



GÖTEBORGS UNIVERSITET

BEDÖMNING OCH BETYG

Vision Vs. Realitet

Malin Johansson och Anna Nilsson

IPD/LAU350

Handledare: Sten Båth

Rapportnummer: VT07-2611-171

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

Titel: Bedömning och betyg – Vision Vs Realitet

Författare: Malin Johansson och Anna Nilsson

Termin och år: vt 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Sten Båth

Examinator: Staffan Stúkat

Rapportnummer: VT07-2611-171

Nyckelord: Bedömning, Betyg, Feedback/Återkoppling, Bedömningsfunktioner, Betygsfunktioner

Syfte:

Utifrån aktuell litteratur och forskning, i förhållande till lärares uppfattningar om bedömning och betyg, vill vi föra en diskussion ifråga om regeringens motiv till att ge betygen en mer betydande och framträdande roll i skolan, och om de kan anses vara hållbara.

Huvudfråga:

- Vilken/vilka funktioner innehar bedömning och betyg?
- Vilken påverkan på elever har bedömning och betyg?

Metod och material:

Kvalitativ intervjustudie utifrån 10 lärares uppfattningar, samt litteratur, som belyser bedömning och betyg.

Resultat:

Vi har kommit fram till att det finns olika kategorier av uppfattningar ifråga om bedömningens och betygs funktion, skillnader mellan dessa fenomen och deras påverkan. Att betygs roll i skolan överskattas och att bedömning är det pedagogiska verktyg som kan ge elever den feedback som de behöver för att främja det livslånga lärandet.

Betydelse för läraryrket:

Kunskaper om bedömning och betyg utgör en väsentlig del av lärares professionalitet, då skolan skall vara en tillväxtzon för elevers utveckling och lärande. Okunskap som leder till felaktigt användande av dessa fenomen kan ha en starkt negativ påverkan. På grundval av detta anser vi att denna studie är relevant både för oss som blivande lärare och för verksamma lärare.

Förord

Vi har från första början arbetat tillsammans. Vi har läst litteratur sida vid sida, suttit med datorerna vid köksbordet och skrivit placerade mitt emot varandra, vi har bytt och bearbetat varandras texter, skrivit tillsammans, samt haft givande utbyten av tankar, idéer och funderingar. Detta har lett till att vi ur ett sociokulturellt perspektiv utvecklats mer än vad vi någonsin trott att det skulle göra, innan vi påbörjade vårt samarbete.

Våra kunskaper har kompletterat varandra väl, en av oss har läst specialpedagogisk inriktning, mot en lärarexamen för de yngre åren, medan den andra läst svenska som förstainriktning mot de äldre åldrarna och vi har lärt oss mycket om och av varandra, både inom det valda ämnesområdet och sådant som inte varit direkt kopplat till det. Våra olika inriktningar har dock bidragit till att vi dragit lite olika tungt lass ifråga om de olika arbetsområdena i sammansättningen och tillblivandet av vår studie, men vi anser oss ändå vara likvärdigt delaktiga och produktiva ifråga om arbetsbörda.

Vi har skrattat och vi har varit nära gråten sena nätter, under press av en begynnande deadline, när det känts som att arbetet inte artat sig som vi önskat.

Vi har reviderat syfte, omarbetat och bearbetat materialet och studien, vi har slitit vårt hår och vi har genomlidit sura miner, trötta ögon och tryckande stämningar, och säkert också varit urtråkiga att leva tillsammans med, men vi är nöjda med vår slutprodukt och samarbetet kunde inte ha fungerat bättre.

Vi vill tacka våra familjer för att de stått ut med oss, och i vissa fall fått klara sig utan oss helt, och dessutom ge en hyllning till vår finurlige och kunnige handledare, som varit ett gott stöd.

Stenkullen, 25/5 – 07

Malin Johansson & Anna Nilsson

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
1.1 Nyckelbegrepp	2
2. TEORETISK ANKNYTNING.....	3
2.1 Bedömningens funktioner	3
2.2 Betygens funktioner	6
2.3 Betygens historik.....	9
2.3.1 Det absoluta betygssystemet	9
2.3.2 Det relativa betygssystemet.....	10
2.3.3 Mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet	12
2.3.4 SOU 2007:28.....	14
2.4 Lärares kunskap om bedömning och betyg.....	15
2.5 Elevers uppfattningar om betyg och betygsättning.....	16
2.5.1 Betyg och elevers självbild.....	17
2.5.2 Betyg och stresspåverkan	18
2.6 Regeringens motiv och en tolkning av dem.....	19
2.7 Sammanfattning av teoretisk anknytning.....	21
3. SYFTE.....	23
3.1 Frågeställningar.....	23
4. METOD	24
4.1 Kvalitativ intervju	24
4.2 Urval.....	25
4.3 Bortfall	26
4.4 Tillvägagångssätt.....	26
4.5 Trovärdighet och giltighet.....	27
4.6 Etiska aspekter.....	29
5. RESULTAT.....	30
5.1 Resultatanalys.....	30
5.1.1 Lärares uppfattningar om bedömning	30
5.1.2 Lärares uppfattningar om betyg	32
5.1.3 Lärares uppfattningar om kvalitativa skillnader mellan bedömning och betyg	34
5.1.4 Lärares uppfattningar om betygens påverkan	34

5.1.5 Lärares uppfattningar om regeringens förslag att införa betyg för elever i de yngre åldrarna.....	35
5.2 Resultatsammanställning.....	36
5.2.1 Lärares uppfattningar om bedömning	36
5.2.2 Lärares uppfattningar om betyg	38
5.2.3 Lärares uppfattningar om kvalitativa skillnader mellan bedömning och betyg	40
5.2.4 Lärares uppfattningar om betygens påverkan	41
5.2.5 Lärares uppfattningar om regeringens förslag att införa betyg för elever i de yngre åldrarna.....	42
6. DISKUSSION.....	45
6.1 Diskussion utifrån litteratur och resultatanalys.....	45
6.2 Slutdiskussion.....	51
6.2.1 Diskussion utifrån regeringens motiv till att tilldela en mer betydande roll i skolan och våra egna uppfattningar.....	51
6.2.2 Egna reflektioner utifrån slutdiskussionen	54
7. Slutord.....	56
8. Fortsatt forskning	57
Litteraturlista	58
Bilagor	

1. Inledning

Andersson¹ (1999) menar att betygen alltid har varit, kommer att vara och är idag, en social konstruktion. Dagens betygssättning skall ta hänsyn till kunskapsutvecklingen över tid, vilket kräver nya och krävande former av bedömningar, i form av dokumentation och rapportering av kunskaper, gjorda av läraren, än vad som tidigare varit fallet, då betyg kunde sättas endast utifrån nedtecknade resultat på prov. Dokumentationen och rapporteringen kan ge betygssättningen en pedagogisk funktion, vilket innebär att den skall fungera som en hjälp för elev och lärare. Ofta används och betonas dock nödvändigheten med betyg som fenomen, genom och utifrån andra funktioner. Andersson påpekar *att det är en sak vad som utspelar sig i verkligheten och vad som faktiskt står i styrdokumentet, mellan dessa två poler kan det vara extrema avstånd* (s.130).

Vid ett tal på Skolforum i Stockholm (se bil.) hänvisar Jan Björklund² till en text som skrivits av en sjuuttonårig elev som nyligen avslutat sin grundskoleutbildning. Eleven menar att det är sorgligt att han lyckades få ett godkänt betyg när han slutade nian då han varit en ”strulpelle” och slöt sig igenom högstadiet. Vidare menar han att det inte borde ha varit så slapt och att det borde ha varit bättre ordning i skolan. Björklund menar att detta inte är ett ovanligt exempel, men att det varken är lärarnas eller skolans fel att det blivit så. Björklund menar att det i Sverige varit så att den stora stödinsatsen först sätts in på gymnasial nivå, att elever med svårigheter flyttats från låg- och mellanstadiet upp till gymnasiet individuella program. Vidare har Sverige avskaffat utbildning av riktiga speciallärare, eftersom förekomsten av dem ansetts peka ut vissa elever som sämre, samt introduceras de nationella kunskapskontrollerna i form av nationella prov och nationella betygssystem för sent, eftersom man tidigare sagt att prov skapar sortering. Därefter påpekar Björklund att det skall skapas en skola där ingen elev skall gå osedd genom skolan, *att elever skall få den hjälp de behöver i tid och att skolpolitiken skall stödja lärarna till ett upprätthållande av ordning så att alla elever får studero.*

Björklund säger att det riktigt stora misstaget som svensk skolpolitik gjort är att tro att man är snäll om man sänker förväntningarna på eleverna, i en artikel som han skrivit i Dagens Nyheter 29/11 – 06 (se bil.), menar han också att *en föreställning som funnits i det politiska etablissemanget har varit att kunskap inte går att mäta eller utvärdera.* I relation till detta gör Björklund följande uttalande i sitt tal på Skolforum: ”Att ställa krav i skolan är inte att vara elak mot eleverna. Att ställa krav är att bry sig”. Han drar vidare liknelsen vid att vissa menar att: ”Om man ska lära sig hoppa höjd så är det naturligtvis trist att riva ribban, men vilken slutsats skall man dra om en elev river ribban? Vår slutsats är att ge eleven mer träningstid och mer träningsinstruktörer. Vi ska visa att vi bryr oss, att vi engagerar oss och att vi har höga förväntningar. Andra drar slutsatsen att ribban ska avskaffas eller osynliggöras, men det är inte den nya regeringens inriktning”.

I samma ovannämnda artikel i DN, står att läsa att: ”Regeringen upphäver förbudet mot kunskapsmål på lågstadiet”. *Kunskapsmål skall införas i matematik och svenska i årskurs tre,*

¹ Håkan Andersson, filosofie doktor & docent, verksam vid Umeå universitet, har skrivit artiklar, avhandlingar i ämnesområdet bedömning, betyg och betygssättning, samt medverkat som experthjälp vid sammansättning av Skolverkets litteratur, såsom *Bedömning och betygssättning. Kommentarer med frågor och svar.* Stockholm: Liber, osv. (Umeå Universitet)

² Jan Björklund, officersexamen 1985, har därefter suttit i diverse skol- och borgarråd, är vår nuvarande skolminister sedan 2006 och ny folkpartiledare år 2007.

eftersom stödåtgärder måste sättas in i grundskolans tidigare år, istället för att som idag, koncentreras till gymnasiet.

Vidare skriver Björklund att *resultaten sjunker i den svenska skolan och att eleverna inte lär sig de grundläggande kunskaperna som att läsa, skriva och räkna, vilket medför svårigheter även i de andra ämnena.* Björklund menar att grundtanken med målstyrning i skolan är att staten sätter upp kunskapsmål som eleverna förväntas nå upp till, genom kunskapskontroller granskar man att eleven har nått målen, och de som inte har gjort det får stöd och hjälp: "Målstyrning leder därigenom till ökat fokus på elever som inte når målen [...] Fokuseringen på de svaga skulle leda till att fler elever skulle lära sig mer". På grund av detta tolkar Björklund det som att något gått väsentligt fel, eftersom målstyrningen istället lett till sämre resultat. Björklund *ser felet vara den rädsla som finns för tydliga kunskapskrav och distinkta utvärderingar, då kunskapsmål och kunskapskrav är luddigt utformade, då nationella prov förekommer sparsamt och till sist också då betyg introduceras alltför sent.*

Björklund föreslår därför att tydliga kunskapsmål och kunskapskrav, utan alltför stora tolkningsutrymmen, skall införas, samt nationella prov, som skall utvärdera att målen nås. Från årskurs tre och upp till att eleverna lämnar årskurs nio skall elevens kunskaper passera fyra kvalitetsprovningar; kunskapsmål i läroplanen, nationella prov som mäter att målen uppnåtts, betyg som tydligt meddelar huruvida målen nåtts och förkunskapskrav till gymnasiet som innebär att eleven måste ha vissa lägsta betyg för att komma in.

De fyra kvalitetsprovningarna anser Björklund är en mäktig styrmekanism, eftersom det synliggör underkända elever, vilket i sin tur leder till att kommunerna och skolorna är tvingade till att göra insatser. *Ett införande av mål- och resultatstyrning i årskurs tre skulle leda till att eleverna skulle synliggöras tidigare, och att stödinsatser kan sättas in, vilket innebär att resurserna skall flyttas från gymnasial nivå till grundskolans tidigare år, där det fortfarande kan leda till att elever slipper att slås ut:* "De nationella målen ska skapa en tydlighet för både lärare och föräldrar vad eleven ska kunna när de lämnar årskurs tre. De nationella proven ska identifiera de elever som inte når målen, de elever som idag osynliggörs. Bara dessa reformer kommer att leda till att skolledningar och lärare ännu mer kommer att fokusera på att eleverna ska nå målen. Men när elever som inte nått målen upptäcks kommer också behov av nya stödåtgärder att finnas".

I ett pressmeddelande från 14 mars, 2007 (se bil.) menar Björklund att det skall löna sig att vara flitig och att plugga: "Fler steg i betygsskalan gör det lättare att höja betyget genom att man lägger in en extra växel. [...] Betyg skall ges från årskurs sex. Elever som har det svårt kommer att upptäckas tidigare och det kommer att löna sig bättre att plugga. [...] För eleverna är det en rättvisefråga att betygen skall återspegla hur mycket man lärt sig, fler steg ger rättvisare betyg".

Den nuvarande regeringen vill införa betyg för elever i de yngre åldrarna, i dagsläget från år sex, men med avsikt att på längre sikt utforma kunskapsmål från år 3, med utvärdering genom bedömning och betyg. Detta innebär att bedömning och betyg, samt lärares kompetens inom dem, kommer att spela en avsevärt större roll i skolverksamheten i framtiden. På grundval av detta anser vi att ämnet är mycket relevant att behandla.

2 Teoretisk anknytning

Vi har aktivt sökt i biblioteksdata-baser över litteratur, tidskrifter, avhandlingar och examensarbeten. Vi åkte därefter runt till biblioteken för att titta igenom och låna böcker, och laddade ned arbeten från internet, vilka vi satte oss ned med, för att läsa igenom deras abstracter. Därefter gjorde vi vårt urval.

Vid presentationen av vald litteratur inför vår handledare, lade han till böcker som han ansåg vara relevanta, samt plockade bort ett par, som han ansåg vara icke tillräckligt tillförlitliga. Våra källor består av både normativ litteratur, såsom styrdokument och läroplaner, samt kognitiv/beskrivande sådan.

För att vår studie skall bygga på en stabil teoretisk grund har vi i så stor utsträckning som möjligt försökt att använda oss av primärkällor. Den enkätundersökning som utfördes av Lina Cederborg räknas dock som en sekundärkälla, då det inte var vi personligen, som genomförde och sammanställde studien, men då vi ändå använder den som källa. I några fall har vi använt sekundärkällor, då författaren i sitt verk omnämner och hänvisar till andra verk och studier, men då har detta tydligt specificerats.

För att underlätta för läsaren, om intresse uppstår angående vem personen är som författat de olika texterna som vi använt oss av, och för att läsaren skall kunna värdera källan, har vi valt att sätta ut fotnoter efter varje författares namn där vi kort presenterar författaren.

2.1 Bedömningens funktioner

En definition av bedömning, hämtad från Selghed³ (2004), är denna: ”*bedömning* (eng. assessment) är den process som består av lärares arbete med att bilda sig en uppfattning av elevens totala utveckling, det vill säga utvecklingen såväl kunskapsmässigt, språkligt, känslomässigt, som socialt” (s.26).

Bedömning kan enligt Linde⁴ (2003) vara informell, då det handlar om att i den pågående verksamheten bedöma hur eleven tänker, vad han eller hon uppfattar och förstår. Det finns också en formell bedömning som till exempel handlar om att bedöma prov eller skriftligt underlag som skall bedömas inför en betygssättning (s.17).

Enligt Selghed (2004), är betygssättning en sammanfattning av lärarens bedömningar av elevens sammanlagda kunskaper och utmätande av kvaliteten av elevens kunnande, vilken skall göras vid bestämda tidpunkter, som exempelvis vid terminsavslut eller vid avslutande av en viss skolform (s.26). Linde (2003) skriver att en betygssättning är en mätning, vilket innebär att man gör en jämförelse mellan en verklighetsmängd, något konkret, i förhållande till en symbolmängd, t.ex. en siffra, bokstav eller annan beteckning. Symbolmängden skall svara mot de egenskaperna som finns i verklighetsmängden. Det finns olika slags mätskalor, exempelvis *kvotskala*, som mäter avstånd och används vid t.ex. kartläsning, där en viss sträcka på kartan utgör en specifik sträcka i verkligheten, *intervallskala*, som talar om skillnaden mellan t.ex. gradantal ifråga om värme eller kyla, *rangskala*, mäter t.ex. prestationer genom rangordning mellan ettan, tvåan och trean osv., i ett idrottssammanhang.

³ Bengt Selghed, filosofie doktor i pedagogik vid Högskolan i Kristianstad, har forskat om förståelsen av betygssystem, bedömning och betygssättning.

⁴ Göran Linde, docent och universitetslektor vid Institutionen för samhälle, kultur och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm. Har forskat om läroplaners tillämpning, kunskap, bedömning och betyg.

Man kan också bedöma artskillnader, istället för gradskillnader. Artskillnaderna, t.ex. utseende, egenskaper osv., brukar vanligtvis utgöras av kvalitativa mätningar och betecknas med ord istället för siffror eller bokstäver, då siffror egentligen främst betecknar gradskillnader. Kvaliteterna skulle dock rent teoretiskt kunna gå att koda om till siffror, även om det inte skulle vara lämpligt, då människan rent semantiskt skulle förstå det som gradskillnader i alla fall (s.20).

Kravet att egenskaper i verklighetsmängden skall motsvara egenskaper i symbolmängden kallas 'strukturellhetskravet' vid mätning. Förutom ett strukturellhetskrav brukar man också tala om ett entydighetskrav. För en viss egenskap i verkligheten skall det finnas ett mått i symbolmängden inom den skala man bestämt sig för. (s.21)

En bedömning skall enligt Isberg⁵ (1998), ses som underlag till vad eleven bör utveckla för att öka sin kompetens (s.66ff), men bedömning utgör också grunden för betygssättningen. Om förhållandet mellan betyg och bedömning och dess funktioner, skriver Båth⁶ (2006), utifrån bl.a. Selgheds avhandling:

Betyg förutsätter bedömning, som underlag för betygssättning, medan bedömning inte förutsätter betyg. Det går alltså att bedöma, utan att sätta betyg. Bedömning är en ständigt pågående verksamhet, mer eller mindre strukturerad. Den ingår troligen i alla mänskliga möten och relationer. Betygsättning är däremot ett formellt uppdrag med specifika syften. Skälen till att bedöma (eller betygsätta) elevers resultat kan ha orsaker som (se bl.a. SOU 1977:9; SOU 1992:86, Andersson, 1999) didaktisk förutsättning, information (inkl. utvärdering) till stat, kommun, föräldrar, elever, kontroll (av eleven, läraren och skolan), en mänsklig rättighet – alltså att bli sedd, motivationsinstrument, disciplineringsverktyg eller som urvalsinstrument för högre studier eller anställning. (s.50-51)

En bedömning kan ge en betydligt mer analyserande information än vad en betygssättning eller ett betyg kan göra, då betygssättning endast sammanfattar hela den underliggande bedömningen.

