnaden i genomsnittlig betygspoäng mellan fristående och kommunala gymnasieskolor minskar. Skolverket förklarar till viss del minskningen genom åren med att antalet elever i de fristående skolorna ökat och att skolorna därmed fått ett bredare elevunderlag. De menar också att en annan förklaring kan vara att antalet elever med slutbetyg från utbildningar med andra inriktningar än naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig ökat inom de fristående skolorna (Skolverkets pressmeddelande 2005-12-19).

4.1.2.3 Subjektivitet och andra kriterier än kunskap

En annan aspekt av likvärdig bedömning som kom upp i intervjuerna var frågan om subjektivitet. Bengt Selghed skriver i sin avhandling att: "Det tycks vara omöjligt för lärare vid betygssättningen att utestänga andra aspekter hos och på eleven än enbart kunskapsmässiga" (Selghed 2004:196).

Han säger vidare att lärare kan ha svårt att skilja ut elevens kunskapsmässiga resultat från arbetsprocessen och att de väger in aspekter som initiativförmåga, kreativitet, samarbetsförmåga samt andra personlighetsdrag vid betygssättningen (Selghed 2004:196). Selghed menar alltså att betygssättningen består av ett hopkok av aspekter och att ett problem som då uppstår är att betygssättningen är så subjektiv att en likvärdig bedömning inte kan garanteras. Även Håkan Andersson påpekar att personlighetsfaktorer vägs in då lärare sätter betyg (Andersson 1999:67).

Bland lärarna i vår studie rådde delade meningar om betygssättningen är subjektiv eller inte. De lärare som var anställda på N-skolan, och som undervisar i naturvetenskapliga ämnen, tyckte sig i stort inte se några problem medan lärarna på H-skolan, som undervisar i humanistiska ämnen, till större del upplevde betygssättningen som subjektiv. Kanske är bedömningen i t.ex. svenska mer subjektiv än i matematik? I matematik kan resultaten vara lättare att bedöma av läraren och är mer av karaktären rätt eller fel, medan t.ex. en uppsats kan bedömas på flera olika sätt beroende på vem det är som bedömer och vilka aspekter som det läggs störst vikt vid. Dock menar matematikläraren Nils att t.ex. rättning av prov inte är någon objektiv process:

När läraren sitter där klockan tre på natten och har en bunt med prov så är ju dagsformen för läraren ganska avgörande, att ha gjort en snygg lösning som är lätt att följa, kommer ju alltid att vara bättre än om man har lite taskig handstil till exempel. Om man är en sån elev som har varit på alla lektioner och gjort alla labbar och så, så är det ju heller ingen nackdel tror jag, när läraren sitter där och skall rätta (Nils).

Nils uttalande ger tydligt uttryck åt att andra faktorer än de rent kunskapsmässiga spelar in vid betygssättningen. Nadja menar dock att läraren måste hålla på sin professionalism, även om det ibland är svårt: "Ibland kan det vara någon som man tycker så himla mycket om och så skär det i hjärtat i en, men jag kan inte sätta något annat än G" (Nadja). Hos henne verkar kursplanens direktiv vara i fokus.

Hanna däremot tror att lärare ofta ser till andra saker än uppnådd kunskap vid betygssättning:

Ja, det tror jag är svårt att fråga. Det är ju ändå människor man bedömer och visst tror jag man ibland bedömer god arbetsinsats och om någon verkligen kämpar så är man inte mer än människa, man vill ju belöna det då fast det kanske egentligen... man vill ju så väl och vet ju då att någon jobbat jättemycket... Det är ju jättesvårt att bara hålla sig till det rent kunskapsmässiga eller till måluppfyllnad (Hanna).

Hanna visar hur svårt det är att bortse från andra kriterier än kunskap och måluppfyllnad. Hennes upplevelse kan knytas an till det resonemang som Fjellström för om betygssättningen som en flertydig handling. Han menar att det finns risk för att lärare vid betygssättning inte bara tar in utförda prestationer i ämnet utan även möjliga framtida prestationer (Fjellström 2002:78). Han exemplifierar detta med att om en elev får ett godkänt betyg, trots att han eller hon inte nått upp till målen, kan detta vara motiverande för eleven vilket får honom eller henne att prestera bättre i framtiden (Fjellström 2002:77f). Återigen kommer utslagseffekten av "icke godkänd" i fokus. Fjellström skriver:

Om strikt tillämpning av betygsinstrumentet i ett konkret fall gör att en elev slås ut, är inte dess användning lyckad. Att ignorera detta är dogmatism. Behandlas inte betygssystemet som ett medel, blir det ett självändamål i skolan – och det har väl ingen tänkt (Fjellström 2002:82).

Fjellström redogör vidare för sina misstankar om att många elever får MVG för att bli duktigare trots att det är tveksamt om de verkligen uppfyller de högt ställda betygskriterierna. Han frågar sig om det inte borde vara lättare att acceptera att en elev får ett oförtjänt G utifrån stimulanssynpunkt än att en elev får ett oförtjänt MVG. Det är ju viktigare att en elev blir godkänd, menar Fjellström, och hänvisar också till att det i läroplanen står att man bör visa solidaritet med svaga (Fjellström

2002:80). Hans slutsats blir att en viss individualisering är av godo, utifrån insikten att elever är utvecklas och reagerar olika. Dock påpekar han att individualiseringen inte får drivas för långt eller tillämpas för ofta, då finns risken att betygssystemet kollapsar. Det måste vara fråga om undantag (Fjellström 2002:83).

Harriet knyter an problematiken till det tidigare resonemanget om inflationen i godkändebetyget, att det numera inte krävs så mycket mer än närvaro på lektionerna för att få ett godkänt betyg i ämnet:

... nu har det ju blivit väldigt mycket att man har tagit bort ordningsbetygen och så har dom smugit sig in i de vanliga betygen. De som lämnar in och de som gör får nästan automatiskt ett G. Så kunskapsmätningen har försvunnit... eller, inte försvunnit men den har minskat, tycker jag (Harriet).

Såväl Hannas som Harriets och Fjellströms resonemang går stick i stäv med det läroplanen (Lpf 94) säger om betygssättning: ”Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier” (Lärares handbok 2001:48). Skolverket poängterar också starkt att betygssättningen ska ske med kursplanernas mål och betygskriterierna som utgångspunkt. De klargör: ”Det innebär i sin tur att närvaro, flit, ambition, läsläsning, lektionsarbete m.m. inte i sig ska vara grund för betygssättningen” (Skolverket 2004:47).

En subjektiv betygssättning som inte utgår från de nationella kriterierna medför risken att betygssättningen inte blir likvärdig över landet. Eleven blir utsatt för lärarens godtycke. Enligt Selghed kan denna bedömningsproblematik bero på att det är oklart för lärarna vilka krav som gäller för olika betygsssteg och att lokalt utformade kriterier saknas (Selghed 2004:197).