Selghed (2004) menar, liksom ovanstående, att det oavsett vilka principer ett betygssystem vilar på, är lärarbedömningar, gjorda utifrån elevprestationer som utgör underlaget inför betygssättningen (s.25).

Det finns, enligt Törnvall⁷ (2002), två former av bedömning; summativ/kvantitativ, och formativ/kvalitativ, sådan. Dessa båda former av bedömning är komplementära och skall båda tas hänsyn till vid betygssättning. Den summativa grundar sig i mätbar kunskapsbedömning, att kontrollera en elevs kunskaper genom t.ex. provsituationer. Medan den formativa bedömningen är ett led i lärandeprocessen, där läraren beaktar den enskilda elevens kunskapsutveckling, förståelse och helheten. Ofta grundas dock betygen till stor del på summativ bedömning, då den är lättare att mäta, liksom Linde (2003) kommenterat att det lätt mätbara görs till det viktiga istället för att göra det viktiga mätbart (s.96).

Carlgren⁸ (2002) skriver att lärarna idag förväntas kunna diskutera bedömning med eleverna, tydligt visa vilka krav som ställs på dem för att nå mål och kriterier för de olika betygen och ha bedömningsgrunderna inför betygssättningen väl förankrade och explicitgjorda för att kunna motivera ett satt betyg (s.13ff). I och med detta krav på

⁵ Leif Isberg, professor i pedagogik med inriktning mot idrott, Örebro, Professor i idrett Norges idrettshøgskole, har forskat om ledarskap, lärarroll, coaching, våldet inom idrotten m.m.

⁶ Sten Båth, universitetslektor vid Institutionen för Pedagogik och didaktik, enheten för lärande och undervisning vid Göteborgs universitet. Har forskat kring utbildningsfrågor ur ett samhällsperspektiv.

⁷ Maj Törnvall, filosofie licentiat i pedagogik vid Malmö Högskola, idag verksam speciallärare. Har forskat inom området bedömning i grundskolan.

⁸ Ingrid Carlgren är professor i pedagogik vid institutionen för Samhälle, kultur, lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm. Är numer rektor för Lärarhögskolan. (Lärarhögskolan i Stockholm)

bedömningsgrunder som åligger läraren vid betygssättning, blir det motsättningar mellan läroplan och verklighet, då summativa bedömningsformer är lättare att konkretisera, trots att det i Lpo94 står att läraren allsidigt skall utvärdera varje elevs kunskapsutveckling (s.16).

Bendz⁹ (1998) anser att begreppet bedömning hör ihop med inlärningsprocessen och att examination sen ska visa resultat utifrån denna process, vilket kräver att examinationen utformas så att både summativ och formativ bedömning kan läsas ut i den (s.28).

Bedömning är grundläggande inför betygssättning, och bör enligt Oscarson¹⁰ (1998, s.137) ske fortlöpande. Tillika menar Bendz (1998), att lärare vid bedömning av en handlingskvalitet inte bara kan låta den ske vid ett enda specifikt tillfälle, då det är omöjligt att veta om eleven råkade svara rätt eller om handlingen var medveten och genomtänkt (s.28ff).

Bedömningen innehar en diagnostiserande uppgift, att tala om hur eleven ligger till kunskapsmässigt, att ge eleven konstruktiv återkoppling och feedback som är relevant för hans/hennes lärandeprocess (Black & William¹¹, 1998), och att säkerställa att eleven är på rätt väg mot målen (Skolverket, 2001). Betygen däremot sätts utifrån bedömningarna och används främst för att visa hur långt eleven hunnit i sin kunskapsprocess i förhållande till målen vid terminens eller kursens avslut, för att sedan inneha en behörighets- eller urvalsfunktion (Båth, 2006).

I Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (2000b), framgick det att elever ofta ifrågasätter innehållet vid utvecklingssamtal, samt att elever och föräldrar till de yngre barnen inte anser att de har tillgivits tillräcklig information om hur det ligger till, utan att det kommer som en chock för dem. Det visade sig också att lärare ansåg det vara svårt att förklara komplexa frågor, som innefattar kunskapsbedömningen, så att alla förstår det på rätt sätt (s.20ff). I Skolverkets nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (2004a), betonas att återkoppling på utförda prestationer i hög grad avsaknas och att elevers uppfattning ofta är att lärare inte samtalar med dem om hur det går för dem i olika ämnen. Denna brist på återkoppling kan medföra att eleverna får en inkorrekt bild av hur de ligger till, samt hur de fortsättningsvis kan vidareutvecklas i ämnena (s.121).

Malmgren Hansen (1998) skriver att bedömning kan medföra olika konsekvenser beroende på om man ser det utifrån ett uppifrånperspektiv, dvs. lärarperspektiv, vilket innebär att man ser bedömningen som ett hjälpmedel för att identifiera elever som är i behov av extra stöd, eller ett nedifrånperspektiv, dvs. elevperspektiv, som kan uppleva bedömningen som en stämpel på att de inte är tillräckliga eller odugliga (s.119).

Malmgren Hanson (1998) hänvisar i sin artikel till riktlinjer i Lpo94, där det står att lärare skall ge fortlöpande information om elevens studieresultat och utvecklingsbehov, men ställer sig frågande till hur bedömning förmedlas till elever. Hon menar vidare att det kan finnas en bedömningsproblematik i skolan, då bedömning kanske är en outvecklad del eller att det till och med är så att den inte är till för att meddelas till eleven, eftersom bedömningens funktion tidigare har varit att utskilja lågpresterande elever (s.131). Tillika menar Måwe (2000) att det alltför ofta saknas diskussioner om elevers förutsättningar, intressen, utveckling och framsteg, då det i stor utsträckning avsaknas i utvecklingssamtalet och i den dialog som förs om elevens studiesituation (s.17).

⁹ Mona Bendz, filosofie doktor vid Hälsohögskolan i Jönköping, har forskat i ämnesområdet förebyggande arbete inom vård och omsorg av äldre, har skrivit FoU – rapporter inom ämnet.

¹⁰ Mats Oscarson, filosofie magister, docent i engelska, professor i pedagogik med inriktning mot engelska språket vid Göteborgs universitet.

¹¹ Paul Black & Dylan William, brittiska professorer vid Kings College London.

Egidius¹² (2000) anser dock att betygen delvis har ersatts med pedagogiska bedömningar och utvecklingssamtal som belyser elevens starka och svaga sidor (s.39).

Tholin (2006) skriver att bedömning ska vara en kontinuerlig del av elevernas utveckling och lärande, vilket ligger nära till det sociokulturella perspektivet som Lev Vygotskij presenterade i början av 1900-talet, nämligen att allt lärande sker i samspel med andra och att bedömning ska innefatta hur elevens lärandesituation fungerar, vilket kan ge läraren och eleven kunskaper och insikter om vad man behöver göra för att gå vidare i lärandet. Bedömningens syfte ska vara att visa på vilken hjälp och vilka redskap som eleven behöver för att vidareutvecklas. Tholin menar att lärare i stor utsträckning använder sig av egna mallar för sin bedömning, vilket medför att eleverna aldrig i tillägg får möjlighet att få reda på vad som krävs för att få ett betyg, vilket även ofta gäller de lärare som säger sig göra kontinuerliga bedömningar. Lärare verkar inte vara beredda på insyn från andra, utan istället har de ansett att de fritt får göra sina bedömningar utan att få redovisa grunderna för dem (s.19ff).

2.2 Betygens funktioner

Enligt Linde (2003) och SOU 1992:86¹³, kan betyg fylla olika funktioner, vilka kan sammanfattas som:

- Diagnos och information; betygen skall ge feedback till eleven, vårdnadshavare, och läraren, utifrån vilken man kan lägga upp undervisningsplaner för att hjälpa eleven vidare i sitt kunskapande.
- Uppflyttning; för att komma till steg två krävs att man först fått betyg i steg ett.
- Differentiering; betyget utgör en skillnad mellan elever vid antagning till högre studier med begränsat antal platser eller vid ansökningar till arbete.
- Behörighet och kvitto på genomgången stadium; betyg för att visa att man har de förkunskaper som krävs för att inneha behörighet.
- Yttre motivation; betyg för att belöna ansträngning och prestationsanda, men också för att bestraffa underprestationer. Betyg som disciplineringsverktyg.

Utav dessa punkter skriver Linde (2003), att det idag främst är behörighets/kvitto- och differentieringsfunktionen för urval till högre studier som betygen innehar, då uppflyttning i Sverige idag sker automatiskt och att det i diagnos- och informationssammanhang finns andra och bättre metoder tillhands än betygssättning (s.93), såsom t.ex. föreslås i Lgr 62 (enligt SOU 1992:86, s. 38), genom välförberedda och mer effektiva föräldrakontakter, eftersom en, två eller tre bokstäver inte kan inrymma möjlighet till att ge en nyanserad bild av elevens kunskaper och behov i sin inläring (Linde, 2003, s. 85ff).

Davidsson¹⁴, Sjögren¹⁵ och Werner¹⁶ (2004) menar att skollagen innehåller två bestämmelser om betyg, vilka ska hjälpa lärare att förstå deras innebörd; det ena är

¹² Henry Egidius, har varit lektor i pedagogik och ämnesmetodik, vid Lärarhögskolan i Malmö 1964 – 1986. Sedan slutet av 1980 – talet är han knuten till Enheten för medicinsk pedagogik och sedermera hedersdoktor i medicin vid Lunds universitet.

¹³ Slutsatser (betänkanden) från Statens offentliga utredningar och kommittéer publiceras i serien SOU.

¹⁴ Leif Davidsson, är överdirektör på Skolverket.

förhållandet mellan betyg och kursplan, den andra är betygets funktion som behörighets- och urvalsinstrument (s.53), vilket i sistnämnda punkt överensstämmer med Linde (2003).

Andersson (1999) tillägger att betygen primärt har en differentierande funktion ifråga om urval till högre studier, då det i anställningsintervjuer inte i första hand är betygen och betygsmedlet, som är används för urval, utan att det främst är "körkortsfunktionen", alltså att betygen är ett behörighetskvitto på genomgångna studier, som är väsentligt, samt önskvärda personlighetsegenskaper, som bedöms av arbetsgivaren (s.71).

Linde (2003) lägger fram några argument hämtade ur en debatt från riksdagen den 18 mars 1998, där det påtalas att betygens funktion delvis kan anses vara ett upprätthållande av kravnivåer för kunskap, vilket innebär att om betygen slopades skulle det leda till risker för kravlöshet. Ett annat argument som fördes fram var att elever genom betyg kan koppla sin svenska gymnasieexamen till internationella sådana (s.87).

I regeringkansliets pressmeddelande, *Nationella prov i tredje klass*, den 22 mars 2007, vill regeringen införa nationella prov och kunskapsmål att uppnå i årskurs 3, med uttalat syfte, liksom betygssättning, att synliggöra elever i behov av särskilt stöd: "För att kunna sätta in hjälp och stöd tidigt måste vi hitta de elever som riskerar att halka efter. Nationella läs- och skrivprov i tredje klass kommer att garantera att ingen går osedd genom skolan" (se bil.).

Detta är något som ofta har diskuterats i förmån för betyg, just att de synliggör elever i behov av särskilt stöd, vilket anses medför att extra stödresurser kan sättas in. Ju tidigare betygen införs desto tidigare och lättare synliggörs dessa elever för läraren och skolsystemet, vilket innebär att de och deras vårdnadshavare, blir medvetandegjorda i god tid innan betygen skall sättas första gången i årskurs 8.

Enligt Linde (2003) står detta dock emot faktumet att betyget eller ett provresultat i sig, inte är tillräckligt nyanserat för att visa vilket stöd eleven är i behov av. De elever som inte är i behov av stöd kan inte heller använda sig av resultaten eller betyget för att utveckla sina kunskaper eller för att förstå vad som krävs av honom/henne för att förbättra sig, då de behöver få en klar bild över, och en genomgång av, uppnåendemålen och hur han/hon skall arbeta vidare för att kunna utvecklas åt rätt håll (s.92).

Andersson (2002) tillägger att effekten av en målrelaterad betygssättning visserligen har blivit att fler individer identifieras, men också att de slås ut ur systemet, vilket innebär att förlorarna blivit fler, istället för färre. Om inte de åtgärder som skolan sätter in för att stödja de elever som inte når godkändgränsen fungerar, blir resultatet enbart en form av stämpling (s.162ff).

Den yttre motivationen, verkar enligt Skolverket (2000b), spela en stor roll ifråga om elevers engagemang för sina studier, då de, enligt lärare, prioriterar kunskaper som bytesvärde, högre än bruksvärdet. Inför prov och utvärderingsuppgifter frågar eleverna således alltid om vad de behöver lära sig för att nå ett visst betyg (s.16). Andersson (1999) refererar till Kvale, som tillika menar att motivation till ett högt betyg ligger i bytesvärdet, att man kan byta in sina betyg och istället få en åtråvärd utbildningsplats eller arbete. Detta medför att prov och betyg blir mål i sig själva; "på bekostnad av innehåll och en identitetsskapande lugn studiemiljö"(s. 91).

I SOU 1992:86 påtalas att betygen i omgångar fått stå emot kritiken att förekomsten av dem endast skulle inrikta eleverna på betygen än på själva kunskapen bakom. I betygsberedningarna och utredningarna står att betygens roll som motiverande och sporrande medel skall tonas ned, och att studierna, ämnena och skolan i sig skall vara tillräckligt motiverande för eleverna. Den motivation som betygen främst ger idag är den s.k. "Sesam, öppna dig! till attraktiva utbildningar" (s. 39).

¹⁵ Boo Sjögren, är generaldirektör för internationella programkontoret för utbildningsområdet.

¹⁶ Lars Werner, arbetar som juridisk rådgivare i Utbildningsdepartementet.

I Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (2003), framkommer att elevers intresse att lära påverkas av inre motivation, den självdrivna lusten att lära sig, samt den yttre motivation, som man får då man utför något som positivt belyses av läraren. Den sociala prestige som ges vid bra prestationer värdesätts högre än lärandet och behärskandet av detta, vilket stämmer överens med betygens bytesvärde.

Den inre och den yttre motivationen är båda starka drivkrafter. För elever med huvudsaklig inre motivation innebär ett misslyckande information om hur man skall lyckas prestera bättre, men för elever med huvudsaklig yttre motivation innebär det istället en upplevelse av ett personligt nederlag vilket kan påverka självvärderingen negativt (s.48ff).

Linde (2003) menar att lärare ofta anser att det är den inre motivationen, som borde utgöra drivkraften, inte den yttre, men det finns dock belägg för att den yttre motivationen, i form av betyg, är en avgörande faktor för att motivera lärandet hos många elever (s.96). Detta har Björklund anammat, då han anser att den yttre motivationen bör förstärkas genom att införa fler betygssteg, då dessa skulle ha en starkt motiverande effekt för elever, samt ge dem möjlighet till en rättvisare bedömning, i förhållande till aktuell kunskapsnivå. Eleverna skulle också med fler betygssteg, enligt Björklund, lättare kunna se orsakssambandet mellan ansträngningar och ett högre betyg, men också ett sämre vid minskad ansträngning; ”Det skall löna sig att plugga och det skall löna sig att vara flitig. Fler steg i betygsskalan gör det lättare att höja betyget genom att man lägger in en extra växel” (Pressmeddelande 14 mars, 2007, se bil.).

Fjellström¹⁷ (2002) anser, liksom Björklund, att den stimulerande och motiverande aspekten i betygssättningen bör få spela en större roll i skolan: ”Alla vet ju att uppskattningen eggjar till ytterligare ansträngningar att glädja publiken” (2002, s.80).

Linde (2003) anser dock inte att förslaget att införa fler betygssteg är rätt väg att gå för att motivera eleverna och ge dem en mer adekvat och rättvis bedömning, utan menar istället att omdömen skulle lämpa sig bättre, samt att se över de brister som finns i diagnostiseringsverktygen och rutiner för återkoppling till eleverna. Fler betygssteg skulle utgöra en svårighet vad gäller nedskrivandet av vilka kunskaper, som är viktiga utifrån en viss kunskapssyn t.ex. fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet, i betygskriterierna, liksom svårigheter i tolkningen av dem, då tolkningarna skall vara allmängiltiga, vilket i stort sett är en omöjlighet, om kriterierna innefattar annat än objektiva, absoluta och mätbara kunskaper, eftersom det är elevernas rättssäkerhet det handlar om (s.96 – 97). Dessutom skulle en utökning av betygssteg, snarare än att verka konstruktivt motiverande och återkopplande, inneha en differentierande funktion, som skulle förstärka konkurrenstänkande och yttre motivation, vid antagning till högre studier. Behovsmässigt sett, i övergången från grundskola till gymnasium, borde detta kunna lösas utan detta utökade särskiljningsverktyg, då det är obligatoriskt för kommunerna att ”ställa plats till förfogande i gymnasieskolan för alla elever som önskar det (...)” (s.94).

Detta står också (enligt SOU 1992:86, s.32) i propositionen 1990/91:85, *Växa med kunskaper*; varje kommun är skyldig att erbjuda utbildning på de nationella programmen på gymnasiet för de elever som fullgjort godkänd högstadietutbildning, och antalet platser skall avpassas efter elevernas önskemål.

Enligt Linde (2003) skulle kommunerna istället kunna se till att utöka och erbjuda fler studieplatser vid populära program, då det saknas sådana, hellre än att låta differentieringsfunktionen få ett utökat inflytande. Övergången från gymnasiet till högskola är ett lite klurigare kapitel, eftersom det inte kan lösas genom att bygga ut antalet platser, men detta betyder dock inte att det bör finnas fler betygssteg i skolverksamheten. Det finns i nuvarande system redan ett differentieringsverktyg, ett påbyggnadstänkande, då kurserna från

¹⁷ Roger Fjellström, docent och universitetslektor i praktisk filosofi på institutionen för Filosofi och Lingvistisk vid Umeå universitet.