4.1.2.4 Det lokala frirummet i praktiken

Skolan, läraren och i viss mån eleverna har stor frihet att själva välja undervisningens utformning och innehåll. Som vi nämnt tidigare är det meningen att man skall översätta och tolka de nationella målen lokalt. Men trots detta ”lokala frirum” är det meningen att betygen mellan olika klasser såväl som olika skolor och mellan olika kommuner skall vara likvärdiga. Ett betyg i ett ämne satt i en klass skall alltså motsvara ett likadant betyg satt i en annan klass. Så även om man har läst olika saker skall kunskaperna i ämnet vara likvärdiga (Skolverket 2001:27). Skolverket skriver att: ”... ett gediget lokalt planeringsarbete i samråd med eleverna är en förutsättning för en rättvis och likvärdig betygssättning (Skolverket 2004:9) Vad hade då lärarna i vår studie för erfarenheter av det lokala tolkningsarbetet?

Vissa informanter ansåg att det fanns och fungerade på skolan, andra inte. Niklas är en av dem som inte upplever att det finns något fungerande lokalt tolkningsarbete:

Sen måste man ju erkänna att lokala tolkningar av betygskriterier och lokala arbetsplaner är delvis insomnade dokument. Det har inte blivit så att på den här skolan jobbar vi så och så, med den här tolkningen av betygskriterier, utan det är mer att varje lärare har sin egen tolkning med hjälp av nationella proven och så (Niklas).

Niklas tror att avsaknaden av lokala tolkningar leder till att betygssättningen skiljer sig mellan skolor och inom skolor mellan olika lärare. Slutsatsen är att betygssättningen inte blir likvärdig.

Nils var tidigare anställd på H-skolan och uppger att de där arbetade mer med lokala kursplaner än på N-skolan, men han menar att de lokala kursplanerna trots det blev ganska slätstrukna. Han påpekar att de lokala inte skiljer sig så mycket åt från de nationella kursplanerna då de inte får stå i

konflikt med de som staten ger ut: ”Så på min förra skola [H-skolan] var det en lärare till exempel som försökte trycka på att närvaron skulle vara en del i betygssättningen. Och hon fick ju kritik av skolverket när dom var och hälsade på” (Nils).

Harriet påpekar att lokala kursplaner finns på H-skolan men att hon själv inte längre använder dem så mycket:

Linnéa: Om man tänker på målbeskrivningarna som står i kursplanerna, tolkar ni dem lokalt?

Harriet: Det har vi gjort och vi har säkert en sådan skrivning någonstans. Men det är ju ganska längesedan vi jobbade med det. Och sen får man den, och sedan läser man den där och sedan tolkar man in den och sedan finns den i ens kunskap någonstans.

Såväl Helena som Hanna och Henrik hävdar att arbetet med de lokala kursplanerna på H-skolan fungerar bra och att de använder dem kontinuerligt i sitt eget arbete.

Så gott som samtliga lärare i studien uttrycker att de nationella proven är ett stöd i bedömningen. Lärarna på N-skolan ser mer proven som att det är en hjälp för den enskilde läraren i sin betygssättning medan lärarna på H-skolan mer ser det som ett tillfälle för lärarna tillsammans att sätta sig ner och diskutera betyg. Oavsett vilket sätt man använder nationella proven på ses det som ett stort stöd i bedömning och betygssättning. Det kan poängteras att nationellt prov bara finns i ämnena svenska, engelska och matematik och att lärare som undervisar i övriga ämnen får klara sig utan detta stöd.

Som vi poängterat tidigare är det viktigt att betygen blir rättvisa ur rättsäkerhetssynpunkt för eleven. Lärarens enväldiga makt på detta plan bör inte underskattas. Det är särskilt viktigt då läraren vid betygssättningen agerar som enväldig bedömare. Skolverket skriver: ”Läraren ska sätta betyget. Detta innebär att det aldrig kan bli fråga om att någon annan ändrar det betyg som läraren satt” (Skolverket 2004:51). Eleverna har alltså inte möjlighet att överklaga det betyg som läraren satt vilket gör att det blir än viktigare med en likvärdig och rättvis bedömning. Men som framkommit finns det en hel del brister i likvärdigheten. Vad anser våra informanter att man kan göra för att åtgärda detta?

4.1.2.5 Hur kan likvärdigheten förbättras?

Hanna tror inte att det kan finnas ett betygssystem som upplevs som helt rättvist: ”Alla har ju olika begåvningar, vissa kommer inte till sin rätt i svenska och vissa är duktiga på att skriva men... hur man än vrider och vänder så är det ju ändå en bedömning som görs av en och då kan man ju alltid känna att man blir orättvist bedömd” (Hanna). En majoritet av informanterna är inne på samma linje som Hanna. Ett rättvist betygssystem upplevs som en utopi.

Harriet föreslår att ordningsbetygen skulle kunna komma tillbaka, så att inte de smyger sig in i de vanliga betygen. På så sätt kan kunskaperna komma i fokus i betygssättningen och den disciplinerande funktionen kan vidhållas med ordningsbetyget. Ett ordningsbetyg är ett kraftigt redskap för läraren att behålla disciplinen i skolan. Att på olika sätt bedöma en elev för dess sätt att uppföra sig medför en stor risk för subjektivitet, och därmed en bedömning efter lärarens sätt att uppleva en elev. Just sådana verktyg är enligt Foucault uppfunna och utvecklade i skolor för att bibehålla makten och disciplinen över eleverna (Foucault 1975/2003:145ff).

Harriet tycker också att man måste komma till rätta med att betygsriterierna verkligen blir gemensamma på olika skolor och i olika orter. Hon föreslår att man ska plocka en del från det gamla relativa systemet, med gruppjämförelser, för att kunna få en likvärdig bedömning.

Skolverket verkar vara medvetna om att betygssystemet kräver mycket av lärarna: ”Vill vi ha en skola där elever utifrån givna ramar får studera efter behov och intressen och där elever får utvecklas sina kunskaper utifrån en mångfald av möjligheter, blir konsekvensen ett mer krävande system för bedömning” (Skolverket 2004:13).

Betygssättning och utfärdandet av betyg utgör en myndighetsutövning gentemot eleven. Läraren gör vid betygssättningen en värdering av elevens studieresultat, en värdering som har stor betydelse för elevens möjligheter att komma in på andra utbildningar och för att få arbete. Slutbetyget har med andra ord rättsverkningar för eleven och det finns ytterst begränsade möjligheter att ändra på ett slutbetyg. Det är därför viktigt att bestämmelserna om bedömning och betyg tillämpas på ett likvärdigt och rättssäkert sätt (Skolverket 2004:28).