A – D i sig själva, speglar en kunskapsutveckling, där kraven för att uppnå betyget godkänd i D – kursen är betydligt högre kunskapsmässigt sett, än vad de är för ett godkänt i A – kursen. Betygen skulle kunna fungera som behörighetsintyg, med bara två betygssteg, IG och G, vilket tillsammans med andra metoder, såsom intervjuer eller andra kvalitativa mätningar, skulle utgöra antagningsgrunden till högre studier (s.94):

Gymnasieskolans uppgift är inte att vara en serviceinrättning för att lösa högskolans urval, utan det är en inrättning för elevers lärande. Om vi ändå vill fortsätta att använda gymnasieskolan för att serva högskolans urvalsbehov så har vi redan två betygssteg över godkäntnivå och ytterst få fyller sitt betyg med endast MVG. Differentieringen i det nuvarande systemet är fullt tillräcklig för alla urvalsbehov. (s. 95)

Linde (2003) skriver också att: ”(...) så fort betyg skall sättas så finns det en dragning åt att göra det mätbara till det viktiga istället för att göra det viktiga mätbara. Det är den risken vi bör tänka på då tidigare betyg och fler betygssteg diskuteras” (s.96). ”Människor tenderar att vilja göra beräkningar av det som går att beräkna men glömmer många gånger bort att granska vad dessa beräkningar uttrycker i förhållande till den verklighet de hanterar med sina siffror” (s.20).

2.3 Betygens historik

Ett betygssystem står i parallell till funktions-, kunskaps- och människosyn. Det behöver dock inte vara så, som lätt är fallet att tro, att betygssystemet anpassats till kunskapssynen. Linde (2003) menar istället att det snarare finns en dragning till att låta det enkelt mätbara påverka kunskapssynen (s.10). Genom tiden har synen på bedömning, betyg och betygssättning, förändrats och ansetts ha haft och ha olika primära funktioner och påverkan på eleverna, vilket kommer att behandlas i detta kapitel. Vi har valt att belysa historiken, då bedömningens roll spelat en allt större roll i förhållande till betygen.

2.3.1 Det absoluta betygssystemet

Andersson (2002) skriver att den reglerade betygssättningen i Sverige inleddes i samband med den nya skolordningen år 1820, och då den obligatoriska folkskolan lagstadgades år 1842. ”Enligt 1820-års skolordning innebar betygen, *märkena*, en bedömning i en skala från A-D, där insikten och fliten graderades. Även seder och uppförande och elevens *bärgning*, dvs. ekonomiska förutsättningar för studier bedömdes. [...] Betygen vittnar om att hela personligheten bedömdes (...)” (s.153).

Det absoluta betygssystemet infördes år 1897 i folkskolan och år 1905 vid läroverken (SOU 1992:86). Dåtidens kunskapssyn var influerad av rationalism och idealism och bestod, enligt Egidius (1994) av, att kunskap var absolut, ett sant och oomtvistligt vetande om vår verklighet, som ”en mer eller mindre ofullkomlig avbild av evigt giltiga logiska regler, matematiska principer och naturlagar” (s.18). Andersson (1999) påpekar att den rådande pedagogiken var starkt förmedlande, och eleverna skulle kopiera kunskapen från böckerna och lärarna (s.15).

Egidius (1994) beskriver en sjugradig betygsskala, med graderna A, a, AB, Ba, B, Bc, C, betygssatte läraren överensstämelsen mellan den enskilda elevens förmåga att återge sin kunskapslagring och de överföringar som skett från läroböcker och som läraren gjort utifrån allmängiltiga, sanningsenliga kunskaper; ”Absolut överensstämmelse med originalkunskapen

gav alltså det absoluta betyget A” (Egidius, 1994, s.19), medan C innebar ett underkänt resultat. Allteftersom elevernas kunskaper och minnesförråd kunskapsmässigt växte, höjdes också betygen, vilket endast gjorde det möjligt att tillägna sig betyget A i slutet av varje skolform, såsom t.ex. folkskolan och realskolan, s.k. betygs glidning (s.19). Andersson (1999) skriver att lärarna satte betyg på elever i ordning och uppförande, där endast betyget A, B eller C kunde sättas.

Betygen var inte avhängiga hur många som klarade ett visst betyg och de skulle i systemet inte jämföras med varandra (s.14 – 15). I SOU 1992:86 står det att bokstäverna var utbytbara till siffror, ett A var värt tre poäng och varje betygssteg nedåt gav en halv poäng mindre.

Fortsättningsvis går också att läsa att ett problem med det absoluta betygssystemet var att lärarnas bedömning av vilket betyg som elever uppnått, blev godtyckliga, då det inte fanns några jämförbarhetskrav, ifråga om vilka kunskaper, hur mycket av dem och hur stora kunskapsbrister hos elever, som skulle anses vara grundläggande för de olika betygsstegen. Detta trots att det absoluta betygssystemets bakomliggande tanke var att varje betygssteg var ”kunskapsmässigt bestämda; varje betyg anger ett visst mått av kunskap” (SOU 1992:86, s.16 – 17).

Eftersom kunskap ansågs vara absolut och evig sanning, och då betygen sågs som ett absolut mått av elevens kunskaper, antogs det att varje enskild lärare tydligt skulle se de olika betygsstegen som självklara, utan förtydligande, i förhållande till varje elevs kunskaper, men så var inte fallet. Då dessa betygs främsta funktion, från 1940 – talet och framåt, var att sida vid sida tillsammans med godkända vitsord i alla ämnen utom ett och inträdesprov, både skriftliga och muntliga, utgöra differentiering vid intagning till högre utbildningar, ledde detta till orättvisor, eftersom elever fått olika betyg beroende på vilken lärare och var man utfört sina studier, inte utifrån den reella kunskapsbas de behärskade. Inträdesproven kritiserades dock starkt, då de ansågs ha en alltför stark inverkan på undervisningsinnehållet i folkskolan, att den riktades mot att matematik och modersmål, och att inträdesprovet medförde stress och oro för eleverna (SOU 1992:86).

Andersson (1999) menar att det absoluta betygssystemet inte klarade att stå upp emot kravet om jämförbarhet och rättvisa, vilket medförde att betygssystemet frångicks till förmån för det relativa betygssystemet år 1949 (s.15 – 16).

2.3.2 Det relativa betygssystemet

Det relativa betygssystemet infördes i folkskolan 1949, i fem betygssteg, A, Ba, B, Bc och C, med medelbetyg Ba, som norm. Betygssystemet levererades med fördelningstal på en procentuell andel av hur många av de olika stegen som skulle sättas av lärarna ur ett nationellt perspektiv, systemet var norm- och grupprelaterat (SOU, 1992:86, s.17). Egidius (1992) skriver att betygen var relativa, i den betydelse att det anger mängd och kvaliteter på kunskaper, samt färdigheter så som det fördelar sig inom en klass. Betyget var således både norm- och grupprelaterat, då det endast gav information om hur eleven klarat sig i förhållande till andra elever (s.19). Enligt SOU 1992:86, var dessa betygs främsta funktion att fungera som ett rättvist sorteringsinstrument för eleverna inför högre studier. Betygssystemet var dessutom positivt för läraren, då det inte låste undervisningsinnehållet och då det inte begränsade lärarens valfrihet i undervisningen (s.17 – 22).

Tholin¹⁸ (2003) skriver att betygsstegen, i och med den nya läroplanen Lgr62, förändrades från bokstäver till siffror med normbetyget 3 (s.26 – 27).

¹⁸ Jörgen Tholin, prefekt vid institutionen för pedagogik och vice rektor på Borås Högskola. Har forskat om de lokala betygs kriterierna.

Normalfördelningskurvan, i vilken grundskoleelever betygsattes i jämförelse med varandra och utifrån ett procentuellt framräknat betygssnitt sett över hela riket:

Betygsgrad	1	2	3	4	5
Procentuell andel av elever	7	24	38	24	7

Dessa procenttal som angav betygs hur många elever som skulle tilldelas ett visst betyg, den s.k. normalfördelningskurvan, gällde fram till Lgr 80. Genom att genomföra standardprov med alla elever nationellt, sattes en riksgiltig norm som lärarna kunde gå efter, då olika poäng på dessa prov, (Egidius, 1992, s.18ff) uträknat efter resultatmedlet över hela landet, gav olika betyg (Egidius, 1992, s.18ff). Tholin (2003) menar dock att avsaknaden av dessa prov i vissa ämnen, utgjorde dock ett hinder för att normalfördelningskurvan skulle fungera som det var tänkt (s.28).

Det relativa betygssystemet kritiserades på flera punkter. En var att lärarna blev alltför bundna vid procenttalen och misstolkade den grundläggande tanken, att normalfördelningskurvan skulle ses nationellt, och istället tolkade det som att procenttalen skulle räknas ut inom varje klassrum, vilket ledde till det moraliskt stötande att om en elev i en specifik klass höjde sitt betyg, betydde det samtidigt att en annan i samma klass fick sitt sänkt (SOU 1992:86, s.22). Detta för även Egidius (1992) fram; ett normrelaterat betygssystem medför konkurrens mellan eleverna, vilket innebär att om alla elever i en årskurs är flitiga och presterar väl gynnar det inte den enskilde elevens betyg (s.19).

Några andra punkter av kritik, var att betygen främst hade en rangordnade funktion, utan att egentligen avspegla elevers prestationer och reell kunskapsnivå och att fokus till stor del hamnade på hur bedömning skulle ske, istället för på vad som skulle bedömas, vilket innebar att de mätbara kunskaperna blev viktigast (SOU 1992:86, s.22).

Enligt Selghed (2006), var det relativa betygssystemet klart år 1965. Betyg skulle då ges till alla elever, höst som vår, från årskurs ett till nio. Betygens funktion var att uppfylla rättvisekravet inför urvalssituationer till högre studier och betygen skulle också kunna ge arbetsgivare information vid anställningsintervjuer (s.82). Underlag till betygen skulle endast utgöras av det objektivt mätbara, ett betyg skulle vara ett objektivt mått på elevernas prestation, betygen skulle inte användas till motivation eller information, då det till det skulle kunna användas andra mer tillfredsställande metoder (SOU 1992:86, s.21).

Selghed (2006) skriver att det i Lgr69 bestämdes att betyg endast skulle sättas i årskurs 3 och årskurs 6 – 9 (s.82), då man i SOU 1961:30 (enligt SOU 1992:86, s.19ff), ansåg att betygen fick en väl dominerande plats i grundskolan och att betygen i ordning och uppförande skulle tas bort. Betygens funktion var, enligt utredningens uppfattning, att ge eleverna en prognos för studier och yrkesval, samt att vara ett sorteringsinstrument, vilket i egentlig mening innebar att betyg inte var nödvändigt varje termin. Det betonades också att betygens motiverande funktion för eleverna inte fick övervärderas och att betygen kunde ha en negativ inverkan på undervisningen.

I SOU 1992:86 står att läsa att betygsdiskussionen under 70 – talet började blåsa upp, det var inte främst de relativa betygen som ifrågasattes utan betygen vara eller icke – vara, överhuvudtaget. Betygen ansågs av motståndarna inneha negativa effekter på skolarbetet och att skolans mål, som också innefattar elevernas personliga utveckling, inte går att uppnå, då eleverna rangordnas utifrån en metod där elever kan jämföra och tävla med varandra. Betygens informativa funktion skulle bättre kunna ges i en icke – jämförbar form, t.ex. som individuella samtal eller omdömen. Argumentet mot en betygsfri skola och för ett fortfarande med betyg, var att den urvalsfunktion som betygen innefattar och som skulle bli svårersatt av ett annat system. Målrelaterade betyg förordades dock framför helt relativiserade betyg, detta på den absoluta jämförbarhetens bekostnad, men målrelaterade betyg skulle istället kunna

medföra krav på viss minimikompetensnivå och stimulera eleverna till mer arbete och samarbete, då betygen skulle sättas i relation till uppnådda prestationer. I mitten av 70 – talet kom betygsberedningen fram till att övergången från grundskolan till gymnasieskolan skulle kunna lösas på annat sätt än genom betyg, snarare genom omdömen i form av gradbeteckning, som skulle beskriva elevens lämplighet till tänkt utbildning utifrån den förutsättning som han/hon visat upp kunskapsmässigt, utöver omdömet skulle andra urvalsgrunder också kunna räknas in. Varje termin föreslås dessutom att skolan skulle åläggas till att bjuda in till samtal med elev och föräldrar om bedömning av elevens skolsituation. Gymnasieskolan skulle fortsätta med betyg, men i tre betygssteg, då jämförbarheten skulle förbättras genom det (s.23 – 24).

Tholin (2003) påpekar att införandet av Lgr 80 medförde att procentsatserna togs bort, att betyget 3 blev normalbetyget och att betygen togs bort upp till och med årskurs sju (s.28). Egidius (1992) påvisar också att tanken dock fortfarande var, att fler elever som skulle en trea än elever som skulle få en fyra eller tvåa, samt att dessa betyg skulle vara vanligare än femmor och ettor (s.20). I propositionen inför Lgr 80 (enligt SOU 1992:86), ansågs betygen inte fylla sin urvalsfunktion inför stundande gymnasiestudier. Betyg betonades vara dåliga för att ge information till eleven, och betygens motiverande funktion ifrågasattes, ”Studierna i sig borde vara så engagerande att betyg inte behövs för denna senare uppgift” (SOU 1992:86, s.28). Betyg sattes på undantag med motiveringen att det inte fanns något annat alternativ för urvalet till gymnasiet som det såg ut i dagsläget, men betygen fick inget eget avsnitt i Lgr 80, vilket speglar samtidens syn på behovet av betyg och på hela företeelsen (s.28).

Egidius (1992) skriver att under 1980-talet genomfördes förändringar gällande skolans styrning och organisation. All verksamhet skulle vara målstyrd vilket krävde målrelaterade betyg, och bedömningen skulle återigen bli individrelaterad (s.20).

2.3.3 Mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Selghed (2006) förklarar att det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, införlivades genom Lpo94 och Lpf94, i grundskolan läsåret 1995/1996 och på gymnasial utbildningsnivå år 1994. Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är, liksom det absoluta, ett individbaserat system, där eleven förväntas att nå upp till uppställda kvalitetsmässiga kunskapsmål, som innefattar fyra kunskapsformer; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (s.50), och inte några absoluta mätbara kunskaper. Betygens funktion som urvalsinstrument nedbetonas, istället skall gymnasiebetyget vara ett bevis på yrkeskompetens och/eller ge behörighet till fortsatta studier, och betygen skall sättas utifrån ett brett och allsidigt underlag (SOU 1992:86, s.33).

Styrdokumentet; skollagen, läroplaner, kursplaner, samt betygskriterier med ”*mål att uppnå*”, vilka anger minimikravet för vad en elev minst skall ha uppnått i årskurs 5 och årskurs 9, och ”*mål att sträva mot*”, som beskriver riktlinjer för skolans arbete (Skolverket, 2006, s.10), ligger enligt Skolverkets Nationella kvalitetsgranskningen (2000b), till grund för ett målstyrt system och är utformade för att möjliggöra lokala tillämpningar, bedömningar och beslut. Varje kommun, skola och lärare skall aktivt arbeta med och tolka de rådande styrdokumentet och konkretisera dem i skolplaner och lokala arbetsplaner (s.13 – 14), vilka enligt Andersson (2002) fungerar som planeringsunderlag för skolorna och för att visa hur den enskilda skolan tänker utforma undervisningen för att nå de fastställda målen (s.156).

Selghed (2006) skriver att betygssystemet bygger på en konstruktivistisk kunskapssyn, där kunskap är relativ och situerad, och blir till genom subjektets aktiva möte med omvärlden (s.36). Carlgren (2002) betonar att man går från att ha sett eleverna som objekt, till vilka

kunskap skulle förmedlas, till att göra dem till subjekt där helhet, kreativitet och självständigt tänkande är honnörssord (s.14).

Davidsson, Sjögren & Werner (2004) menar att fördelar med detta mål- och kunskapsrelaterade betygssystem är att riktlinjerna för betygssättning kan klarläggas för eleverna i början av varje ämneskurs. Då betygen ställs mot gällande mål får eleven kännedom om vad som krävs för att uppnå ett visst betyg. Läraren har dessutom fått en frihet i val av arbetssätt och metoder för att hjälpa elever att klara av att nå kraven för uppnåendemålen (s.83ff). En annan fördel som Andersson (1999) påtalar är att skolan numer har ett resultatansvar, vilket innebär att det finns tydliga betygsgränser, men där alla elever har rätt till undervisning, som minst leder fram till betyget Godkänd. Detta bör utesluta synsättet att elevmisslyckanden är den enskilda individens problem. Andersson menar dock vidare att det bakom detta resultatansvar finns ett slags ”antagande om att alla elever kan nå upp till godkändgränsen”, att man kan om man bara vill tillräckligt mycket (s.108).

I Skolverkets Nationella kvalitetsgranskningar (2000b) står att det i grundskolan idag finns en tregradig betygsskala Godkänd, Väl Godkänd och Mycket Väl Godkänd. På gymnasial utbildning finns det en fyrgradig betygsskala, då betyget IG också kan sättas utöver G, VG, MVG. Grundskolans avsaknad av betygssteget IG, skall ses utifrån att elever som inte klarar att nå godkändgränsen inte får något betyg alls i avvaktan på att de förr eller senare skall bli godkända. Det handlar inte längre om att jämföra elever med varandra, utan att betygsätta elevernas kunskaper utifrån uppsatta mål, vilket alltså innebär att systemet är individ- och målrelaterat (s.13 – 14).

Det mål- och kriterierrelaterade betygssystemet skall fylla två grundläggande syften; att garantera likvärdiga och rättvisa betyg för varje elev i enlighet med kraven i kursplanens mål och kriterier, samt vara en del av skolans resultatredovisning genom att påvisa om grundskoleelever når de minimikrav som gäller för att uppnå betygssteget *godkänd* (Selghed 2006, s. 92, Skolverket 2000b, s.13).

Lindberg¹⁹ (2002) skriver att de elever som inte uppfyller uppnåendemålen krav, har enligt skolplanen rätt till ett individuellt åtgärdsprogram, som åligger skolan att utforma, tillsammans med skolans personal, övriga nödvändiga kompetensresurser, eleven, och vårdnadshavare (s.51).

Negativ kritik mot det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet:

- Decentraliseringen har inneburit stora tolkningsskillnader av uppnåendemål och strävansmål, vilket till viss del inneburit att det funnits stora skillnader i betygssättning emellan kommuner och skolor, men också att olika lärare bedömer elevers likvärdiga prestationer till olika betyg och att det finns olika krav mellan lärare i samma ämne eller mellan ämnen, i samma skola. Detta har av elever upplevts vara orättvist (Skolverket 2000, s.16).
- Både kunskapsmässig och social utveckling betonas i styrdokumentet, men det är endast den kunskapsmässiga som skall beaktas då officiell utvärdering i form av betygssättning sker. Andersson (1999) redovisar en studie som visar att lärare ofta, trots detta, väger in personlighetsfaktorer när de sätter betyg, vilket utgör en avart av den tänkta betygssättningen (s.67 – 68).
- Mål- och kunskapsrelaterad betygssättning utgår från i förhand uppställda mål, vilka gäller för alla elever, utan att ta hänsyn till de prestationer som krävs av olika elever

¹⁹ Viveca Lindberg, universitetslektor på institutionen för Samhälle, Kultur och Lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm.

ifråga om processen till målen och den tid de behöver inom de olika undervisningsområdena (Egidius, 1992, s.36 – 37).

- I SOU 2007:28 står att läsa att implementeringen av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet brustit, att statens insatser varit alldeles för knapphändig; utbildningsinslag ifråga om styrsystemet har saknats i såväl lärarutbildning, rektorsutbildning och i kompetensutvecklingssystem, det saknas vägledande material i form av kommentarer och referensmaterial för skolledare och lärare etc. Lärarnas otillräckliga kunskaper kring styrsystemet, har lett till att deras kunskaper ifrån tidigare läroplaner styr undervisningens utformning. Dessutom har den bristande styrningen av ämnesinnehållet i skolan lett till att läromedel fått inta en alltför roll ifråga om urval av undervisningsinnehållet. Lärarnas otillräckliga kunskaper leder till en rättsosäkerhet för eleverna (s.15 – 16).

2.3.4 SOU 2007:28. Tydliga mål och kunskapskrav - Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem i grundskolan

I sammanfattningen av SOU 2007:28 (s.11 – 26), framgår det att den styrning och det betygssystem som idag används ute i verksamheterna har stora brister.

Fremst påpekas att implementeringen ifråga om statliga insatser varit bristfällig, att lärare inte besitter tillräckliga kunskaper om hur betyg skall sättas enligt de gällande styrdokumenterna, att resultatet av kursplanarbetet 2000 kommit fram till att läroplaner och kursplaner uppfattas ge ett rörigt och ”flummigt” intryck, samt att lärarnas frihet att utforma sin undervisning och undervisningsinnehåll är alltför stor, då olika lärares undervisning inte är jämförbar mellan vare sig olika lärare, skolor eller kommuner.

I det förslag som utredningen i SOU 2007:28 presenterar föreslås det att läroplanens innehåll skall förändras, att den skall innefatta kursplanerna, vilket inte är fallet idag. Läroplanen skall innehålla övergripande mål, i enlighet med vad som beslutades i det europeiska samarbetet i Lissabonöverenskommelsen 2000, som alla elever bör ha utvecklat efter en fullföljd grundskoleutbildning, medan kursplanerna skall ange ämnesspecifika kompetenser som ingår i grundskoleutbildningen. ”Kursplanerna bör ge frihet och ansvar för lärare att tillsammans med eleverna planera undervisningen utifrån lokala förutsättningar och intressen, men också vara en ’garant’ för att eleverna oavsett skola får likvärdiga kunskaper. Här finns en balanspunkt i styrningen av skolans undervisning” (s.19).

Målsystemet skall förändras, från att ha innehållit uppnåendemål och strävansmål, till att endast innefatta en typ av mål i kursplanerna. Målen skall uttrycka de kunskaper som undervisningen i ett ämne är riktat mot, samt ange ett specifikt ämnesinnehåll i förhållande till kurs. För årskurs 9 skall det utformas betygskriterier som stöd för betygssättningen, och för alla årskurser där betyg inte sätts, men där nationella samstämmighetskrav finns, skall det istället finnas kunskapskrav som motsvaras av dagens uppnåendemål. Kunskapskraven för godtagbara kunskaper, respektive för varje betygssteg skall utgöra grunden för bedömning.

Målen skall dessutom skrivas på ett enklare språk och med ett sparsamt antal uttryck i förhållande till hur målen idag är utformade, så att de lättare ska kunna tolkas till jämförbar uppfattning för en stor andel lärare. Tydligheten i kursplanerna förväntas också underlätta framarbetandet av nationella prov och läromedel.

”En förutsättning för att mål- och resultatstyrningen skall fungera är att varje skola systematiskt följer upp sina resultat. Den lokala uppföljningen är väsentlig, bland annat för att man skall kunna vidta åtgärder och använda resurserna bättre för att förbättra resultaten” (s.23). Ett införande av avstämningstillfällen i årskurs 3 respektive 6, med målangivelser, liknande dagens uppnåendemål föreslås i matematik, svenska/svenska som andraspråk, samt

engelska (endast för årskurs 6). Betyg skall sättas från och med slutet av årskurs 6. Avstämningarna hjälper, förutom att vara en resultatuppföljning, till med att göra undervisningen och elevers kunskaper nationellt sett mer överensstämmande, vilket i sin tur leder till att det ska bli lättare att vara mobil.

Uppföljningssystemet kännetecknas främst av att nationella prov skall få en mer framträdande roll. De nationella proven definieras som obligatoriska ämnesprov i svenska, matematik och engelska, som skall genomföras av elever i årskurs 6 och 9. Dessa prov skall sedan styra betygssättningen. ”Dagens stora skillnader mellan provresultat och satta betyg, kan ifrågasättas. Därför bör lärare kunna motivera sin betygssättning och redovisa underlaget för den, t.ex. hur de satta betygen påverkats av och förhåller sig till resultaten från de nationella proven” (s.23). Även de nationella provens funktion, vad gäller resultatuppföljning poängteras:

På nationell nivå bedöms det som värdefullt med en utökad insamling av uppgifter från det nationella provsystemet. Exempelvis bör en nationell insamling av resultat från ämnesproven i årskurserna 3 och 6 omfatta fler skolor än dagens prov i årskurs 5, som bara omfattar ca 200 skolor. Det bör även övervägas att nationellt och årligen samla in såväl uppgifter om grundskolans elever som elevers resultat på nationella prov och slutbetyg på individnivå. Det ökar bland annat möjligheterna att få en större kunskap om skolornas olika förmåga att utifrån elevsammansättningen åstadkomma goda resultat. De övergripande målen i en samlad läroplan bör följas upp i periodiska och systematiska nationella utvärderingar. Även kunskaperna om hur och i vilken omfattning läroplanen och kursplanerna används i skolorna är begränsade och bör också följas upp i nationella utvärderingar. (s.22)

2.4 Lärares kunskap om bedömning och betyg

Linde (2003) skriver att lärare inte förefaller att återge adekvat och nyanserad bedömning av elevers lärande, på ett tydligt och förståeligt sätt, och att förslaget att införa betyg tidigare förmodligen är tänkt att ge eleverna den eftersökta återkopplingen. Linde menar att förslaget om betyg för elever i de tidigare åldrarna inte bygger på en analys av den brist som skall åtgärdas, och att betyg är ett onyanserat omdöme som inte ger den tänkta återkopplingen, såsom den benämns i dagens politiska debatt. Därav anser Linde att fokus snarare bör ligga på att utveckla former för bedömning och återkoppling (s.92).

Carlgren (2002) anser att:

Det nya betygssystemet förutsätter ett verksamt professionellt omdöme. Vidare förutsätter det elevernas medverkan i betydligt större utsträckning än tidigare. Det innebär en utmaning framförallt för lärarna. Även om betygssättningen och bedömningen av elevers kunskaper väl alltid har varit en del av lärarens arbete ställer det nya systemet krav på lärarna i detta avseende. (s.17)

För att detta skall kunna genomföras i realiteten krävs en professionell trovärdighet på lärarnas bedömningskompetens, men också att lärare har förmåga att kommunicera den till eleverna på ett förståeligt sätt. Detta betyder att bedömning måste vara en del av lärarnas professionella kunskapssystem. För att lärare skall kunna bedöma kunskaper krävs både insikt i hur man gör bedömningar, vad man skall bedöma, samt hur man kan mäta detta (s.17 – 18).

I Lindbergs (2002) studie *Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever*, som innefattar ett antal skolor och lärares erfarenheter av sitt arbete i förhållande till godkändgränsen och konsekvenserna för eleverna, framgick det att ämneskollegiet ansågs vara det självklara forumet för diskussioner om bedömnings- och betygsfrågor. Studien visade också på att flertalet av lärarna ansåg att de saknat stöd för sitt bedömningsarbete och att det

skulle ha varit önskvärt med fortbildning och mer avlagd tid för diskussion och reflektion (s.43ff). Enligt Fjellström (2002) innehar lärare ett ansvar för att göra självständiga bedömningar och betygssättningar, och att det därmed också bör vara ett självklart inslag i lärarutbildning och fortbildning att utveckla denna kompetens (s.89)

I Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (2000b), gällande betygssättning, framgick det att på de skolor som det förekom en öppenhet för diskussion om bedömning och betyg, ansåg lärarna sig uppleva en större säkerhet kring bedömningsfrågor och betygssättning. Granskningen visade att det råder oklarheter om tankarna bakom betygssättning och påtagligt är att fortbildning är nödvändigt, för att lärare skall kunna utveckla och bibehålla en professionell position. Förutsättningarna för fortbildning har dock varit, och är fortfarande, otillräckliga. Tillika har det saknats möjligheter för lärare att sätta sig in i och förstå betygssystemet. Det har blivit lärarens eget ansvar att vara insatt i systemet, vilket granskningsgruppen anser vara orimligt (s.33ff).

Kroksmark²⁰ (2002) skriver:

I Utbildningsdepartementets och Skolverkets regi, har det producerats utredningsrapporter om tillståndet för vårt betygssystem. Det går att konstatera att problem och oklarheter i hur betygen skall hanteras i betydande utsträckning lagts över på andra. Det är lärarna, framförallt, som inte förstår; kommunernas bristande resurser; det är rektorernas oförmåga att delegera administrativa uppgifter; brister i det pedagogiska ledarskapet eller inkompetenta lokala politiker. (s.70)

2.5 Elevers uppfattningar om betyg och betygssättning

Utifrån Lina Cederborgs²¹ examensarbete *Elevers uppfattningar om betyg och betygssättning i år 9* från 2004, gjort på lärarutbildningen vid Linköpings universitet, upplever många elever stress inför betygen och att deras självförtroende och självbild påverkas i samband med att de blir tilldelade betyg.

Hennes studie visar att 75 % av eleverna känner press att lyckas, en press som högrepresterande elever främst har på sig själva, medan lågrepresterande uppfattar att den kommer utifrån, från lärare och hemmet.

Studien visar också att 2/3 av eleverna ansåg att sämre betyg påverkar självförtroendet negativt.

Över 35 % av eleverna anser att de blir bedömda som personer av lärarna i samband med betygssättning, vilket, liksom Cederborg själv poängterar, leder till att ett sänkt betyg starkt är förknippat med ett personligt misslyckande, som negativt påverkar den egna identiteten och självbilden. Detta i sin tur påverkar självförtroendet genom att det minskar, vilket leder till sämre prestationer.

Anmärkningsvärt är att studien, trots stress, press och den påverkade självbilden, visar att större andelen elever var positivt inställda till betyg, och att de anser att betyg är en positiv sporre till fortsatt lärande.

Eleverna i Cederborg studie, anser att det bästa med betygen är deras informativa, differentierande och motiverande funktion. Med motiverande menade eleverna att betygen ger dem belöning och glädje. Cederborgs studie visar på att elevernas uppfattning om betygens funktion delvis stämmer överens med vad Linde (2003), beskriver att funktionerna är: diagnos

²⁰ Tomas Kroksmark, professor i pedagogik vid Högskolan för Lärande och Kommunikation, Högskolan i Jönköping. Han ansvarar för forskningsprogrammen, pedagogiskt arbete och didaktik.

²¹ Lina Cederborg, f.d. lärarstuderande vid Linköpings universitet.

och information, uppflyttning, differentiering, behörighet och kvitto på genomgången stadium samt yttre motivation.

Elevernas argument mot en betygsfri skola, visade sig ligga i två faktorer; att de som elever, inte skulle veta hur de låg till, samt att de skulle bli mindre motiverade att kämpa utan betyg. Studien visar dock att eleverna samtidigt anser att en betygsfri skola skulle innebära mindre stress och mindre tävlan vilket skulle påverka självförtroendet positivt.

Cederborg skriver i sin diskussion att många elevers självförtroende och självbild påverkas av betyg, men att stress och press inte behöver innebära negativ påverkan på eleverna. Tillika anser Cederborg att stress, ifråga om konkurrens mellan eleverna, inte bara handlar om betyg, utan om att tävlan mellan människor ligger i vår natur. Cederborg menar att det inte är betygen i sig som skapar den inre press, som många elever känner, då det snarare ligger i yttre faktorer, såsom kraven inför gymnasiet. Cederborg anser vidare att betyg och prestation måste särskiljas från elevens människovärde och egenvärde (s.19ff).

2.5.1. Betyg och elevers självbild

Malmgren Hansens²² (1998) definition av begreppet självbild är denna; individens bild av vem han/hon är och vilka möjligheter och begränsningar som denne uppfattar att han/hon har (s.121).

Enligt Andersson (1999) finns det två olika aspekter ur vilka man kan se begreppet självbild; ett socialpsykologiskt, som ser "självbild som en personvariabel som påverkas av interaktionen med omgivningen" (s.114), och ett psykodynamiskt synsätt, vilket innebär att "självbild förklarar en människas handlande" (s.114).

Personer som är viktiga vid påverkan av självbild är de som känslomässigt står individen nära i tillitsfulla relationer. Elevens självbild påverkas av de egna upplevelsorna av sin förmåga, vilka i relation till de betyg och den bedömning de får (s.114), positivt eller negativt influerar inlärningsprocessen (Malmgren Hansen, 1998, s.122ff).

I Skolverkets aktuella analyser (2004b), *Att lära för livet – Elevers inställningar till lärande – resultat från PISA 2000*, framgick det att elever som presterar bra, inte nödvändigtvis gör det för att de är motiverade eller har bra självförtroende, utan att det istället kan vara så att eleven blir motiverad till att förbättra sitt självförtroende genom bra prestationer. Det visade också att motivation och självförtroende inte bara påverkar elevers prestationer, utan att de även är viktiga förutsättningar, för att kunna tillämpa olika inlärningsstrategier. Vidare var det inte bara förväntningar från lärare, föräldrar och andra elever som hade betydelse för prestationer, motivation och självförtroende. Även elevens egen självbild var av stor betydelse (s.12ff).

Emanuelsson²³ (2000) menar att betyget *icke godkänd* kopplas till lägre självvärdering, då eleven ser sig själv som den som inte räcker till eller duger (s.26). Andersson (1999) skriver att om detta mönster upprepas leder det till lägre självförtroende hos eleven, som leder till sämre prestationer, som leder till ännu lägre självförtroende osv. i en nedgående spiral (s.114). Samma resultat redovisas även såväl i Skolverkets aktuella analyser, resultaten från PISA 2000 (2004b, s.12ff), som i Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (2003, s.48ff).

Malmgren Hansen (1998) skriver att elevers självbild påverkas utifrån negativ och positiv bedömning av deras prestationer och kunskaper i skolan. Bedömningens inverkan på

²² Audrey Malmgren Hansen, filosofie doktor i pedagogik och specialpedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm.

²³ Ingemar Emanuelsson, professor emeritus i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Har drygt fyrtio års erfarenhet av specialpedagogisk verksamhet som lärare och forskare.

självbilden förstärks troligen i proportion till stigande ålder. Malmgren Hansens undersökning visar att eleverna generellt sett, oavsett ämne, uttrycker att de är blyga och har dåligt självförtroende. En negativ självbild kan ha negativa effekter på elevers inläring, då den leder till tvivel på den egna kapaciteten, vilket i sin tur gör att motivationen för skolarbete minskar (s.130).

Lindberg (2002) skriver att lärare i grundskolan överlag är eniga om att införandet av godkändgränsen ställer högre krav på eleverna. Vidare menar Lindberg att lärare ofta är oroad för de konsekvenser, den stämplingseffekt på elever, som ett icke godkänt betyg kan medföra (s. 48). Fjellström (2002) anser att det är en känslig sak att betygssätta elevers prestationer, eftersom det kan ha avgörande betydelse för individens självbild och deras framtidsutsikter (s.77). Fjellström visar också på ett stort etiskt problem som lärare ställs inför ifråga om funktionen av betygssättning och hur detta påverkar elevers motivation och självbild i förhållande till lärandet: "Om (...) läraren är medveten om starkt negativa psykiska konsekvenser för en elev av en viss betygssättning, tillräckliga för att lärarens åtgärd sant kan beskrivas även som nedgörning eller utstötning, bör inte det kunna påverka hur denne till sist beslutar?"(s.70).

Bendz (1998) för i sin diskussion fram att elever som inte når upp till skolans krav, ofta ges orsaksförklaringen att det är de som inte lyckats prestera tillräckligt bra eller att det är en problematik som finns hos dem, som gör att de inte klarat att nå ett godkänt resultat. Därav låter dessa elever ofta karaktärisera sig själva genom det inte kan, istället för att framhålla sina positiva sidor och kunskaper, vilket leder till försämrad självbild (s.29).

Enligt Emanuelsson (2000) når vissa elever inte upp till godkändgränsen trots optimala ansträngningar gällande skolarbete, vilket medför att eleven känner sig mindre betydelsefull och otillräcklig. Det är således svårt att tänka sig att eleven känner stimulans till fortsatt lärande då nedlagt arbete aldrig duger (s.27).

Tillika betonar Andersson (2000) betygens negativa påverkan på individens självuppfattning, genom rangordning och selektering av elever i skolan. Det maktutövande som utbildningssystemets olika bedömningsformer utgör, leder till att man selekterar ut elever till olika sorters arbetskraft, vissa till bättre utbildnings - och arbetsförutsättningar, andra till sämre arbeten eller arbetslöshet, utifrån de krav som gäller i skolvärlden, vilket nödvändigtvis inte är samma krav som arbetsmarknaden är i behov av (s.66).

Fjellström (2002) skriver att skolan är viktig som en tillväxtzon för elever. Därmed är skolans uppgift att få eleverna att växa och uppnå godkänt betyg i de behörighetsgivande ämnena. Betygssättning måste ses och användas som ett instrument för att nå skolans mål, om tillämpning av betygssättning resulterar i att en elev slås ut har dess användande misslyckats (s.82)

2.5.2 Betyg och stresspåverkan

Egidius (2000) påpekar att betygsstressen har visat sig öka i samtliga skolformer. I grundskolan påverkas elever av den betygskonkurrens, som råder inför den kommande differentieringsfasen vid antagning till gymnasial utbildning. Detta beroende på att höga betyg leder till stor valfrihet för eleverna ifråga om möjlighet att själva styra vilket program de vill läsa och på vilket gymnasium de vill fortsätta sina studier (s.39).

Fjellström (2002) skriver att elevens prestationer i grundskolan är basen för valet av program till gymnasieskolan, ett val som är livsavgörande för individen och påverkar den ekonomiska och sociala division som elever kommer att spela i (s.79).

Måwe²⁴ (2000) beskriver det som ett stressmoment för eleverna att uppnå godkänd – gränsen inom kärnämnen, eftersom tyngdpunkten läggs vid att alla elever skall vara godkända i svenska, engelska och matematik för att vara behöriga vid ansökning till gymnasiet, vilket medfört att vi idag fått något av en ”treämnas – skola”, där andra ämnen prioriteras bort (s.15).