4.1.3 Brister som urvalsinstrument

Som vi konstaterat ovan verkar alltså betygssättningen skilja sig åt mellan lärare, program, skolor och var i landet man bor. Detta kan få konsekvenser vid antagningen till högre studier. I dagsläget antas ca 50 procent av de sökande till högskolan på betyg (Andersson 2002:165). De övriga antas via högskoleprov eller via andra typer av antagningsförfaranden, såsom antagningsprover och intervju. Men för många är betygen alltså biljetten in till högskolan och därför är det kanske inte så anmärkningsvärt att ett högt slutbetyg är målet för många elever.

4.1.3.1 Taktikval

Ett problem som lärarna i studien upplever med betygssystemet idag är att eleverna gör taktikval, alltså att de väljer lätta kurser för att på så sätt få högre slutbetyg. Niklas är rädd att de nya ämnesbetygen från 2007² ska bidra till än mer taktikval, eftersom eleverna då inte väljer de svårare fortsättningskurserna eftersom de inte vill riskera sitt slutbetyg i ämnet: ”Jag menar, det är ju livsfarligt för en elev att välja matte E om man ligger på MVG, det enda man kan göra är ju en tabbe” (Niklas). Han menar att eleverna inte har något annat val än att hoppa över de kurserna, om de ska ha möjlighet att få bra betyg och komma in på önskad utbildning.

Niklas är positiv till ämnesbetyg, men är av åsikten att man då inte kan ha valbara kurser eftersom detta leder till taktikval. Han menar att kurserna i ämnet i så fall ska vara obligatoriska. Nils uttrycker liknande åsikter: ”... det är ju också så att har man G i matte C, så säger det otroligt mycket mer än att man har MVG i matte A. Det finns ju väldigt mycket mer kunskaper i det fallet att man har läst två kurser till” (Nils). Informanterna ger uttryck för en farhåga att eleverna missar kunskaper som hade varit bra att ha för att på bästa sätt klara av högre studier.

Även lärarna på H-skolan ser taktikval som ett problem:

”... jag tycker faktiskt att det skulle vara svårare att... man skulle få mer cred för att läsa tyska än att läsa färgstil och make-up som man kan på den här skolan. Att det är lika mycket värt att få ett MVG i färgstil och make-up som tyska, det tycker jag är lite konstigt faktiskt. Då blir det ju så att elever taktikväljer och

² Förslag från regeringen som skall träda i kraft 2007. Kursbetygen kommer att ersättas av ämnesbetyg men ämnen kommer fortfarande att bestå av valbara kurser.

det tycker jag är ganska fel. Det gräver ju lite språklärares grav på något sätt, att ingen vill välja de jobbiga ämnena och det är ju jobbigt att läsa språk och det är dessutom svårt att få höga betyg i det. Det är ju konstigt i och med att det är viktigt i samhället att kunna språk och så är det färre och färre som läser det” (Hanna).

Harriet pekar på samma problematik: “Vi har ju t.ex. sminkkurser här och om en sminkkurs ska väga lika högt som matte E så är man ju korkad om man väljer matte E, om man inte är kille... (skrattar)” (Harriet).

Är detta resonemang om taktikval retorik från lärarnas sida, eller stämmer det i verkligheten att eleverna undviker att läsa de svårare kurserna? Enligt Skolverket (Pressmeddelande dec-95) läser allt färre elever högre kurser i matematik. Våren 1999 hade nästan 14 000 (19 %) elever läst Matte E, år 2002 var det 11 500 (16 %) och 2005 hade antalet minskat till 8 700 elever (11 %). Även i moderna språk väljer eleverna i ökande utsträckning bort de svåra kurserna. Bland årets avgångselever hade var sjätte elev (16 %) klarat steg 4 i ett annat modernt språk än engelska. För fyra år sedan (våren 2001) klarade nästan var tredje elev (32 %) samma språkkrav. Det verkar alltså ligga en hel del sanning i påståendet att taktikval är vanligt förekommande på gymnasieskolorna och att dagens betygssystem medverkar till detta.

4.1.3.2 Fokusering på betyg – inte kunskap

Ett annat problem som framkommer i intervjuerna är den ensidiga fokuseringen på betyg. Flera av lärarna upplever att skolklimatet är så inriktat på betyg att det glöms bort att eleverna går i skolan för att få kunskap. Eller som Hanna uttrycker det:

Ibland försöker jag tänka så här att jag försöker undvika att sätta betyg på allt de gör, för jag har märkt att eleverna gärna vill ha betyg och de vill gärna mäta sig med sig själva och varandra. Så det är lite svårt att bara skriva omdömen. De är så inpräglade på det här att man ska bedömas utifrån prestation, så de vill verkligen ha det där betyget (Hanna).

Helena har liknande erfarenheter. Hon upplever att eleverna är väldigt inriktade på betyg och t.ex. inte ser någon mening med att göra uppgifter på lektionerna om det inte kommer på provet senare. Hon är negativ mot det kortsiktiga tänkandet som eleverna har och hon menar att kunskaperna kommer i skymundan:

Kunskap öppnar ju så många dörrar, man kan förhålla sig till... det finns ju så mycket. Det är ju som ett jättestort smörgåsbord hela gymnasiet, man kan få till sig så mycket som gör att så många dörrar hålls öppna. Även hur man som människa kan förhålla sig till livet och överhuvudtaget till sig själv och andra. Men det går ju inte att prata så med elever. En del förstår ju det men många är väldigt betygsinriktade (Helena).

Liksom Hanna och Helena upplever också Henrik att eleverna studerar för betygen och inte för kunskapen. Henrik menar att eleverna hela tiden ställer frågor om vilket betyg de har eller vad de kan göra för att få ett högre betyg och att det aldrig händer att de frågar om vad de behöver för kunskaper. Hanna sammanfattar dilemmat: ”Det är ju väldigt mycket fokus på betyg, det är ju så. Man får ju hoppas att de lärt sig nått...” (Hanna).

Enligt Viveca Lindberg har införandet av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet inneburit att eleverna är mer intresserade av sina betyg och att de ställer fler frågor till lärarna om sina prestationer. Hon påpekar vidare att då det tidigare var i huvudsak de högpresterande eleverna som ställde frågorna var det nu lika vanligt att elever som riskerade att bli icke godkända som frågade (Lindberg 2002:45). Betyder detta att betygsfokuseringen spridit sig även till elever med lägre

betyg och är det i så fall positivt eller negativt? Det kan vara positivt i bemärkelsen att eleverna bryr sig om vad de presterar och negativt i bemärkelsen att betygen kan spela stor roll för självkänslan och att ett lågt betyg då kan vara nedtryckande

Flera av lärarna uttryckte att de själva oftast har klart för sig vilket betyg en elev ska få men att det kan vara problematiskt om eleven inte är medveten om det eller har en annan uppfattning. Hanna tycker att det kan vara svårt att motivera för eleverna varför de får ett visst betyg:

De [eleverna] kanske tycker att de gjort ett fantastiskt bra resultat och så är det bara G. Speciellt förra året när det gällde projektarbeten så blev vissa väldigt upprörda över de bara fick godkänt när de jobbat så mycket. Det blev faktiskt ganska tråkiga situationer några gånger. Det har jag också känt ibland, när man har rättat uppsatser och så där, att eleverna tycker att de gjort det jättebra och så är det liksom ett G. Jag har inga problem med att se det men att få dem att se det också... (Hanna).