Ekbrand²⁵ (2000) menar att de grupprelaterade betygen medförde ett konkurrenstänkande både emellan elever i lärandesituationen med tanke på normrelativiteten vid betygssättningen, men också vid differentieringen vid urvalet till högre studier. De målrelaterade betygen innehar inte samma konkurrenssituation inom gruppen, men indirekt finns den ändå kvar genom att betygen ger olika social status, och då jämförelseprocessen mellan elever kvarstår vid urval till högre studier, vilket innebär en ständig press till att ”lyckas” i skolverksamheten (s.3ff).

Enligt Båth, taget ur en granskningsrapport från Skolverket (2000a), har betygspress och stress, lett till en allmän betygsfixering hos eleverna, som på gymnasienivå utmynnat i att elever taktiskt prioriterar att läsa kurser, i de ämnen som de har goda kunskaper om och i, för att optimera chanserna till att få ett högt betyg. Det har visat sig att höga prestationskrav, som är en konsekvens av betygs konkurrensen vid differentieringen efter avslutad utbildning, är en stor stressfaktor för vissa elever, medan andra stimuleras till att anstränga sig mer. Båth avslutar sin granskning med att skriva att: ”Det bestående intrycket som manar till eftertanke är upplevelsen av stressade och betygsfixerade elever, speciellt i gymnasieskolan, men också i grundskolans senare år” (s.6ff).

2.6 Regeringens motiv och en tolkning av dem

Vi tolkar regeringens motiv till att ge betygen och kraven en mer betydande roll i skolan utifrån vår studies inledning dom att:

Resultaten i den svenska skolan idag sjunker, vilket innebär att elever inte lär sig de grundläggande kunskaperna såsom att läsa och skriva. Detta vill regeringen styra upp genom att sätta upp kunskapsmål och ge betygen en mer betydande roll i skolan.

Elevernas kunskaper skall passera fyra kvalitetsprövningar då de slutar årskurs nio: kunskapsmål i läroplanen, nationella prov som mäter att målen uppnåtts, betyg som tydligt meddelar huruvida målen nåtts och förkunskapskrav till gymnasiet som innebär att eleven måste ha vissa lägsta betyg för att komma in.

Betygen skall främst fungera som motivationsgivare och synliggörare för elever i behov av stödinsatser.

1. Elever skall synliggöras tidigare än idag.

”Målstyrning leder därigenom till ökat fokus på elever som inte når målen [...] Fokuseringen på de svaga skulle leda till att fler elever skulle lära sig mer”. Detta ifrån ett uttalande av Björklund om målstyrningen i det nuvarande betygssystemet, som han anser ändå lett till sämre resultat. Att eleverna skall synliggöras tolkar vi därför som följer:

Synliggörandet skall ske genom att införa kunskapskontroller, såsom nationella prov i årskurs tre, vilka är tänkta att visa på om eleverna uppnått kunskapsmålen, dvs. krav på minimikunskaper. Detta medför att stödresurser kan sättas in betydligt tidigare än vad som är fallet idag, vilket är tänkt att hjälpa de elever som är i behov av extra stöd för att nå målen. Eleverna skall på så sätt kunna inhämta de kunskaper som brister i förhållande till de krav

²⁴ Ida Måwe, frilansjournalist.

²⁵ Hans Ekbrand, filosofie doktor i sociologi vid Göteborgs universitet.

som åligger dem att nå. Detta skall i sin tur leda till minskad segregation genom att elever i behov av extra stöd aldrig skall behöva stämplas, eftersom de fångas upp tidigt och därmed ges extra träningstid och träningsinstruktörer.

Synliggörandet av underkända elever skall leda till att kommunerna och skolorna är tvingade till att göra insatser.

2. Betyg skall motivera eleverna till att plugga och vara flitiga.

Regeringen vill införa betyg, med flera betygsteg i skolan, och med start lägre ned i åldrarna, med syfte att det skall bli lättare för elever att höja sina betyg. Genom att ge eleverna möjlighet till att nå högre betyg är det tänkt att de skall de bli motiverade till studier. Detta ska leda till bättre prestationer ifrån eleverna, samt större ordning i klassrummet för lärare och elever, vilket ger bättre resultat. En annan motivering som förs fram för att införa fler betygssteg är också att det också skulle leda till ett mer rättvist betygssystem, där graderna blir mer överensstämmande med elevernas faktiska kunskaper.

2.7 Sammanfattning av teoretisk anknytning

Bedömning är den process som består av lärares arbete med att bilda sig en uppfattning av elevens totala utveckling, det vill säga utvecklingen såväl kunskapsmässigt, språkligt, känslomässigt, som socialt. Den kan vara informell, formell, summativ/kvantitativ och formativ/kvalitativ.

Bedömningen innehar en diagnostiserande uppgift, att tala om hur eleven ligger till kunskapsmässigt, att ge eleven konstruktiv återkoppling och feedback som är relevant för hans/hennes lärandeprocess och att säkerställa att eleven är på rätt väg mot målen. Bedömningen ligger också till grund för betygssättningen, vilken kan definieras som en mätning, i vilken man gör en jämförelse mellan något konkret, i förhållande till en symbol t.ex. en siffra, bokstav eller annan beteckning. En annan definition på betygssättning är att det är en sammanfattning av lärarens bedömningar av elevens sammanlagda kunskaper och utmätande av kvaliteten i elevens kunnande, vilket skall göras vid bestämda tidpunkter. Betygen sätts alltså utifrån bedömningarna och används främst för att visa hur långt eleven hunnit i sin kunskapsprocess i förhållande till målen vid terminens eller kursens avslut.

Betyg kan fylla olika funktioner såsom: diagnos och information, uppflyttning, differentiering vid antagning till högre studier, behörighet och kvitto på genomgången stadium, samt fungera som en yttre motivation för eleverna.

Idag har betygen primärt en differentierande funktion ifråga om urval till högre studier. Vissa menar att den stimulerande, och motiverande, aspekten i betygssättningen bör få spela en större roll i skolan, medan andra menar att omdömen skulle lämpa sig bättre, tillika att se över de brister som föreligger i diagnostiseringsverktyg och rutiner för återkoppling till eleverna. I SOU 1992:86 betonades det t.ex. att betygen inte skulle användas till motivation eller information, då det finns andra mer tillfredsställande metoder för detta. Betyg ansågs inte ge kvalitativ information till eleven, och betygen kunde dessutom ha en negativ inverkan på undervisningen.

När betyg skall sättas så finns det en dragningsåtgång att göra det mätbara till det viktiga istället för att göra det viktiga mätbara och att den risken bör vi tänka på då tidigare betyg och fler betygssteg diskuteras.

De historiska aspekterna ifråga om betygssystemen är viktiga, eftersom det är detta som lett fram till det betygssystem som vi har idag, samt ligger till grund för den diskussion som förs ifråga om ett införande av ett nytt system. Betygssystemen har sett olika ut och fokus har legat på olika områden vid betygssättning, såsom absolut kunskap, relativitet mellan elever ifråga om kunskapsnivå etc., och betygssystemen har också haft olika primära bakomliggande tankar och funktioner, såsom t.ex. att vara individbaserade och återge elevens absoluta kunskaper i syfte att fungera som urval till högre studier, att vara norm- och grupprelaterade för att fylla rättvis- och jämförbarhetskriteriet vid differentiering, eller som idag med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, att fokus ligger på att betyget skall vara ett bevis på yrkeskompetens eller ge behörighet till fortsatta studier.

Kritik, ifråga om det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, som framkommit är att olika lärare bedömer elevers likvärdiga prestationer till olika betyg, samt att betygssättning utgår från mål, vilka gäller för alla elever, utan att ta hänsyn till de prestationer som krävs av olika elever för att nå målen och den tid de behöver. Lärare idag förväntas kunna diskutera bedömning med eleverna, och motivera ett satt betyg och med detta krav på bedömningsgrunder som åligger läraren vid betygssättning, blir det motsättningar mellan läroplan och verklighet, då summativa bedömningsformer är lättare, än den formativa, att konkretisera, trots att det i Lpo94 står att läraren allsidigt skall utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, men samtidigt kan man utläsa en frågande inställning till hur bedömning förmedlas till elever.

I Lpo94 påtalas också att det kan finnas en bedömningsproblematik i skolan, samt att det alltför ofta saknas diskussioner om elevers förutsättningar, intressen, utveckling och framsteg och då det i stor utsträckning avsaknas i utvecklingssamtalet och i den dialog som förs om elevens studiesituation. Grunden till detta kan vara att lärare anser det vara svårt att förklara kunskapsbedömningen, så att alla parter förstår det, samt att återkoppling på utförda prestationer ofta i hög grad avsaknas, vilket kan medföra att eleverna inte vet hur de ligger till eller hur de kan vidareutvecklas kunskapsmässigt. Lärare förefaller därmed inte återge adekvat och nyanserad bedömning av elevers lärande, på ett tydligt och förståeligt sätt.

För att lärare skall kunna bedöma kunskaper krävs både insikt i hur man gör bedömningar, vad man skall bedöma, samt hur man kan mäta detta. Lärare har ett ansvar för att göra självständiga bedömningar och betygssättningar, och att det därmed också bör vara ett självklart inslag i lärarutbildning och fortbildning att utveckla denna kompetens.

Eleverna uppfattar att de känner stress inför betygen, och att deras självförtroende och självbild påverkas i samband med att de blir tilldelade betygen. Men trots stress, press och den påverkade självbilden, är elever överlag positivt inställda till betyg, och de anser att betyg är en positiv sporre till fortsatt lärande. Vidare menar eleverna att det bästa med betygen är deras informativa, differentierande och motiverande funktion, med motiverande menas att betygen ger dem belöning och glädje.

Betygsstressen har ökat i skolan, då elevens prestationer i grundskolan är basen för valet av program till gymnasieskolan, ett val som är livsavgörande för individen och påverkar den ekonomiska och sociala division, som elever kommer att spela i, vilket innebär en ständig press till att prestera i skolan. Denna betygspress och stress har lett till en betygsfixering hos eleverna. Det har visat sig att höga prestationskrav, som är en konsekvens av betygskonkurrensen vid differentieringen efter avslutad utbildning, är en stor stressfaktor för vissa elever, medan andra stimuleras till att anstränga sig mer.

Enligt den nuvarande regeringen skulle betygen göra att elever i behov av stöd synliggörs tidigare, samt skulle betygen fungera som en motivationsgivare för eleverna.

3. Syfte

Utifrån aktuell litteratur och forskning, i förhållande till lärares uppfattningar om bedömning och betyg, vill vi föra en diskussion ifråga om regeringens motiv till att ge betygen en mer betydande och framträdande roll i skolan, och om de kan anses vara hållbara.

3.1 Frågeställningar

- Vilken/vilka funktioner innehar bedömning och betyg?
- Vilken påverkan har bedömning och betyg?

4. Metod

Vår studie är inspirerad av ett kvalitativt fenomenografiskt²⁶ perspektiv (Stúkat²⁷, s.33), vilket i vår studie innebär att resultatdelen bygger på pedagogers uppfattning av bedömnings- och betygsfenomenet, och kopplingar mellan dessa, samt en analys av deras uppfattningar.

För att dessutom kunna ställa pedagogernas uppfattning i relation till de äldre elevernas, de som idag får betyg, syn på betyg och bedömning, har vi använt en redan genomförd enkätundersökning, hämtad ur en examensuppsats från Linköpings universitet, skriven av Lina Cederborg, i vår litteraturred. Detta för att bespara oss tid och möda. Vi skulle annars först ha behövt få vårdnadshavares tillstånd för att genomföra undersökningarna med eleverna, då de skulle ha varit under arton år gamla. Sedan skulle vi dessutom ha behövt bearbeta och analysera resultaten av både elevers och lärares uppfattningar.

Det kommer inte att vara möjligt att använda våra responderande lärare för allmängeneralisering ifråga om kvantitativa uppfattningar hos lärare, vilket inte heller är fenomenografins intresse. Snarare vill vi finna på en bredd av kvalitativa skillnader i uppfattningar. Utifrån dessa vill vi dessutom utröna en så stor variationsbredd, ifråga om hur man kan erfara bedömning, betyg, betygssättning och hur dessa kan påverka elever och lärare, som möjligt, hos vår utvalda grupp av respondenter.

Detta skall sedan ligga till grund för vår kommande diskussion, då vi ställer uppfattningarna i relation till litteraturen, och i slutdiskussionen då vi ställer diskussionen i förhållande till regeringens underliggande motiv för att ge betyg en större roll i skolan, och våra egna uppfattningar om det.

4.1 Kvalitativ intervju

I samråd med vår handledare beslutade vi att använda en halvstrukturerad²⁸ intervjumetodik, med en lägre grad av standardisering²⁹, vilket ger en s.k. kvalitativ intervju, i vår studie. Våra frågor är öppna, men ändå strukturerade, då de genom våra formuleringar tydligt avgränsar och visar vad vi vill ha svar på. Vi använder oss av en halvstrukturerad form även då det gäller sammansättningen av frågeordningen, då vi ställer likartade frågor, men med varierande ordningen, beroende på hur samtalet artar sig, till respondenterna utifrån, vad Patel³⁰ och Davidsson³¹ (2003) beskriver som trätt – tekniken vid intervjuanvändning, vilken innebär att man börjar med de stora och övergripande frågorna för att sedan fortsätta med mer

²⁶ "Fenomenografi (grafi = beskriva, gr. fenomen = det som framträder) är en metod att bestämma *variationen* av de *uppfattningar* om objekt och händelser som kan återfinnas hos en definierad grupp människor (...)" (Stensmo, 2002, s.115). Ference Marton har vidareutvecklat fenomenografien som metod vid Göteborgs universitet tillsammans med medarbetare. (Stensmo, 2002, s.115)

²⁷ Staffan Stúkat, universitetslektor på Institutionen för pedagogik och didaktik, vid Göteborgs universitet.

²⁸ Strukturering handlar om hur stort tolknings- och svarsutrymme, som ges till respondenten, beroende på hans/hennes tidigare erfarenheter och egen inställning (Patel & Davidsson, 2003, s.70); "I en ostrukturerad intervju lämnar frågorna maximalt utrymme för intervjupersonen att svara inom" (2003, s.72).

²⁹ Standardisering innefattar hur frågorna ställs och i vilken ordning de ställs. En hög grad av standardisering innebär att man uttrycker likalydande frågor med exakt formulering och i likadan ordning till alla respondenter, medan en lägre tillåter omformuleringar, förtydliganden, ger möjlighet till att ställa följdfrågor och att i viss mån även skifta frågeordningen efter hur intervjun fortlöper (2003, s.72).

³⁰ Runa Patel, verksam på Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet.

³¹ Bo Davidsson, lektor i pedagogik på Institutionen för Beteende vetenskap vid Linköpings universitet.

detaljkrävande frågor. Detta är en teknik som används då man vill ta del av respondentens åsikter och uppfattningar inom ett ämnesområde (s.73).

Vårt val av metod, och vid ett gott hanterande av den, tillåter oss att få fram mer nyanserade och uttömmande svar av våra respondenter än vad vi skulle ha fått genom t.ex. en enkätundersökning, eftersom intervjuerna ger oss möjlighet till följdfrågor, förtydligande, tillspetsning och återkoppling av vad som tidigare sagts, under intervjuens gång.

Stensmo (2002) skriver att: "Intervjun är fenomenologins främsta datainsamlingsmetod, då en intervjuare med sina frågor kan få tillträde till en intervjuads *medvetande* och skaffa sig en bild av dennes upplevelser och erfarenheter" (s.119). Detta skulle inte ha varit möjligt vid ett annat metodval, såsom t.ex. enkätundersökning eller observation.

Syftet från vår sida, med dessa kvalitativa intervjuer, är att vi vill få tillgång till och en möjlighet att få ta del av respondenternas kvalitativa åsikter och uppfattningar, ifråga om bedömnings- och betygfenomenet.

4.2 Urval

Vi valde att intervjua lärare i de yngre åldrarna, eftersom de i dagsläget inte sätter betyg, men då de står inför en stundande betygssättning och implementering av ett nytt betygssystem, om den sittande regeringen får igenom sitt förslag om att införa betyg i de yngre åldrarna. Därför är det intressant att ta del av deras uppfattningar om bedömning och betyg, samt att undersöka deras kunskaper, inom ämnet.

Vi har gjort ett medvetet och strategiskt urval av verksamma lärare i de yngre åldrarna, då vi på de två skolor vi fått positivt svar från, efterfrågat intervjuer med lärare, som innehar divergerande syn på bedömning och betyg, eftersom vi då får möjlighet att synliggöra så många skilda uppfattningar som möjligt i våra åtta kvalitativa intervjuer.

De verksamma lärare, som deltagit i vår studie, arbetar med elever i de yngre åldrarna, från år 1 till år 6, i två olika, men närliggande kommuner i Västsverige. I den ena kommunens kommunfullmäktige sitter en högerorienterad majoritet, medan det i den andra är en vänsterorienterad sådan. Vi valde att söka kontakt med skolor i områden, med olik politisk styrning och med olika befolkningssituationer i ett försök att få fram så brett spektra av uppfattningar som möjligt. Vi kommer inte att i resultatsammanställningen ta hänsyn till vilka uppfattningar som lärare innehar utifrån vilken kommun de hör hemma i. En kvalitativ studie tar endast hänsyn till bredden av uppfattningar.

Kommunerna behövde också vara närliggande, eftersom vi varken av tidsskäl eller av ekonomiska sådana, skulle hinna med att ringa runt till och besöka skolorna personligen, samt åka fram och tillbaka för att utföra intervjuer, då det inte alltid skulle kunna gå att lösa samordningen kring att alla lärare i samma kommun skulle vara disponibla samma dag och vid passande tider.

För att åskådliggöra en så stor bredd som möjligt ifråga om pedagogers syn på bedömning och betyg, ansåg vi det vara relevant att utöver dessa lärare, komplettera med att även intervjua två folkskollärare, som utifrån sitt kompetensområde och historisk erfarenhet, hade möjlighet att ge ytterligare perspektiv kring bedömning och betyg, samt hur dessa fenomen kan påverka elever och lärare. Vi hade dock inte möjlighet att välja och vraka, vad gäller folkskollärare, som satte betyg i de yngre åldrarna och som kommer ihåg något av den tiden, eftersom vi för det första hade stora svårigheter att hitta dem och då de idag inte längre befinner sig aktiva i skolverksamheten.

En kort presentation av våra respondenter:

- Lisa, förskollärare och specialpedagog, verksam i år 6.

- Erik, 1-7 lärare med inriktning svenska/so/engelska, verksam i år 6.
- Ada, folkskollärare, verksam på mellanstadiet.
- Eva, småskollärare med påbyggnadsutbildning till mellanstadielärare, verksam i år 1-2.
- Magdalena, 1-7 lärare med inriktning svenska/so, verksam i år 3.
- Mona, lågstadielärare, verksam i år 1.
- Gudrun, mellanstadielärare, verksam i år 6.
- Barbro, förskollärare med påbyggnad av SÄL-utbildning, verksam i år 5
- Anna-Karin, pensionerad folkskollärare.
- Britta, pensionerad folkskollärare.

4.3 Bortfall

En av våra deltagande respondenter avsade sig uppdraget innan vår intervju skulle gå av stapeln, då hon, mellan tillfrågande och bestämd intervjutid, blivit sjukskriven. Vi tillfrågade då en annan lärare i samma kommun, som valde att ställa upp som respondent.

4.4 Tillvägagångssätt

För att få kontakt med respondenter till våra intervjuer började vi med att söka lämpliga områden och skolor på Internet. Därefter kontaktade vi via telefon och e – mail, de utvalda skolornas rektorer, vilka var mycket svåra att komma i kontakt med. Eftersom vi fann det vara extremt tidskrävande att skapa kontakt med rektorer, som ville ha mer information om vad vi ville göra, för att sedan gå ut med förfrågan till lärare på gemensamma möten några dagar framåt i tiden, beslutade vi oss istället för att besöka några utvalda skolor, för att ta direktkontakt med lärare. Detta uteslutande av ett informationsled besparade oss mycket tid, då det gav stor utdelning. Då vi bokade in intervjutid med intresserade respondenter informerades respektive skolans rektor/-er om vår studie, då vi ville undvika oenigheter. Av verksamma lärare fick vi dessutom tillräckliga uppgifter för att kunna kontakta folkskollärare, som kunde tänkas vara intresserade av att ställa upp på intervjuer, därefter kontaktade vi dem och bokade in lämplig intervjutid. I förberedande syfte skickades underlag inför intervju (se. bil) till respektive respondent via respektive e – mail.

Vi använde för inspelning av intervjuerna en videokamera, men utan att filma respondenterna. Vår första tanke med detta var att vi då skulle kunna bränna ned dem på en cd som skulle bifogas till arbetets bilagor. På så sätt skulle vi ha kunnat kringgå transkribering av intervjuerna och endast skrivit ut de citat som vi funnit intressanta i vår resultatdel, men på grund av tekniska svårigheter, samt att vi insåg att vi samtidigt som vi transkriberade intervjuerna skulle bearbeta dem, genom att lyssna, repetera, diskutera och skriva, valde vi istället att göra en enklare variant av transkribering.

Innan vi skulle genomföra intervju ett, bestämde vi att vi båda skulle närvara vid intervjuerna. En av oss skulle inneha huvudansvaret för ställandet av de faktiska frågorna till respondenten, medan den andra, under pågående intervju, skulle nedteckna respondentens övergripande uppfattningar för att underlätta återkoppling, och vara en hjälp till att formulera följdfrågor. Efter slutförd intervju, gav vi respondenterna möjlighet att läsa igenom de anteckningar vi gjort, för att de skulle kunna verifiera sina åsikter, samt ha möjlighet att ändra, förklara och utveckla det de sagt, om så önskades.

Åtta av tio intervjuer genomfördes i mindre konferensrum på de utvalda skolorna medan två intervjuer genomfördes i respondenternas privata boenden. Gällande tidsaspekten varierade intervjutiden mellan 30 till 90 minuter beroende på hur mycket respondenterna hade att delge oss. Respondenternas sinnestillstånd verkade överlag positivt medan vårt sinnestillstånd varierade mellan euforism och allmän nedstämdhet.

När varje intervju, av våra sammanlagda tio var genomförda, kopplade vi upp videokameran till en dator och satte oss sedan ned tillsammans och lyssnade, repeterade, diskuterade och transkriberade på en annan dator. Under transkriberingstiden tog vi oss tid till reflektion och bearbetning, både genom att vidareutveckla respondenternas svar i förhållande till våra egna inställningar och känslor, men också genom att försöka att kategorisera deras differentierande uppfattningar. Enligt Stensmo (2002) kan man, beroende på syftet med intervjuerna, skriva ut intervjuerna på olika sätt. Antingen gör man en full utskrift med hummanden, pustanden, utskrivna pauser och irrelevanta utläggningar, eller så väljer man att skriva med utvalda delar av intervjuerna, men då på en viss bekostnad av reliabilitet/tillförlitlighet. Respondenten måste dock alltid känna sig trygg med att utskriften är tillförlitlig och återger innebörden av vad han/hon sagt (s.121 – 122). Vi valde att skriva ut de två första intervjuerna fullt ut, men insåg att det varken var nödvändigt eller möjligt utifrån tidsaspekt. De sista åtta transkriberades så att allt vad våra respondenter delgivit oss under intervjun framgick, men utan alla irrelevanta ljud.

Då transkriberingarna var gjorda började vi med att skriva ut dokumenten, läsa igenom dem noggrant och stryka under vissa delar av texten, stryka över andra med markeringspenna, samt skriva ned viktiga tankegångar i marginalerna. När detta var klart började arbetet med att sortera upp citat under de sex kategorier som vi lyckats urskilja utifrån vårt val av strukturering av litteraturgenomgången, våra sammanställda intervjufrågor, samt de svar som vi fått av respondenterna. Vi klippte ut citat och började pussla med att hitta svar som överensstämde alternativt skiljde sig åt, finna svar som var passande för att återge sammanhangen, i den löpande resultatform, som vi ville börja skriva på. Vår bearbetning skulle enligt Patel & Davidsson (2003) betecknas som en kvalitativ sådan, där slutprodukten ofta blir ”en text där citat från intervjuer och observationsanteckningar varvas med egna kommentarer och tolkningar” (s.120).

En övergripande bild av resultatet delges läsaren i början av kap. 5, Resultat. Vi har valt att inleda med en kortfattad sammanfattning av varje delområde, samt en efterföljande analys, där vi tolkar lärarnas uppfattningar. Denna analys skall främst svara till vår studies frågeställningar.

Därefter följer resultatsammanställningen, dit läsaren om så önskas kan fortsätta läsa en mer utförlig resultatsammanställning, som illustrerar kvalitativt skilda uppfattningar hos våra respondenter, samt återgivna citat, under respektive indelad kategori.

I kapitel 6, Diskussion, för vi en diskussion kring litteratur, resultatanalys och våra egna tankar och åsikter, därefter skall vi föra en slutdiskussion som svarar till inledningen och syftet, genom att regeringens motiv där diskuteras utifrån de slutsatser som vi kunnat dra från diskussionen i inledningen av kap.6, samt våra egna åsikter.

4.5 Trovärdighet och giltighet

Vid de första intervjuerna med våra respondenter kände vi oss osäkra på användandet av metodiken, samt tekniskt hjälpmedel för inspelning, vilket märktes tydligt vid genomlyssnandet av dem, då vi upptäckte brister i våra spontana följdfrågor, vilka var diffusa och i viss mån ledande. Därav drog vi slutsatsen att vi skulle ha genomfört fler än en pilotintervju, och vara sparsamma med andra följdfrågor än att be respondenterna att förklara

lite närmare eller varför de hade en viss uppfattning. Efter att ha gjort dessa justeringar kände vi att intervjuerna löpte på behagligare och blev kvalitetsmässigt bättre. I de första intervjuerna förstod inte respondenterna frågorna och gav inte specifika svar, istället blev svaren på många frågor desamma. Vid fjärde, möjligen femte intervjun, lyckades vi bättre med att vinkla in frågorna för att få de svar vi letade efter, vi vågade trycka på lite hårdare, och ställa liknande frågor med olika ord för att få mer uttömmande svar av respondenterna. Vi vågade också låta respondenterna tänka efter genom att tillåta en stund av tystnad. Detta verkade mycket positivt då många av respondenterna, trots utskickat underlag inte avsatt tid för egen reflektion inför intervjun.

En brist, baserad på vår dumdrighet, vilken vi insåg när det redan var för sent, är att vi spelat över två av intervjuerna efter att vi transkriberat dem, då vi saknade tillräckligt med band inför genomförandet av de sista intervjuerna. Inspelningarna räknas dock som primärkällor, vilket när de avsaknas, måste anses medföra en brist i trovärdighet.

Efter att ha sammanställt resultaten av lärarnas uppfattningar insåg vi dock att vi har en bit kvar till att bli duktiga intervjuare. Många ord och uttryck, såsom t.ex. elevers kunskap, morot och piska osv., hade behövt explicitgöras av lärarna, alltså skulle vi ha ställt följdfrågor angående detta. Vi anser att de tio intervjuer som vi genomfört i denna studie skulle kunna betecknas och fungera som pilotintervjuer inför en kommande D – uppsats i samma ämne.

Vi anser att platsen för genomförande av intervjuerna, för verksamma lärare i deras vardagliga arbetsmiljö, verkade en aning inskränkande på en del lärare. De verkade inte helt bekväma, och många framhöll att de inte samtalade med kollegor om bedömnings- och betygsfrågor. För oss var det dock aldrig någon fråga om var intervjuerna skulle hållas, då vi ville utföra intervjuerna under dagtid, och dessutom inte uppta våra respondenters fritid.

Vi valde vid början av transkriberingsarbetet att försöka åstadkomma full transkribering, med utskrift av suckar, tankeord (såsom t.ex. eh, uhm, hmmm m.m.) och pauser, men efter att ha fullgjort två sådana transkriberingar, insåg vi att det var alltför tidsödande, samt att det inte var nödvändigt för att få fram lärarnas uppfattningar utifrån de ställda frågorna. Berikade av denna erfarenhet valde vi fortsättningsvis att transkribera lärarnas utsagor exakt, ifråga om ordval och meningsbyggnad, men utan alla små hummanden och suckar osv. Vi valde också att transkribera och skriva in direkt som ett dokument i datorn. Senare insåg vi att det hade varit positivt att transkribera för hand och efterhand skriva in dokumenten i datorn, eftersom detta skulle ha gett oss ännu en bearbetning av texterna, samt ha hjälpt oss att undvika stavfel eller missade bokstäver, som datorn inte känner av.

Under sammanställningen av vår studie insåg vi att vi kommit ifrån vårt syfte, som från första början främst handlade om hur ett införande av betyg för elever i de yngre åldrarna skulle påverka elevernas lärande. Vi har ändrat syftet i etapper, då vi märkt att fokus hamnat någon annanstans än vad vårt nedskrivna syfte medgivit. Först ändrades syftet genom att vi lade till att vi ville undersöka lärares uppfattningar om hur elevernas lärande skulle kunna påverkas. Detta var det underliggande syfte vi arbetade utifrån vid tiden för sammanställningen av våra intervjufrågor och det underlag som vi hade, då vi började med att genomföra våra intervjuer. Dock insåg vi, förhållandevis snart, att vårt huvudsyfte inte längre skulle kunna sammanfattas i lärarnas uppfattningar om hur ett införande av betyg skulle påverka elevers lärande, utan istället cirkulerade kring hur lärare uppfattar och förstår bedömning, betyg, och betygssättning. Dessutom fastnade vår uppmärksamhet på de motiv som regeringen angivit till ett införande av betyg för elever i de yngre åldrarna. Motiven, stämmer de överens med lärarnas uppfattningar, och det som litteraturen förmedlar? Sedermera blev detta också vår studies slutgiltiga syfte.

I och med att vårt syfte förändrades, blev det inte längre lika viktigt att utröna varför betygen en gång togs bort från de tidigare skolåren, istället använde vi folkskollärarens uppfattningar, liksom de verksamma, utifrån de perspektiv som vi ansåg vara relevanta i vår

resultatdel för att kunna svara på studiens frågeställningar, därmed utan att specificera vilka svar som givits oss av folkskollärarna.

En brist i vår studie är att många av de frågor som vi ställde i intervjuerna inte är adekvata i relation till vårt framarbetade och reviderade syfte, samt att vi skulle ha utformat specifika frågor, t.ex. ifråga om hur lärarna anser att deras egna kunskaper ser ut ifråga om betygssättning och dagens betygssystem. En annan brist som vi inte kunde råda över men som ändå är en brist, är att vi uppfattade det att flertalet respondenter lade fokus på att delge oss det formellt ”korrekta” svaret, inte enbart deras personliga uppfattningar. Våra frågeställningar är inte framställda för att respondenterna skall kunna ge oss ett ja eller nej och därmed ha svarat rätt, men informellt sett finns det alltid en uppfattning om vilket svar som skulle kunna anses vara mer eller mindre politiskt korrekt.

Ännu en brist i vårt arbete är att vi inte hunnit läsa och analysera SOU 2007:28, vilken skulle ha gett oss möjlighet till att finna en mer exakt bakgrund och motiv, än enbart uttalanden och artiklar av Björklund, till att ge betygen en mer betydande plats i skolan. Dock fann vi denna utredning alldeles för sent, då den utkom i mitten av maj. Vi har dock skrivit ned ett kort kapitel om utredningen, utifrån sammanfattningen ur SOU 2007:28, i den teoretiska anknytningen.

4.6 Etiska aspekter

Både skolledare och respondenter har informerats om att vi i vår studie kommer att spela in samtalen, samt att vi kommer att behandla insamlat intervjumaterial konfidentiellt, både vad gäller personnamn, skola och kommuner, samt att det handlar om lärarnas personliga uppfattningar om bedömning och betyg, inte om skolans policy eller framarbetade planer.

5 Resultat

Vi inleder resultatdelen med en sammanfattning och en analys av vår kategoritolkning sammansatta utifrån resultatsammanställningen.

Resultatavsnittet avslutas med en resultatsammanställning, dit läsaren kan gå för att ta del av en mer utförlig redovisning av intervjuresultaten med exemplifieringar och underbyggnad av citat.

5.1 Resultatanalys

I följande avsnitt tolkar vi de uppfattningar som vi kategoriserat i sammanfattningen. I nästkommande avsnitt följer resultatsammanställningen, där lärarnas uppfattningar även exemplifieras i utvalda citat.

5.1.1 Lärares uppfattningar om bedömning

Olika uppfattningar hos lärare angående bedömningens funktion/funktioner

Olika kategorier av uppfattningar kunde skönjas ifråga om lärares uppfattning om bedömningens funktion, vår tolkning och kategorisering av dem leder till följande:

- **Kategori 1. Bedömning är något som ska vara till hjälp i form av att fungera som en informationsbärare.**

Detta tolkar vi utifrån de till oss givna svaren, som att och att man i en bedömning kan bedöma elevens prestationer i förhållande till hans/hennes egna förutsättningar, och de mål och kriterier som kan finnas. Samt att läraren kan ge eleverna en återkoppling och en adekvat bedömning för att hjälpa dem vidare i sin kunskapsutveckling.

Lärarna säger också att bedömningsinformationen skall delges föräldrarna vid utvecklingssamtal. Vi menar att denna funktion även ses som en möjlighet att göra eleverna förberedda på det betyg de senare kommer att bli tilldelade.

- **Kategori 2. Bedömning är att granska prestationer.**

Vår tolkning av detta är hämtad från ett citat av Mona; att någon skall granska något jag har presterat och sen avgöra om det duger eller inte. Detta uttryck anser vi betyda att bedömning i grunden är en subjektiv och godtycklig företeelse.

- **Kategori 3. Bedömning utgör ett komplement till betygen.**

Med detta tolkar vi att lärarna menar att bedömningen kan innefatta även sånt som inte tas hänsyn till vid betygssättningen, såsom t.ex. hur eleven fungerar socialt, närvaro etc.

Detta tolkar vi vidare som att lärarna menar att de i en bedömning har möjlighet till att se eleven i en helhet, utifrån deras egna förutsättningar, och att den bedömning de gör, senare skall ligga till grund för betygssättningen.

- **Kategori 4. Bedömning är en hjälp för lärare.**

Vi tolkar att denna uppfattning innebär att lärare, om bedömning används på ett informellt sätt, vilket handlar om att läraren skall bedöma vad och hur eleven förstår och uppfattar den

information som tilldelas dem, kan utröna om deras undervisning är lagd på rätt nivå, och om den fungerar på ett tillfredsställande sätt för eleverna.

- **Kategori 5. Bedömning är ett maktmedel.**

Utifrån lärares svar uppfattar vi det som att lärare kan använda bedömningen för att pusha på elever att jobba hårdare, genom att säga att de annars får en sämre bedömning. Detta anser vi utgöra ett maktmedel för läraren.

Olika uppfattningar hos lärarna angående bedömningens styrkor

Vårt uttolkande av kategoriseringar utifrån lärarnas uppfattning ifråga om styrkor med bedömning:

- **Kategori 1. Bedömning som bekräftelse.**

Detta tolkar vi som att bedömning kan fungera som ett betyg, då betyg inte sätts, samt att de fungerar som en informationsbärare till eleven ifråga hur de ligger till inför en kommande betygssättning.

- **Kategori 2. Bedömning som ett nyanserat sätt att ge återkoppling.**

Vi menar att denna uppfattning innebär att bedömning kan ge eleverna den återkoppling som krävs för att eleven skall kunna gå vidare i sin kunskapsutveckling, och då innefatta t.ex. förklaringar till eleven vad han/hon har missat, behöver arbeta mer med osv.

- **Kategori 3. Bedömning som indikation.**

Vi tolkar detta som att då elever återkommande ger ifrån sig dåliga resultat och läraren fortlöpande skall bedöma henne/honom, synliggörs elever i behov av extra stödåtgärder, och detta för då med sin att bedömningen blir en indikation på var dessa åtgärder bör sättas in.

- **Kategori 4. Bedömning är en uppmuntran till tvåvägskommunikation.**

Detta menar vi, utifrån uppfattningarna som lärarna delgivit oss, att bedömning ofta ges muntligt och att den dialog som därmed påbörjas är en viktig del av elev – lärarrelationen. Genom dialogen får eleven dessutom möjlighet till att ställa frågor och bekräfta om de förstår det som sägs eller inte.

- **Kategori 5. Bedömning som en introvert granskning hos bedömaren.**

Denna uttolkade uppfattning innebär att bedömning, som fenomen, också kan ge bedömaren en möjlighet till att upptäcka brister hos sig själv, då bedömning ifråga om elevernas kunskaper och förståelse kan leda till funderingar över det egna sättet att förhålla sig, planera sin undervisning och en utvärdering om verksamheten rör sig i rätt riktning etc.

Olika uppfattningar hos lärarna angående bedömningens svagheter

Våra uttolkade kategoriseringar av uppfattningar ifråga om svagheter med bedömning:

- **Kategori 1. Bedömning är subjektivt.**

Denna typ av uppfattningar tolkar vi som att bedömningen inte enbart handlar om elevernas kunskaper och inlärning, utan också om lärarens förhållningssätt, och vad de har för personlig uppfattning om eleverna som helhet.