Hannas uttalande kan tolkas som att det finns brister gällande elevernas medvetenhet och delaktighet i betygssättningen. I läroplanen för gymnasiet (Lpf 94) står det att:

Skolan skall sträva mot att varje elev:

- tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat och
- kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna (Lärares handbok, 2001:48).

Håkan Johansson påpekar att om skolan och eleverna ska ha möjlighet att arbeta mot ovanstående mål förutsätts det att eleven får en kontinuerlig handledning för att kunna lära känna kursplanernas mål (Johansson 2002:141). ”Om eleverna ska kunna ta ett ansvar värt namnet för sitt lärande måste de först ha kännedom om och förstå vad slutmålet med arbetet är”, skriver Johansson (2002:145) och menar att ansvaret för att eleverna förstår målet i första hand ligger hos läraren (ibid). Hur arbetar våra lärare med detta?

Harriet berättar om hur hon har sin egen variant av olika kursmål som hon visar upp för eleverna: ”Jag brukar rita en trappa och förklara för dem att ’du måste ha de här kunskaperna för att gå vidare och förstå nästa steg, det som kommer i nästa moment, för att det bygger vidare på det. Och har du inte det understa trappsteget så går det inte att hänga på liksom’” (Harriet).

Hanna brukar visa kursplanen i början av kursen:

Ja, man får ju göra förenklingar och förklara vad ord betyder och så där. Egentligen borde man göra det lite oftare, att man går tillbaka till det här och ser vad det är vi jobbat med och så där. Det skulle vara bra att göra lite mer, att verkligen visa på kursplanen vad det är man har gjort och så där. Det gör jag inte, men jag borde (skrattar). Så att eleverna verkligen vet vad det är de håller på med och vad som ska ingå (Hanna).

Kursplanerna introduceras och förklaras alltså för eleverna, men Hanna verkar tycka att arbetet med kursplanerna skulle kunna utvecklas. Henrik går också igenom mål och betygskriterier vid starten av en kurs. Men även han är skeptisk till hur det arbetet fungerar:

Tyvärr är det ju så att även om vi har elevdemokrati på skolan så utövas det ju inte särskilt bra, framförallt med tanke på att eleverna inte är särskilt intresserade och att de inte är vana vid det, så de vet inte hur de ska göra (Henrik).

Det framstår som att lärarna gärna vill att eleverna ska vara delaktiga i tolkningen av kursplanen, men att det inte alltid fungerar i praktiken. Skolverket poängterar också elevernas delaktighet. De

skriver: "Elever ska fortlöpande informeras om sina utvecklingsbehov och framgångar i studierna" (Skolverket 2004:48). Kan denna brist på elevinflytande medverka till fokuseringen på betyg? Elevernas osäkerhet inför vilket betyg de har kan möjligtvis bero på att de inte förstår hur det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet fungerar. Om eleverna är osäkra på hur betygssystemet fungerar kan det vara svårt att veta vad som krävs för ett visst betyg. Då är det kanske inte så konstigt att lärarna hela tiden får frågor från eleverna om hur de ligger till betygmässigt och att fokus ligger på betyg, inte kunskapsinhämtande.

Niklas hävdar att betygsfokuseringen kan bero på betygssystemets utformning: "... det ju en rätt så tydlighet i strävan mot ett visst betyg i detta betygssystem, och du behöver kunna den här typen av uppgifter för VG och så. Då blir det ju att man fokuserar väldigt, väldigt mycket på betygen, i kursens gång liksom" (Niklas). Samtidigt tror han inte att eleverna känner sig stressade av betygen: "Jag tror inte att de är så himla knäckta av att inte få VG eller så. Dom flesta elever har ett visst hum om vad dom är värda" (Niklas). Harriet har också positiva erfarenheter:

... jag tror att det är femton år sedan som jag för första gången hörde elever säga att de struntar i vad de får för betyg, för de vill ha kunskaperna. Och den gruppen har nog faktiskt ökat successivt hela tiden. Sedan finns ju de här som inte bryr sig alls, den gruppen har också ökat katastrofalt, som inte vill ha kunskaperna heller. Men det finns alltså rätt många som kommer till skolan för att lära sig och det tycker jag är jättepositivt (Harriet).

Harriet pratar alltså om två grupper, de som är ute efter kunskaperna och de som varken är ute efter betyg eller kunskaper. Hanna har också träffat på den sistnämnda gruppen av elever: "Det känns som att, i alla fall här, så har jag varit förvånad över att det här med att inte få ett betyg för vissa elever inte spelar någon roll. Att få ett IG spelar ingen roll och det tycker jag är konstigt" (Hanna). Det verkar som att eleverna har olika ambitioner när det gäller sin skolgång. Kanske kan man dra slutsatsen att de elever som är fokuserade på betygen också är de som är inriktade på att studera vidare och därmed är betygen viktiga för dem ur urvalssynpunkt.

Våra informanter uttrycker ett missnöje när det gäller hur betygen är sammankopplat med urvalet till högre studier. Hur skulle det se ut om betygen inte hade en urvalsfunktion till högre studier?

4.1.3.3 Hur kan urvalsaspekten förbättras?

Denna fråga engagerar våra informanter. Inträdesprov till högskolan har flera förespråkare. Nora förklarar sin ståndpunkt:

Jag tror att om man hade ett system där man istället för att komma in på sina betyg skulle göra som de gör i England t.ex. skriva ett inträdesprov till ett universitet. Som sedan opartiskt rättas, då skulle de [eleverna] ju vara tvungna att inse att de måste läsa för att skaffa sig beständiga och värdefulla kunskaper (Nora).

Andersson gör en internationell jämförelse och finner där att betygen i många fall inte är kopplade till urvalssituationen utan att inträdesprov istället är vanligt förekommande. Andersson påpekar dock att betygen med största sannolikhet utgör en säkrare bedömning än ett enstaka prov på några timmar (Andersson 1999:128f).

Ett annat argument mot inträdesprov är att det finns risk för att det då blir en stark styrning mot de ämnen som eleven prövas i (Andersson 1999:128). Niklas däremot är av en annan åsikt, han tycker att styrning i så fall skulle vara av godo: ”Det finns också prat om att om högskolan ska ha intagningsprov, då måste det finnas en jättehård koppling mellan gymnasiekurserna då så att man inte famnar i mörkret under hela gymnasietiden, tycker jag” (Niklas).

Harriet ger Finland som exempel och menar att det system de har med tentamensperioder skulle underlätta lärarens arbete, i och med att man slipper sätta betyg, men att systemet inte är helt oproblematiskt: ”Ja, det var ju det att hela världen stod stilla under skrivningsperioderna, eller tentamensperioderna, och då var de [eleverna] ju helt borta liksom, det var bara den biten” (Harriet).

Liksom Andersson ser alltså Harriet problematiken med den ensidiga fokuseringen på provsituationen, vilket kan jämföras med den fokusering på betyg som övriga informanter ger uttryck för. Harriet menar också att det med skriftliga prov bara blir kunskaper som går att prestera i skrift som kan visas upp, trots att andra kunskaper är av intresse idag: ”Jag tycker att någonting som förändrats i skolan är elevers enorma förmåga att hitta information. Det borde ju premieras. Och jag vet inte, men det byggs väl in i betygen också naturligtvis. Det kan det ju inte göra om det kommer skriftliga prov bara” (Harriet).

Skriftliga omdömen är ett annat alternativ som lyftes fram. Nora tycker dock inte att skriftliga omdömen är något bra alternativ till betyg:

Jaha, skicka till universitetet, så sitter det någon där då och väljer bland de här fyratusen som har sökt till läkarutbildningen, ja, då blir det oerhört avgörande av hur skicklig den läraren är i att formulera sig då. Eller, hur ska du jämföra det, du kommer ju att få en oändlig massa överklaganden. Det blir fullständig omöjligt administrativt (Nora).

Nora vill istället att man ska ta mer hänsyn till ämnenas olika karaktär. Hon föreslår olika typer av betyg: ”Man kan tänkas att man har omdömen i nåt ämne där det är lämpligt, och sifferbetyg i nåt ämne där det är lämpligt. Det är alldeles för stelt det här systemet” (Nora).

Flertalet informanter vill att det ska ske någon form av viktning av betygen vid antagning till högskolan. Hanna exemplifierar med att om man ska bli språklärare så är inte betyget i matte D så viktigt. Viktning av betygen skulle kunna innebära att man viktar betygen beroende på utbildning man söker men också att en fördjupningskurs skulle viktas högre.

Detta är tätt sammankopplat till taktikval då dessa görs för att få ett högre medelbetyg. Harriet förklarar: ”... jag tycker ju att så att om man ska söka till Chalmers så är det ju bättre att man har matte E än MVG i sminkning” (Harriet). Hon föreslår att universitetet ska få besluta vilka kurser de sökande ska få tillgodoräkna sig.

Selghed är kritisk till den meritvärdering (att betygen räknas om till poäng) som sker vid antagning till högskolan. Han menar att då avstånden mellan betygsstegen (G, VG och MVG) är okända kan de inte tilldelas numeriska värden. Han skriver att detta ”ger en skev, felaktig och osann bild av relationen mellan olika betygssteg och i förlängningen elevernas kunskaper och kunnande” (Selghed 2004:200). Även Ingmar Wedström slår fast att det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet inte lämpar sig för jämförelser (Wedström 2000:49) och därmed är det inte lika användbart vid urvalsförfarande som det normrelaterade betygssystemet.

Det framstår alltså som att det är problematiskt att betygen är så tätt sammankopplade till urvalet. Vi har även lyft fram en hel del andra problem med dagens betygssystem. Detta leder oss till att ställa frågan om betyg verkligen är nödvändiga?

4.2 Är betyg ett måste?

Diskussioner har förts om att betygen ska avskaffas. I inledningen tog vi upp att vänsterpartiet och miljöpartiet förespråkar en betygsfri skola. Våra informanter har dock svårt att se hur det skulle fungera i praktiken.

Nora anser att betygen behövs som uppmuntran, som ett slags kvitto på utfört arbete. Strävan efter att få ett sådant kvitto av läraren att visa upp för omgivning skapar en maktrelation, precis på det sätt makt definieras i NE, nämligen: ”en person A får en annan person B att handla enligt person A:s vilja” (NE 1993:636). Nora menar att bedömning är något som genomsyrar hela livet: ”Små barn säger ’mamma, mamma titta vad jag kunde’. Och stora elever säger ’jag vill ha ett högre betyg, jag vill visa att jag kan’. Och vuxna människor vill absolut att man ska säga att ’det här var bra gjort’” (Nora)

Liknande tankar har Hanna, lärare på H-skolan, hon tror att betyg är svårt att undvika: ”Bedömning måste vi ha. Det fortsätter ju... Genom hela livet måste vi prestera, på arbetsplatser och sådär. Det känns som att man inte kan skydda sig från det”. Man kan tolka detta utifrån Bergs resonemang om den ”dolda läroplanen” som innebär bl.a. att ”underordna sig en befintlig maktapparat”(Berg1995:33). Som vi nämnt tidigare beskriver Berg den dolda läroplanen på följande sätt: ”I stora drag innebär den dolda läroplanen att vad eleverna lär sig av och i skolan inte primärt är matematik, engelska och samhällskunskap etc., utan snarare att vänta, visa uthållighet, självkontroll, underordna sig en befintlig maktapparat etc.” (Berg 1995:33).

Allard, Måhl och Sundblad förespråkar också användandet av betyg. De menar att vuxnas bedömningar utgör grund och förutsättning för elevernas självbedömningar. De skriver att: ”det är i samspel med en vuxen och kunnig person som förmåga till självvärdering utvecklas” (Allard, Måhl & Sundblad 1994:22). De hävdar att det är värre att inte bli sedd än att få ett lågt betyg: ”Ett redovisat omdöme, även ett icke godkänt, är bättre än tystnad” (Allard, Måhl & Sundblad 1994:22).

Att betygen behövs som motivation och draghjälp är återkommande argument. Niklas menar att eget intresse inte enbart räcker som drivkraft: ”Jag tror att det är fullständigt omöjligt att de [eleverna] ska kunna driva sig själva så hårt om det inte finns betyg” (Niklas). Att betygen behövs för elevernas skull, tolkar vi som en form av hjälp att uppehålla självdisciplin i studierna, men för lärarnas del en hjälp att bibehålla makten och därmed disciplinen i klassrummet. Nils säger att betygen behövs för motivationen: ”Det enda som är bra med dagens betygssystem är att man betygsätter kurserna allt efter som. Det gör att det funkar som både morot och piska redan från början. Det går ju inte att tänka så här att, jaja det ordnar sig i trean” (Nils). Även Nils gör här klart att det handlar om en ”piska” som ska disciplinera eleverna, få dem att arbeta hårdare. Likaså Helena säger att hon behöver betygen i sitt arbete. Vi tolkar detta som att hon behöver betygen för att behålla sin maktposition i klassrummet (jfr Foucault 1975/2003).