- **Kategori 2. Bedömning påverkar självbilden.**

Vi tolkar det som att lärarna uppfattar att upprepade bedömningar som redovisar elevens dåliga resultat återkommande, kan leda till en nedåtgående spiral. Till slut blir bedömningen, som en lärare uttrycker det, en själuppfyllande profetia, som innebär att eleven känner sig maktlös och att det inte spelar någon roll vad han/hon gör, eftersom bedömningen antagligen ändå kommer att visa på dåliga resultat, oavsett nedlagd möda.

- **Kategori 3. Bedömning är svårt att åstadkomma.**

Lärarna påtalar svårigheten att kunna ge eleverna en adekvat och nyanserad bedömning. Vår tolkning av dessa uppfattningar pekar på att en sådan bedömning kräver tid och kunskap hos läraren som måste vara insatt i elevernas respektive behov och förutsättningar över en längre tid. Vi tolkar också ut att lärarna tycker det är svårt att göra bedömningar på utförda moment, t.ex. vid rättning av prov, hur man ska kunna jämföra olika skrivna svar, och därefter försöka sätta rättvisa poäng på dem. Därmed hamnar också orättvisa med bedömning under kategorin svagheter med bedömning.

- **Kategori 4. Bedömning är flummigt.**

Med detta tolkar vi det som att lärarna anser bedömning vara svårt att göra kvalitativt, vi skönjer en viss rädsla, i lärarnas uppfattningar, för att vara uppriktiga i bedömningssamtal med eleverna, då den bild många lärare ger ifråga om bedömning är att den ska vara till hjälp och stärka eleverna, inte sänka dem. Vi tolkar också in i denna kategori uppfattningar, att det till viss del avsaknas struktur i utformning av bedömningar.

5.1.2 Lärares uppfattningar om betyg

Olika uppfattningar hos lärarna angående bedömningens funktion/funktioner

Olika kategorier av lärares uppfattningar ifråga om betygets funktion:

- **Betyg som sorterings- och rangordningsinstrument.**

Vår tolkning av dessa uppfattningar, som vi kategoriserat under betygen som sorterings- och rangordningsinstrument, är att betygen fungerar som en differentiering inför antagning till högre studier. Dock menar vi att det framkommer i de uppfattningar, som lärarna delgivit oss, att lärare även kan tänkas se betygets funktion som sortering, som en hjälp i klassrumssituationen för att förenkla för sig själva, vid t.ex. indelning av elever då de ska arbeta tillsammans i olika grupparbeten osv.

- **Betyg som definitiv stämpel.**

Vi tolkar dessa uppfattningar som att lärarna menar att ett satt betyg sitter där det sitter. Det talar om för andra vad jag kan eller inte kan. Det spelar ingen roll hur jag utvecklas efter det att betyget är satt, det är ändå det som gäller t.ex. i olika differentieringssituationer.

- **Betyg som informationsgivare.**

Uppfattningar om betyg som informationsgivare, tolkar vi som att ett betyg är en symbol som tydliggör och konkretiserar för eleven till vilken nivå han/hon nått kunskapsmässigt vid tiden för betygssättningen.

- **Betyg som motivationsgivare.**

Lärarna uppger att de ser att betygen fungerar som en sporre för många elever. Vi menar att lärarna då syftar till den yttre motivationen, vilken pushar eleverna till att ge lite extra, och gör att de tar ett större ansvar för sina studier, för att få bekräftelse och känna sig nöjda när de får ta emot betyget. Vi tolkar det också som att denna funktion främst gynnar de högpresterande i skolan, att betygen inte fungerar på ett lika motiverande sätt för lågpresterande elever.

- **Betyg som kvitto och behörighet.**

Uppfattningar som talar för betygets funktion som kvitto och behörighet, grundar sig, enligt vår tolkning, i en syn att betyget är en slags värdering som visar vad eleven tillgodogjort sig och hur långt de nått kunskapsmässigt.

Olika uppfattningar hos lärarna angående styrkor med betyg

Dessa uppfattningar ifråga om betygets styrkor kunde vi uttolka:

- **Betygen klargör och tydliggör.**

Lärarnas uppfattningar kring betygens konkretisering och tydlighet för eleven, tolkar vi som att lärarna anser att eleverna behöver få vet huruvida de nått målen och kriterierna kunskapsmässigt och att eleverna själva efterfrågar betygen för att de vill veta.

- **Betygen är motiverande.**

Enligt vår tolkning uppfattar lärarna att betygen av eleverna ses som en belöningsfaktor, vilket därmed medför att eleverna jobbar på lite extra för att få ett bra betyg. Vi uppfattar också att betygen blir på så sätt blir ett hjälpmedel för läraren, då han/hon med betygens motiverande funktion, inte behöver motivera sina ämnen och de kunskaper som han/hon vill att eleverna tar till sig, för kunskapens skull, eftersom betyget i sig är motivationen för eleven.

- **Betygen som urvalsinstrument.**

Lärarna delger oss uppfattningar kring att det måste finnas ett urvalsinstrument, eftersom antalet utbildningsplatser för högre studier inte är obegränsade, men att de inte tycker att det är ett fullödigt instrument. Vi tolkar det därmed som att en styrka med betygen är dess sorterande funktion, men att det främst är för att det inte finns något annat system att tillgå idag.

Olika uppfattningar hos lärarna angående betygens svagheter

Många olika uppfattningar framkom ifråga om svagheter med betyg, vår kategoriserade tolkning av dem:

- **Motsättningen ifråga om påverkan på hög – respektive lågpresterande elever.**

Vi tolkar dessa lärarpuppfattningar som att den motiverande och stärkande effekt som betygen har på högpresterande elever, verkar motsatt på lågpresterande elever som aldrig når upp till målen och kriterierna oavsett hur mycket eller hårt de anstränger sig. Lärarna anser att många elever bygger upp en självbild utifrån de betyg de tillges, och att eleverna har svårt att urskilja att betygen sätts på deras kunskaper, inte på dem som personer.

- **Betygshets.**

Vi tolkar den betygshets som lärarna talar om, som att den främst handlar om elevernas medvetenhet om betygens funktion som differentieringsinstrument, alltså den roll som betygsmedlet innehar ifråga om valfrihet som elever med högt slutbetyg får, då det är dags att söka vidare till nästa skolform. Dock ser vi också betygshetsen som ett led i ett konkurrenständande mellan elever i skolverksamheten, och den sociala status som ett högt betyg för med sig.

- **Betygens differentierande funktion.**

Uppfattningar kring betygens svaghet som ett rangordnande instrument, tolkar vi som att lärarna menar att ett betyg inte är tillräckligt underbyggt för att kunna inneha en sådan stor funktion. Att mätningen, ifråga om symbolik som står för en verklighetsmängd av kunskaper, inte är jämförbar, eftersom alla betygssättare inte tolkar målen och kriterierna likadant.

- **Betygen som informationsgivare.**

Lärares uppfattningar tyder på att betyg inte egentligen säger så mycket mer än vad bedömaren anser att eleven uppnått kunskapsmässigt i förhållande till sin egen tolkning, eller skolans tolkning utifrån styrdokumentet. Betygen klargör inte heller för eleven varför han/hon får det betyg han/hon får, inte heller fungerar de som återkoppling, eftersom betygssättningen består av en sammanfattande bedömning som är slutgiltig.

- **Betygen är orättvisa och godtyckliga.**

Att betygen uppfattas vara orättvisa ser vi som att betygen sätts på lika villkor för alla elever, oavsett vilka olika förutsättningar de har för att nå upp till målen och att det endast är

kunskaper, inte andra kvaliteter såsom social kompetens, eller arbetsförmåga, som skall vägas in i betyget. Godtyckligheten tolkar vi till att lärare inte alltid är insatta i hur betygen skall sättas, och inte heller medvetna om vad som skall betygssättas.

5.1.3 Lärares uppfattningar om kvalitativa skillnader mellan bedömning och betyg

Vi tolkar det som att lärarna menar att betygen är konkreta, tydliga och nedskrivna, till skillnad från bedömningar, att bedömningen är bredare, mer nyanserad och väger in fler saker än vad betygen gör, att bedömning ses som ett mer personligt och kvalitativt sätt att återkoppla en elevs prestationer, skall stärka eleven och som ger en större möjlighet till kommunikation, i jämförelse med betygen, att bedömningen är det som skall leda fram till betyget, att det för att göra en bedömning inte krävs lika tung underbyggnad som om man skulle ge ett betyg, samt att bedömning är något som görs fortlöpande och dagligen till skillnad från betygssättning. En intressant uppfattning som vi delgavs var att det inte finns någon större skillnad mellan bedömning och betyg, vilket vi tolkar som att kunskap om fenomenens väsen fattas.

5.1.4 Lärares uppfattningar om betygens påverkan

Dessa kategorier är de som vi kunde tolka ut:

- **Betyg disciplinerar.**

Lärarnas uppfattningar kan sammanfattas i att betyg gör att eleverna skärper till sig och att de blir mer motiverade i skolan, mer ansvarstagande och målinriktade. Eleverna ifrågasätter inte heller varför de ska göra saker på samma sätt när de förväntar sig att få betyg, betygen ger därmed fogligare elever. Detta tolkar vi som att betygen har en disciplinerande påverkan på eleverna.

- **Betyg påverkar självbilden.**

Lärarna påpekar att eleverna definierar sig själva utifrån betygen. Detta tolkar vi som att det kommer att finnas elever som påverkas genom att de blir stärkta av betygen då de lyckas prestera och får goda resultat, medan andra blir helt tillplattade då de kanske inte ens lyckas kunskapsmässigt att nå upp till ett betyg.

- **Betyg stressar och pressar.**

Uppfattningar om att elever blir mer stressade och pressade framkommer tydligt i intervjuerna, att stress kan verka positivt för vissa elever, då det kan få dem att arbeta på hårdare, medan stress och press för vissa endast är ett orosmoment, som leder till att de presterar sämre. Vi tolkar det som att den stress och press som betygen innebär för elever är en svaghet med betygen.

- **Betyg leder till ett konkurrenstänkande.**

Lärarna delger oss att de uppfattar att betygen inbjuder till konkurrens och jämförande av betyg elever emellan. Vi tolkar det som att betygen blir ett mål i sig själva, istället för att eleverna ser kunskapen som målet. Kunskapen blir bara ett medel till att få bra betyg.

- **Betyg segregerar.**

Den här kategorin av uppfattningar hör samman med betygens sorteringsfunktion, men vi anser ändå att den förtjänar en egen punkt, då vi tolkar den som att den har med betygens utsortering av elever. Att betygen innehar en särskiljande funktion elever emellan ifråga om

valmöjligheter till fortsatta studier, vilket innebär att betygen därmed också kan ses som en stämpel på hur elevernas liv kommer att te sig i framtiden.

5.1.5 Lärares uppfattningar om regeringens förslag att införa betyg för elever i de yngre åldrarna

Våra kategoriseringar av lärarnas uppfattningar ifråga om detta:

- **Regeringens motiv är inte hållbara ifråga om att synliggöra elever som är i behov av extra stöd.**

Regeringens förslag om att införa betyg i de yngre åldrarna motiveras delvis genom att betygen skulle synliggöra elever i behov av extra stöd, och därmed möjliggöra ett insättande av stöttning i tid så att även de skall hinna nå målen, detta går en kategori av lärarpuffattningar helt emot, då de anser att de redan nu vet vilka elever som är i behov av stöd, och att det inte är där problemet ligger, utan snarare i hur man skall få till de resurser som krävs för att åstadkomma den stöttning som individen kräver.

- **Betyg tilldelas eleverna alltför sent idag.**

Det framkommer många uppfattningar om att betygen idag tilldelas eleverna alltför sent, vårterminen i åttan, eftersom eleverna då inte får en rimlig chans att sätta sig in i systemet och förstå allvaret i betygen, vilket därför leder till att dessa lärare anser att betygen borde införas tidigare än vad som är fallet idag.

- **Betyg efterfrågas av eleverna.**

Vissa uppger att de tycker att det skulle verka positivt med ett införande av betyg i de yngre åldrarna, då eleverna själva efterfrågar dem.

- **Det räcker med IUP och utvecklingsamtal för elever i de yngre åldrarna.**

En annan kategori av lärare innehar uppfattningen att de inte alls vill sätta ut betyg i de yngre åldrarna, att de tycker att det är bra som det är nu, med IUP:er och utvecklingsamtal.

- **Implementering krävs om det ska vara möjligt för lärare i de yngre åren att sätta betyg.**

En omfattande del av lärare uppgav en uppfattning om att deras kunskaper i betygssättning, och betygssystem är alldeles för begränsade, att det skulle innebära en svårighet för dem att börja sätta betyg idag.

5.2 Resultatsammanställning

Sammanställning av intervjumaterialet, baserat på lärarnas uppfattningar om de olika fenomenen.

5.2.1 Lärares uppfattningar om bedömning

Olika uppfattningar hos lärarna angående bedömningens funktion/funktioner

En del av lärarna menar att bedömning för dem är en hjälp för både elever och lärare, att bedömningen föregår betygen och att man där kan bedöma elevens faktiska resultat i förhållande till sig själva: ”Jaa, det lägger man ju väldigt mycket in i. För att, det är ju, i alla fall för mig, att man bedömer resultatet mot förmågan hos elever. (...) en bedömning istället kan ta fram om denne här hade jobbat bra, det visste man, och till och med bättre än förra gången, och få fram såna sidor” (Britta). En annan lärare svarade att: ”Bedömning ingår i lärarbetet hela tiden, det handlar om att bedöma situationen, elevens resultat eller arbetsinsats, att bedöma om de klarat målen och om de valt rätt böcker och uppgift. Det är ju bedömningar hela tiden eller hur de uppträder det bedömer man ju också. Bedömning ingår i jobbet att alltid syssla med” (Ada).

Andra lärarna menar att de uppfattar att bedömning är något subjektivt, ”Det är att det jag presterar ska granskas att nån utomstående skall bedöma om det duger eller inte” (Lisa) ”Bedömning är ofta muntlig vid utvecklingssamtal och avslutas med att pedagogen sådär käckt att du är ändå så duktig, ofta ger det fel signaler och för ofta och för länge och sen kommer betygen, jaha, jag har ju varit så bra under alla år, så att, eh, ja” (Erik), ”bedömning är väl mina värderingar av barnet i olika situationer” (Mona), och till sist, ”en muntlig bekräftelse på var man ligger sådär. Att bli bedömd, hur duktig man är. Du är duktig, du är bra. Ungefär så” (Erik). En av dessa lärare menar att bedömning dessutom låter negativt: ”Ja, tyvärr så är ju bedömning behäftad med en negativ klang, att man bedömer någon, att någon ska sätta sig i situationen att bedöma någon, litegrann är ju bedömning godtyckligt säkert. Man försöker då, det är klart att det är en bedömning som är godtycklig och risken är att det inte blir helt rättvist” (Barbro).

En annan uppfattning om bedömning funktion som lärarna har är att det ett omdöme som man använder för att informera föräldrarna: ”Jag skulle hellre vilja kalla det för omdöme, snarare än bedömning. För det ger man ju föräldrarna på utvecklingssamtalet, ett omdöme om eleverna” (Gudrun).

Ifråga om bedömningens funktion är flertalet lärare, alla utom en, överens om att bedömningen skall vara en hjälp och en informationsgivare till elev och föräldrar, ifråga om hur eleven ligger till kunskapsmässigt och socialt i förhållande till kursen och målen, ”Hmmm, ja det är väl att både elev och föräldrar ska ha lite hum om hur de ligger till. Eh, att de ska ha lite koll på vad som gäller och vad man ska och bör kunna då kanske och sådär. Vad gäller olika ämnen och sådär, socialt också. Så att det inte ska bli nån chock och sen att de har lite koll på vid varje bedömning vad det är vi tittar på och så” (Magdalena). En lärare menar att bedömningen skall fungera som ett ”Komplement till betygen kanske. Lite mer man sätter ord på betyget”(Erik). En lärare uttrycker att bedömningens funktion är att påtala sånt som inte räknas in i betygen: ”Ja, det är dels att man ska kunna fånga upp sånt som inte är så bra kanske. I bedömning kan man ju ha annat än bara skolämnena, som uppförande eller om man jobbar på timmarna eller inte gör det. Om man är en bra kamrat eller inte, eller om man har

några andra problem också. Det kommer ju inte in när man hade betyg på samma sätt” (Anna-Karin).

En annan lärare menar att bedömningen har en funktion för eleverna, men även en funktion för läraren, att: ”utröna om eleverna gör sitt bästa eller har rätt inriktning, om min undervisning ligger på rätt nivå eller bara en sån sak att bedöma om det är läge att fortsätta med det här eller byta aktivitet” (Ada). Ännu en uppfattning om att bedömningen har fler än en funktion: ”Jag måste säga att två sorter, den ena är och lägga in hur de har skött sitt jobb innan, och den andra är resultat efter förmåga, så att i första hand vad som är bra gjort och för latmaskarna vad som är dåligt gjort. Sen tycker jag att det här med bedömningarna ska nå föräldrarna” (Britta).

Den enda lärare, som uttryckte en annorlunda uppfattning, menade att bedömningens funktion är ett slags maktmedel som handlar om att pusha elever: ”Eh, det, jag tror att det är att man vill sätta lite press på dem som är lite lata så. Då blir det inga bra omdömen här” (Gudrun).

Olika uppfattningar hos lärarna angående bedömningens styrkor

De styrkor, ifråga om bedömning, som framkom i lärarnas svar, var att en bedömning, för eleverna, kan fungera som en bekräftelse på hur de ligger till; ”det som är positivt är att man kan bekräfta hur man ligger till, det här kan du göra och sådär. Det talar ju om mer, vad man bör göra för att bli bättre och vad man missat, vad man inte har gjort” (Erik). Ett annat svar var att: ”Man får ju ta det utifrån barnet ifråga och utgå från att det helst ska förändra sig till det bättre då” (Mona). En annan lärare menar att: ”Eh, styrkorna kanske ändå kan vara om man gör det på ett nyanserat sätt, att man inte använder det såså att, om man nu kan det, men det är klart går det dåligt i skolan och man får dåliga resultat så, men då får ju bedömningen vara den att den ska hjälpa till och vara en indikation på var man ska sätta in insatser för den här eleven” (Barbro).

En av lärarna påtalade att en styrka med bedömning är att den ofta ges muntligt och att man för en tvåvägskommunikation: ”Styrkorna det är den slags dialog som jag anser att man kan föra” (Eva).

Några av lärarna svarade att en av bedömningens styrkor är att den fungerar som en ögonöppnare för bedömaren: ”(...) det är ju att man hela tiden måste fundera på finns det mål så måste man ju fundera på det vi gör i skolan, rör det sig åt rätt håll? Vårat sätta att organisera elevernas lärande är det bra eller dåligt, finns det flera som inte når målen så får man fundera på vad håller vi på med?” (Lisa), samt att: ”Styrka är ju att man försöker och har möjlighet att hitta rätt, att man liksom inte bara jobbar i blindo, varken i verksamheten eller med eleverna” (Ada).