Den enda som är positivt inställd till en betygsfri skola är Henrik: ”Jag tror egentligen på att en betygsfri skola i sig skulle kunna använda andra sätt att motivera eleverna till att plugga istället för att ’du måste plugga för att få ett godkänt’ och sådana saker” (Henrik). Han tror att det skulle utveckla skolmiljön i positiv riktning: ”Jag tror att det skulle bli mindre stress. Vissa elever som

ligger på godkänt utan problem stressar ändå ihjäl sig för att få godkänt. Jag tror att det skulle bli friare. Jag tror det skulle bli roligare. Man skulle kunna fokusera mer på det man tycker är viktigt och inte fokusera så mycket på godkändnivån.” Han tror också att eleverna skulle lära sig mer, då det t ex skulle underlätta ämnesintegrering.

Hur skulle då lärarnas situation se ut om betygen avskaffades? Trots att Nora tycker att betygen är nödvändiga säger hon också att en betygsfri skola skulle göra arbetet roligare för lärarna: ”Då skulle jag vara på samma sida som eleverna., det skulle vara en annan miljö. Som det nu är ska jag både hjälpa dom och sätta betyg på dem. Det skulle bli ett väldigt trevligt sätt att jobba på.”

Harriet tror att lärarrollen definitivt skulle förändras om man inte behövde sätta betyg:

Det är ju drömmen som lärare, att få hjälpa dem till en examen och inte stjälpa dem. Så har man ju det i Finland. Jag har varit där, i Åbo, ett par gånger och där hjälper man ju eleverna fram till studentexamen och sen kommer ju de här proven då från annat håll, precis som våra nationella prov. Man liksom övar dem för att klara de här nationella proven och det bli ju en helt annan sak. Så var det ju när jag gick i skolan också, vi hade ju vår studentexamen och våra lärare det var ju våra bästa kompisar, för att de slapp... (Harriet).

Även ett flertal av de övriga informanterna är av åsikten att deras, såväl som elevernas, arbetsmiljö skulle förbättras om lärarna slapp utföra bedömningar av eleverna för betygens skull. Samtidigt säger alla utom Henrik sig på ett eller annat sätt behöva betygen för sitt arbete, framförallt för disciplinens skull. Skulle eleverna sluta att lära om de inte hölls disciplinerade av betygen? Eller är det en retorik som lever vidare utan att vi reflekterar över det. Rädslan för vad som skulle hända utan betyg och bedömning som redskap för att vidmakthålla disciplinen i skolan verkar avskräcka en majoritet av de lärare vi intervjuat. Betyget verkar vara en självklar och obestridd, men absolut inte okritiserad, byggsten i lärarnas arbete. Youngs sätt att beskriva hur dessa förtryck lever kvar genom normer och gamla sedvanor som ärvs vidare känns här väldigt träffande (Young 1990/2000:53f).

5. SLUTDISKUSSION

Syftet med uppsatsen var att belysa gymnasielärares uppfattningar om betygssättning utifrån dagens betygssystem. Det framkom att det fanns flera problem som uppmärksammades överlag av våra informanter. Tre övergripande problemområden kunde urskiljas.

Det första problemområdet gällde betygsnivåerna. Informanterna menade att betygssystemet innehåller för få steg och att detta medför orättvisor då elever kan ha nått upp till helt olika kunskapsnivåer men ändå hamna på samma betyg i slutändan. En tolkning av detta kan vara att informanterna tycker sig ha så mycket kännedom om elevernas uppnådda kunskap att de skulle betygsätta dem på en mycket större skala. Så gott som samtliga informanter önskar sig ett mer nyanserat betygssystem i framtiden.

Lärarna ansåg att de få stegen har lett till en inflation i betygen. De uppger att det idag inte krävs särskilt mycket mer än att vara närvarande på lektionerna för att få betyget godkänd. Likadant med de högre betygen, informanterna hävdar att det var mycket svårare att få ett MVG för några år sedan än idag. Detta ses som en orättvisa mot de elever som tog studenten när betygssystemet var

nytt. De fick arbeta hårdare för sina betyg än dagens elever och söker de in till högskolan idag så blir inte urvalet rättvist.

Det andra problemområdet handlade om att betygssättningen inte är likvärdig mellan olika lärare, program och skolor. "Hemmablindhet" och konkurrens mellan skolor samt att betygssättningen är subjektiv upplevdes som de främsta anledningarna. Betygssystemet bygger på att mål och betygskriterier ska tolkas lokalt. Det rådde delade meningar om hur det lokala tolkningsarbetet fungerade på skolorna. Lärarna på H-skolan uppgav att de använde sig av lokala kursplaner, men däremot inte lärarna på N-skolan. Vi fick intrycket av att lärarna på N-skolan överlag arbetade mer individuellt än lärarna på H-skolan. Lärarna på N-skolan förlitade sig istället på de nationella proven. Kanske kan detta bero på att lärarna på N-skolan undervisar i naturvetenskapliga ämnen där resultaten kan vara enklare att tolka? På samma sätt upplevde lärarna på H-skolan betygssättningen som mer subjektiv än lärarna på N-skolan. Risken för att ta med andra aspekter än rent kunskapsmässiga sågs alltså som mer överhängande om man undervisade i mer humanistiskt inriktade ämnen som t.ex. svenska. Därför värdesatte de också det kollegiala samtalet.

Ett tredje problemområde var att betygssystemet inte upplevdes som tillfredställande som urvalsinstrument utan att betygets urvalsfunktion leder till taktikval och till att allt för mycket fokus riktas mot betyg och inte inhämtandet av kunskap. Urvalsprocessen urholkas ytterligare av den inflation betygssystemet är och har varit utsatt för. Som vi diskuterar ovan så menar informanterna att urvalet inte sker på rättvisa grunder då elever som fick betyg när systemet var nytt bedömdes hårdare, med lägre slutbetyg som följd, än elever som får betyg idag.

Informanterna gav förslag på hur man skulle kunna förändra det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet till det bättre. Som vi nämnt ovan så ville de främst se ett system med fler betygssteg då de upplevde att de vida betygsstegen idag är den största källan till orättvisor. För att komma till rätta med bristande likvärdighet mellan lärare, skolor och kommuner gavs förslagen om att återinföra ordningsbetyg, för att på så sätt få bort att ordning och uppförande vägs in i kunskapsbetygen, samt att hämta en del från det relativa systemet med dess gruppjämförelser. Majoriteten av informanterna trodde dock att det var svårt att få till ett betygssystem som var helt rättvist. Frågan om alternativ till urvalsförfarande istället för att söka på sitt slutbetyg engagerade informanterna. Främst förespråkades att det skulle ske någon form av viktning av betygen vid antagningen beroende på sökt utbildning. På så sätt hoppades informanterna att taktikvalen skulle minska. Vidare lyfte informanterna fram skriftliga omdömen och inträdesprov som tänkbara ersättare till betyg. Detta ledde oss till att fråga om betyg verkligen är nödvändiga i den svenska gymnasieskolan överhuvudtaget.

Informanterna uppgav dock att de tycker att betygen är oundvikliga. Vi tolkar deras uppfattningar i frågan som att de anser betygen vara ett nödvändigt ont. De behövs främst som ett motiverande och disciplinerande verktyg. Detta kan kopplas till Foucaults maktteorier (jfr Foucault 1975/2003). Det förvånade oss att lärarna var så pass kritiska till betygssystemet men att de samtidigt absolut ville ha kvar betygen. Detta kan bero på en retorik som lever kvar. Man reproducerar ett invariant mönster, genom en kåranda eller yrkesnorm, som här skulle kunna vara att betygen är ett måste i skolan (jfr Young 2000 och Berg 1995).

Sammanfattningsvis verkar det helt klart finnas en hel del kvar att önska när det gäller hur det nuvarande betygssystemet fungerar i praktiken. Att bedöma elevernas kunskapskvalitéer är en komplicerad uppgift för läraren. Som vi konstaterat tidigare kan betygen spela en stor roll för eleven, såväl när det gäller självkänsla som framtidsutsikter. Därför är det oerhört viktigt att eleven upplever att bedömningen blir rättvis. Läraren har en stor makt som enväldig bedömare och vi

anser att läraren måste vara medveten om den maktposition yrket medför. Men läraren måste också ha något att luta sig mot i sin bedömning, nämligen betygssystemet. Med de brister som vi pekar på i denna uppsats kan vi konstatera att dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem inte ger lärarna det stöd de behöver för att genomföra en rättvis bedömning.

I framtiden kommer vi nog att få se nya betygssystem, vart och ett med sina förtjänster och brister. Hur dessa kommer att se ut vet vi inte idag men som en av våra informanter hoppfullt uttryckte det: ”man hoppas på att de kommer att lösa det på ett bra sätt. Att någon kläcker en jätteidé: ’Så här kan vi göra!’”.

LITTERATUR

- Allard, Birgit, Måhl, Per & Sundblad, Bo (1994). *Betyg och elevens rätt till kunskap*. Stockholm: Liber Utbildning AB
- Andersson, Håkan (1999). *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, Håkan (2002) Betygen i backspegeln – beskrivning och reflektion. I Skolverket (Red.), *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 153-168). Stockholm: Liber Distribution
- Berg, Gunnar (1995) Skolans styrning, skolan som institution och skolans kultur. I Berg, Gunnar & Englund, Tomas & Lindblad, Sverker *Kunskap Organisation Demokrati*. Lund: Studentlitteratur
- Emanuelsson, Ingemar (2002) I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd? I Skolverket (Red.), *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 27-38). Stockholm: Liber Distribution
- Fjellström, Roger (2002) Betygsättandets etik. I Skolverket (Red.), *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 77-90). Stockholm: Liber Distribution
- Foucault, Michel (1975/2003) *Övervakning och straff*. Fjärde upplagan. Lund: Arkiv förlag
- Foucault, Michel (1980) *Viljan att veta. Sexualitetens historia I*. Stockholm: Gidlunds förlag
- Fägerborg, Eva (1999) Intervjuer. I Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus (red.), *Etnologiskt fältarbete* (s. 55-72). Lund: Studentlitteratur
- Hörnqvist, Magnus (1996) *Foucaults maktanalys*. Stockholm; Carlssons bokförlag.
- Johansson, Håkan (2002) Elevinflytande och arbete med mål och betygskriterier. I Skolverket (Red.), *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s 141-152). Stockholm: Liber Distribution
- Korp, Helena (2003) *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Krokmark, Tomas (2002) En tankes fall i praktiken – då en målrationella styrningen möter skolan. I Skolverket (Red.), *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 57-76). Stockholm: Liber Distribution
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lindberg, Viveca (2002) Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever. I Skolverket (Red.), *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 39-56). Stockholm: Liber Distribution
- Läroplan för det frivilliga skolväsendet (Lpf 94) I *Lärarens handbok – skollag, läroplaner, yrkesetiska principer* (2001), Stockholm: Lärarförbundet
- Nationalencyklopedin*, (1993) Tolfte Bandet. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB
- Persson, Anders (1994) *Skola och Makt*. Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Persson, Bengt (2001) *Elevers olikhet och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Selghed, Bengt (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola (diss.)
- Skollagen. I *Lärarens handbok – skollag, läroplaner, yrkesetiska principer* (2001), Stockholm: Lärarförbundet
- Skolverket (2001). *Bedömning och betygssättning. Kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber distribution
- Skolverket (2004). *Likvärdig bedömning och betygssättning. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Statens skolverk
- Young, Marion Iris (2000) *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa*. US: Princeton University Press
- Weber, Max (1983) *Ekonomi och samhälle I. Förståelsesociologins grunder*. Lund: Rgos

Wikström, Christina (2005) *Criterion-Referenced Measurement for Educational Evaluation and Selection*. Umeå: Department of Educational Measurement, Umeå universitet (diss.)

Tidningsartiklar

Swanberg, Linda. Sju av tio vill ha betyg tidigare. *Göteborgs-Posten* (2006-05-15)

Elektroniska källor

Beskrivning av styrdokument. <http://www.skolverket.se/sb/d/208/a/3062> (2006-04-20)

Skolverkets pressmeddelande 2005-12-19. <http://www.skolverket.se/sb/d/203/a/5273> (2006-03-30)

Politisk orientering. <http://ungtval.lunarstorm.se/main.aspx?article=751767&popup=true> (2006-03-30)

BILAGA 1

Intervjufrågor

Bakgrundsfrågor

1. Ditt namn?
2. Hur gammal är du?
3. Hur länge har du arbetat som lärare?
4. Vad har du gjort innan?
5. Vad har du för utbildning?
6. Varför valde du att bli lärare?
7. Hur trivs du på din arbetsplats?
8. Hur skulle du beskriva skolan du arbetar på?
9. Hur ser elevunderlaget ut?

Tankar om dagens betygssystem

10. Vilka fördelar kan du se med dagens betygssystem?
11. Vilka nackdelar kan du se med dagens betygssystem?
12. Vilken är din generella åsikt gällande dagens betygssystem?
13. Tolkar ni de nationella kursmålen lokalt? Hur går det till?
14. Tror du att andra faktorer än uppnådd kunskap kan påverka betygssättningen? I så fall vilka?
15. Hur kan man som lärare motivera elever att studera för att lära, och inte bara för att nå ett visst betyg?

Tankar om betygen i framtiden

16. Vad tycker du om de nya ämnesbetygen som ska ersätta kursbetygen från 2007?
17. Hur tror du betygen kommer utvecklas i framtiden?
18. Hur ser det ideala betygssystemet ut för dig?
19. Vad anser du om ett avskaffande av betygen?
20. Hur skulle det påverka skolmiljön och elevernas lärande?
21. Kan du se några alternativ till betyg?
22. Har du några ytterligare funderingar kring betyg som du vill ta upp?

BILAGA 2

Kursplaner Svenska A och Matematik A

Svenska A

Mål

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren

kunna i tal och skrift förmedla förhållanden och kunskaper som är viktiga för eleven själv och för den valda studieinriktningen

kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare

kunna använda skrivandet som ett medel för att utveckla tänkande och lärande

kunna delta i samtal och diskussioner med olika syften och hålla anföranden inför en grupp på ett sätt som är anpassat efter situation och mottagare

kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer

känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen, vilka speglar frågor som har sysselsatt människor under olika tider

kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk

kunna inhämta, värdera och ta ställning till information och kunskap från bibliotek och databaser samt kunna använda datorer för att skriva och kommunicera

ha fördjupat sina kunskaper inom något område av svenskämnet utifrån intressen, behov eller vald studieinriktning.

Betygskriterier

Kriterier för betyget Godkänd

Eleven formulerar sig sammanhängande i tal och skrift i både formella och informella sammanhang med hänsyn till mottagaren.

Eleven håller korta muntliga anföranden inför grupp, deltar i samtal och diskussioner, följer grundläggande regler och bemödar sig om att bli förstådd.

Eleven rådfrågar vid behov språkliga handböcker, använder sig i skrift av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt skiljer på talat och skrivet språk.

Eleven sammanfattar huvudinnehållet i olika slags texter.

Eleven läser både i utdrag och i sin helhet saklitterära och skönlitterära texter från olika tider och kulturer, sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen.

Eleven gör enklare informationssökningar på bibliotek och i databaser och resonerar om källornas tillförlitlighet. Eleven använder dator för att producera egna texter och för att kommunicera med andra.

Kriterier för betyget Väl godkänd

Eleven argumenterar konstruktivt i gruppdiskussioner och håller intresseväckande och väl disponerade anföranden inför grupp.

Eleven skriver i huvudsak korrekt såväl berättande som utredande texter där tankegången klart framgår.

Eleven tillämpar i sitt skrivande sin kunskap om hur en skrivprocess går till.

Eleven läser även mer avancerade texter av olika slag, relaterar det lästa till sina kunskaper och erfarenheter och reflekterar över innehåll och form.

Eleven visar initiativ vid valet av olika slags informationskällor och granskar källorna kritiskt.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

Eleven använder i såväl tal som skrift stilmedel som är effektfulla och slående och anpassar sitt budskap så att det både berör och förstås av mottagarna.

Eleven bearbetar självständigt och insiktsfullt sina texter utifrån sina teoretiska kunskaper om språk och litteratur.

Eleven gör jämförelser mellan olika tiders sätt att skildra olika motiv i skilda kulturer och relaterar dem till sin egen tid och sin egen livssituation.

Matematik A

Mål

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

kunna formulera, analysera och lösa matematiska problem av betydelse för vardagsliv och vald studieinriktning

ha fördjupat och vidgat sin taluppfattning till att omfatta reella tal skrivna på olika sätt

med och utan tekniska hjälpmedel med omdöme kunna tillämpa sina kunskaper i olika former av numerisk räkning med anknytning till vardagsliv och studieinriktning

ha fördjupat kunskaperna om geometriska begrepp och kunna tillämpa dem i vardagssituationer och i studieinriktningens övriga ämnen

vara så förtrogen med grundläggande geometriska satser och resonemang att hon eller han förstår och kan använda begreppen och tankegångarna vid problemlösning

kunna tolka, kritiskt granska och med omdöme åskådliggöra statistiska data samt kunna tolka och använda vanligt förekommande lägesmått

kunna tolka och hantera algebraiska uttryck, formler och funktioner som krävs för problemlösning i vardagslivet och i studieinriktningens övriga ämnen

kunna ställa upp och tolka linjära ekvationer och enkla potensekvationer samt lösa dem med för problemsituationen lämplig metod och med lämpliga hjälpmedel

kunna ställa upp, tolka, använda och åskådliggöra linjära funktioner och enkla exponentialfunktioner som modeller för verkliga förlopp inom privatekonomi och i samhälle

ha vana att vid problemlösning använda dator och grafitande räknare för att utföra beräkningar och åskådliggöra grafer och diagram

känna till hur matematiken påverkar vår kultur när det gäller till exempel arkitektur, formgivning, musik eller konst samt hur matematikens modeller kan beskriva förlopp och former i naturen.

Betygskriterier

Kriterier för betyget Godkänd

Eleven använder lämpliga matematiska begrepp, metoder och tillvägagångssätt för att formulera och lösa problem i ett steg.

Eleven genomför matematiska resonemang såväl muntligt som skriftligt.

Eleven använder matematiska termer, symboler och konventioner samt utför beräkningar på ett sådant sätt att det är möjligt att följa, förstå och pröva de tankar som kommer till uttryck.

Eleven skiljer gissningar och antaganden från givna fakta och härledningar eller bevis.

Kriterier för betyget Väl godkänd

Eleven använder lämpliga matematiska begrepp, metoder, modeller och tillvägagångssätt för att formulera och lösa olika typer av problem.

Eleven deltar i och genomför matematiska resonemang såväl muntligt som skriftligt.

Eleven gör matematiska tolkningar av situationer eller händelser samt genomför och redovisar sitt arbete med logiska resonemang såväl muntligt som skriftligt.

Eleven använder matematiska termer, symboler och konventioner på sådant sätt att det är lätt att följa, förstå och pröva de tankar som kommer till uttryck såväl muntligt som skriftligt.

Eleven visar säkerhet beträffande beräkningar och lösning av olika typer av problem och använder sina kunskaper från olika delområden av matematiken.

Eleven ger exempel på hur matematiken utvecklats och använts genom historien och vilken betydelse den har i vår tid inom några olika områden.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

Eleven formulerar och utvecklar problem, väljer generella metoder och modeller vid problemlösning samt redovisar en klar tankegång med korrekt matematiskt språk.

Eleven analyserar och tolkar resultat från olika typer av matematisk problemlösning och matematiska resonemang.

Eleven deltar i matematiska samtal och genomför såväl muntligt som skriftligt matematiska bevis.

Eleven värderar och jämför olika metoder, drar slutsatser från olika typer av matematiska problem och lösningar samt bedömer slutsatsernas rimlighet och giltighet.

Eleven redogör för något av det inflytande matematiken har och har haft för utvecklingen av vårt arbets- och samhällsliv samt för vår kultur.