Olika uppfattningar hos lärarna angående bedömningens svagheter

Lärarnas uppfattning angående bedömningens svagheter går vitt isär, en lärare uttrycker svagheten som: ”Att det kan bli väldigt orättvist” (Mona), ”länge vi inte kan införa enhetsintelligenen så går det inte att göra en rättvis bedömning och ge ett rättvist betyg. Det gör det faktiskt inte och vad skulle det vara för ett samhälle, med en enhetsintelligenen åh, vad hemskt” (Britta), en annan lärare menar att hon/han uppfattar att: ”Svagheter skulle väl i så fall vara om man får dåliga resultat många gånger, att man lever upp till sina dåliga resultat och att det blir som en självuppfyllelse, jaja, som vanligt fick jag bara fem poäng. Men det är ju mer i provsituationen så, så nånstans hur man än gör så kan det bli fel då” (Barbro). En annan lärare påpekar också att det i provsituationer är svårt med bedömning: ”Svagheter är

mycket enkla att ta tycker jag, därför att det är att bedöma ett prov helt omöjligt. Alltså att jämföra olika skrivna svar och ha, ska det vara två poäng där eller tre poäng här” (Britta).

Något som framkommer i ett antal intervjuer är att lärarna upplever bedömning som något flummigt, att det inte blir konkret: ”Ja, det kan väl upplevas lite flummigt, kanske av sådana som inte är insatta riktigt” (Britta).

En av lärarna uppfattar att: ”Svagheten är ju att det är väldigt subjektivt när man bedömer. ”Jag menar har man svaghet för en elev så kan det ju påverka. Och det är inte alltid sagt att det är positivt, att man ställer för låga krav eller tvärtom. Som man har irriterat sig på eller av någon anledning ogillar med den eleven, det är väl det att det är subjektivt som är det svaga” (Mona).

En annan lärare påpekar att en svårighet för läraren kan vara att göra en, för eleven adekvat bedömning: ”Ja, jag vet egentligen inte, svagheterna skulle väl i så fall vara om mentorn inte satt sig in i elevens behov eller inte kan ge tillräckligt goda råd, en adekvat bedömning” (Eva).

5.2.2 Lärares uppfattningar om betyg

Olika uppfattningar hos lärarna angående betygens funktion/funktioner

En del av lärarna menar att betyg är att de fungerar som ett sorteringsinstrument, citat som stämmer in på dessa uppfattningar: ”Ja, när man hör ordet betyg så tänker man på nån siffra eller nån bokstav eller kommentar av något slag (...). Det går ju lite snabbare för mig att sortera barnen (...). Då hamnar de i olika sorteringsfack” (Mona), samt: ”ser jag det som att det är en sortering, bara för vilka som ska komma in på gymnasiet och att det är första hand sorteringsinstrument. Siffra eller bokstav kan inte säga mycket om mitt lärande det är alltid bedömning och tolkning innan som kan vara lite hursomhelst. Var och vem som ska tolka och bestämma vilken symbol som passar” (Lisa).

Medan vissa av lärarna menar att betyg är slutgiltiga och definitiva, samt en slags stämpel på eleverna och deras kunskaper: ”Betyg innebär naturligtvis också en bedömning men det är också ett kvitto på vad bedömaren med hjälp av olika kriterier naturligtvis anser att jag kan. Det är ju liksom chop, en stämpel mera, det är inget att snacka om” (Eva), ”Betyg är ju så slutgiltiga på nåt sätt” (Barbro), ”Betyg är mer bestämt, jag tycker att det är lite mer inskränkt. Det är mycket som inte räknas in i betyget” (Anna-Karin), ”Som jag sa lite mer definitivt då alltså. Bedömning kan vara lite mer flummigt. Det kan man liksom, ja, ja det finns inga tydliga gränser på samma sätt” (Magdalena), samt ”Betyg för mig innebär att jag sätter en stämpel på mina elever, att du kan si eller så mycket, eller du kan si och så lite, eller att du har passerat gränsen för det här och du har nått godkänd eller inte godkänd. Om man inte når den där kvalifikationen godkänd är det negativt för eleven” (Ada).

Medan vissa lärare anser att betyg är en informationsgivare, något som konkret talar om för eleven hur han/hon ligger till: ”Konkret, nåt konkret som talar om hur jag ligger till” (Erik).

En annan uppfattning som lärares delgav oss är betygens motiverande funktion: ”Skrämmas... haha. Nej, men det är litegrann en morot, en liten piska. Ganska tydligt talar om var eleven ligger. Väldigt många efterfrågar det. De vill veta (...) de högrepresterande ser det som en morot, den grå massan som en piska. De svagpresterande är ju ännu mer piska, nej, men man jobbar ju på ett annat sätt med dem. Man får ta mål och jobba i deras takt. De högrepresterande går ju på det här med det här betyget för G, VG, MVG, ha, men jag ska gå på MVG, så jag lägger mig på en högre nivå. Utan betygen tror jag att de hade slagit av på takten” (Erik), ”antingen kan det vara så att man känner sig nedslagen eller så får man en kick uppåt. Risken är väl att man bara pluggar till skrivningarna bara då” (Eva), och ”Då tänkte

jag mig mer att det kan göra eleverna mer entusiastiska, att jajemansen nu fick jag det och detta nu ska jag satsa mer här nu då” (Barbro).

Flertalet av lärare menar att betygens främsta funktion är att rangordna och sortera elever. Vissa av dessa lärare ser dock samtidigt även en motiverande funktion: ”Det värsta är att det handlar mycket om att rangordna, men också att ge en, som för mig, jag ansåg att det piggade upp mig” (Eva) ”Ja, framför allt att de får betyg på högstadiet så är det ju att de ska in på gymnasiet” (Gudrun), samt ”Främsta funktion är sortering. För jag tycker att det är dåligt att säga att man inte vet hur eleven ligger bara för att man inte ger ut betyg, då känner jag att man nedvärderar utvecklingssamtalet fullständigt, och kan inte lärare sköta utvecklingssamtalet med elev och föräldrar så att de förstår behov, styrkor eller svagheter så är det där man behöver lägga utvecklingen” (Ada).

En mindre andel av lärarnas uppfattningar, skiljer sig åt i jämförelse med de andra: ”Jaaa, det är ju väl att det är en värdering, som talar om att så här, ska visa vad individen har inhämtat kunskapsmässigt. Till vilken nivå, så att säga, det är väl det som är betygens funktion” (Barbro).

Olika uppfattningar hos lärarna angående betygens styrkor

Två av lärarna menar att betygen ger eleverna en klarare och tydligare bild över deras uppnådda kunskaper: ”Ja, positivt är ju den här tydligheten att under förutsättning att man har förmedlat målen och att de vet vad de ska nå” (Erik), och ”Ja, styrkan är ju få att man vet var man ligger till och det blir klart och tydligt då, att det inte blir missförstånd. För det kan det ju bli när man ger ett muntligt omdöme eller när man pratar så att man tolkar orden på olika sätt då” (Magdalena).

Medan andra lärares uppfattningar handlar om betygens styrka som motiverande och att man med betygens hjälp kan pressa ur eleverna lite större prestationer, t.ex. visar dessa citat på detta: ”Ja om man ser det som nånting positivt så måste det ju vara kicken uppåt” (Eva), ”ja, jag tror att ungarna innerst inne vill ha betyg, nån form av betyg [...] De har ju jobbat betydligt mer för att få ett MVG, eller VG [...] Det blir en belöning som de gärna vill ha” (Gudrun), ”jag kan mycket väl tänka mig att man kan pressa ur lite mer, ja vad ska jag säga, energi och målinriktning. Nåra, så för nåra så tror jag kanske att det kan vara som en blåslampa därbak” (Lisa).

En del av lärares uppfattning innefattar betygens styrka som sorteringsinstrument: ”Ja, styrkan är väl då kanske att man har, om man kan göra det bra, ett urvalssätt för olika saker, som i alla fall har en viss betydelse när man söker” (Anna-Karin), samt ”styrkan är ju att man har ett sorteringsinstrument, även om det inte är ett fullödigt instrument, men det är ju ett sätt att sortera i alla fall utifrån elevernas förmåga att lära sig eller inte eller att inordna sig i skolsystemet eller inte” (Ada).

Olika uppfattningar hos lärare angående betygens svagheter

En andel av lärare menar att betygen självklart kan höja vissa elever och motivera dem att jobba hårdare, men också att betygen samtidigt kan sänka andra, vilket dessa citat pekar på: ”Om man ska slå på dem som redan ligger eller om man ska ge de som behöver det en morot, en piska”, ”ja, om man vill få fram lite mer elittänkande och förbättra resultat att man tänker att nu ska Sverige bli ledande inom det här och det här och fler ska gå naturvetenskaplig, och eh, rädda världen och industrin, då tror jag att man kan jaga på litegrann och klämma ur lite mer resultat av några som halvsover och inte gör sitt yttersta, samtidigt som man öka stressen då och knäcka dom som inte tål lika mycket press” (Lisa) och ”Det finns ju som sagt de här som kämpar jättemycket men som ändå inte når till målen som betygen ger då” (Gudrun).

Vissa lärare anser att betygens svaghet ligger i den betygshets som många elever lever i: ”Det finns ju de elever som har betygssjukt, där det kan bli en del hets och stress i sig hos dem”, samt ”Sen kan det ju bli en förfärlig hets runt betyg, det är väl en nackdel” (Erik).

Andra lärare uppfattar att betygens svaghet är att det är ett trubbigt sorteringsinstrument som egentligen berättar väldigt lite, samtidigt som den här gruppen knyter an till kategori ett, som tar upp att vissa elever stärks, medan andra stjälps: ”Svagheten är att det säger väldigt lite. Det är ett trubbigt instrument tycker jag och att det visserligen kan uppmuntra vissa elever som ligger lite mittemellan, och behöver lite push, och det kan vara lite knäppen de behöver för att jobba på med betyg. Men för de som inte når målen eller de som har stora svårigheter kan det väldigt lätt bli och väldigt ofta bli ett klubbslag i skallen att du duger inte, för man kan inte se att det handlar bara om kunskaperna utan att det kopplas till att jag som person inte duger också. Jag är inte godkänd för mina kunskaper är inte godkända” (Ada).

Vissa av lärarna påpekar att betygen är väldigt orättvisa och godtyckliga: ”Svagheten är att de kan bli väldigt orättvisa. [...] Det är jätte viktigt att jag är i balans när jag ska rätta. [...] och ett betyg för livet är ju jätte viktigt. Så att jag är inte så himla mycket för betyg egentligen” (Mona).

5.2.3 Lärares uppfattningar om kvalitativa skillnader mellan bedömning och betyg

En del av lärarna menar att betygen är konkreta, tydliga och nedskrivna, till skillnad från bedömningar, citat som visar på detta är: ”betygen känns mer konkret” (Magdalena), ”Som jag ser det då, så är det ju betygen som kommer ner på papper, och bedömningen är ju allt annat då va, det som kommer på papper som man tar med sig sen” (Mona), ”Men det är ju det att som jag ser det så är ju bedömning ett mycket bredare sätt, man kan få in så mycket mer. [...] då var det betyg och ett satt betyg sitter ju där” (Anna-Karin), samt ”Ja, en bedömning kan ju också vara på papper, men en bedömning tror jag kan bli mer nyanserad, men betyg kan inte vara nyanserade, det är mer som det är” (Barbro).

Medan vissa av lärarna ser bedömning som ett mer personligt och kvalitativt sätt att återkoppla en elevs prestationer och som ger en större möjlighet till kommunikation, i jämförelse med betygen: ”Bedömning är mera personlig och det finns chans till en tvåvägskommunikation, det gör det naturligtvis, om man ser betyget som ett par streck på ett papper då är det ju ingen tvåvägskommunikation, men det kan ha föregåtts av en kommunikation, ett samtal” (Eva), och ”Betyg är ju bara en siffra eller en bokstav och det kan man ju inte uttrycka kvalitativt. Men bedömning kan ju vara mycket mer och det kan man ju göra kvalitativt och löpande text om man kan uttrycka sig språkligt och i den bästa av världar i alla fall så kan man förstå varann och man kan prata lärande dialog med eleverna – föräldrarna, medan betygen väl är mer statiskt. Bedömning kan ju låta negativt, men det måste inte vara det” (Lisa).

Några av lärarna uppfattar bedömning som det, som leder fram till betyget: ”Bedömning är väl nog mer alltså att man tänker efter kommer den här eleven att nå målen alltså går igenom vad de har presterat och jämför. Tankarna bakom betygen litegrann” (Erik).

Den fjärde kategorin uppfattar att då betyg skall sättas bör underlag för betyget finnas i form av skriftliga prov, vilket inte ses som lika viktigt då man ska göra en bedömning: ”ska man sätta betyg skriftligt bör man ha prov och ha nånting att gå på som är en del av betyget då” (Mona).

En av lärarna uppfattar ingen skillnad mellan bedömning och betyg: ”Jag ser ingen större skillnad” (Gudrun).

Andra uppfattar att bedömning är något som görs fortlöpande och dagligen till skillnad från betygssättning, samt att den ska fungera som återkoppling och lyfta eleven: ”Ja, alltså man gör ju bedömningar i stort sett dagligen. (...) bedömningen är oftast mest positiv, man lyfter det bra kanske ger liten kritik på nånting eller att man går igenom nånting, en specifik sak det här behöver du jobba med. Men bedömning är ändå att lyfta eleven så mycket som möjligt” (Erik).

5.2.4 Lärares uppfattningar om betygens påverkan

En antal av lärarna uppfattar att betygen påverkar eleverna genom att de skärper till sig, samt att betygen ger mer motiverade, ansvarsfulla och målinriktade elever: ”jag tror att det skulle innebära en uppstramning, som inte skulle vara helt fel för de flesta eleverna, tror jag i alla fall” (Eva), ”Det är väldigt få elever som tar ansvar, nån gång måste man ta ansvar för sitt egna lärande” (Erik) samt ”Jag tror att eleverna, att många kan bli mer inriktade på att faktiskt göra läxor och göra mer och så, att de jobbar utan tjat och gnat och att de faktiskt inser att de gör det för sin egen skull (...) för att du ska ha med dig det ut i livet. Den biten tror jag att de skulle förstå tidigare om de fick ett omdöme eller ett betyg då. [...] Det är ju lite testing, att de inte riktigt vill förstå varför jag ska göra det här, att de inte riktigt vill, att det är jobbigt och tråkigt. Men betyg där, tror jag hade satt lite fart, om de faktiskt hade fått ett omdöme eller ett betyg, det tror jag” (Magdalena). En lärare menar att man med betyg har mer skrivningar med eleverna, vilket också kan innebära att eleverna skärper sig: ”Jag kan ju tänka mig att om man vet att det hela kommer att mynna ut i nån slags skrivning så tror jag att det för ganska många innebär att man skärper till sig” (Eva).

En del av lärarna uttrycker en uppfattning som innebär att vissa elever blir stärkta av betyg, medan andra trycks till och tappar sugen: ”jag tror det i första hand gynnar dom som är på rätt sida. Och de som inte är det tror jag kanske kan eller troligen tappar sugen” (Lisa), ett annat citat som visar på nackdelarna för de lågpresterande eleverna: ”De kanske inte riktigt har utvecklats på rätt sätt. Och blir man missbedömd i tidig ålder så kanske man helt tappar sugen, att jag duger inte” (Gudrun) ”det är det där om det kokande vattnet, som gör moroten mjuk och ägget hårt. Det låter kanske flummigt, men det som stärker den ena knäcker den andra då så att, visst man kan elda på men i och med att man ställer krav, måste man också erbjuda rätt hjälp. Och det kostar för det mesta resurser och resurser är ofta pengar. Det är mycket som skulle kunna göras bättre i skolan” (Lisa), samt ”Betygen är säkert stimulerande för vissa barn, men jag tycker att omdömena och den fria forskningen stimulerade alla” (Anna-Karin).

En annan påverkan som lärare uppfattar är att betyg stressar och pressar eleverna, citat som visar på just detta: ”Ja, några skulle bli mer stressade, det tror jag nog, och kanske presterar sämre” (Mona), samt ”Ja, det är möjligt att det för vissa elever skulle innebära att de skulle bli lite mer spända” (Eva).

Medan vissa av lärare är av den uppfattning att eleverna oavsett betyg eller inte, är medvetna om hur de ligger till och kopplar sin egen självbild till detta: ”de vet redan precis hur de ligger till. Och det blir mer och mer märkbart ju äldre de blir. Att jag duger kanske inte och då kanske de inte kan göra något åt det själva heller” (Gudrun), ”man kan säga att betyg det är inte så osäkert som man tror, precis som man säger att barn redan vet om var de står. Så barn behöver inte bli nedtryckta heller, för de vet redan var de är, att de redan är på den nivån, men det är ju alltid roligare om man kan uppmuntra än om man är korrekt och säger gång på gång det där är knappt godkänd” (Anna-Karin), samt ”De blir inte överraskade alls, de har redan satt betyg på sig själva innan de får betyget” (Anna-Karin).

Andra lärare är av precis motsatta uppfattningen och menar att betygen påverkar eleverna genom att föra med sig ett konkurrenstänkande och att det leder till jämförelse mellan eleverna, vilket leder till att vissa blir väldigt besvikna när betygen väl satts: ”det är klart att de jämför, vissa kommer att bli jättebesvikna och så. Ah, att få dom att kämpa på och få dem motiverade till hur de ska kunna vända det till nåt positivt att faktiskt få veta hur man ligger till” (Magdalena).

En av lärare uppfattar att betygen påverkar elevernas valmöjlighet och därmed också det fortsatta livet: ”Ja, det är väl inför gymnasieval och så, hur man går vidare i livet så att säga, eller fortsatta studier och så. Det är väl det som påverkar” (Magdalena).

5.2.5 Lärares uppfattningar om regeringens förslag att införa betyg för elever i de yngre åldrarna

Ett antal av lärarna har starka uppfattningar mot de motiv som regeringen lägger fram till varför betyg borde införas: ”Jajaja, jag tappar hakan när jag hör Björklunds argumentation om att vi skulle ha betyg för att synliggöra, fånga upp och stötta dom som är svaga att komma vidare för att de ska nå målen. För det vet jag på en gång vilka det är som behöver hjälp för att nå målen, men resurserna inte finns redan idag, så är det nånting annat som krävs. Sen säger jag inte att allt som händer i skolan idag är perfekt, men eh, när vi nu satt betyg och hittat alla de här då, som inte når målen måste det ju finnas en plan för den hjälp de ska få, och den hjälpen finns ju inte idag utan betyg. Det krävs ju mycket mer satsningar på skolan och det ska vara en följd av betygssättningen. Fast är det, de måste ha otur när de tänker för att det är ju, det går inte ihop, eh, betyg, det är liksom inte så att människor åh, här har vi en liten individ som inte når målen, nu viftar jag med mitt trollspö, jag har hittat honom och så viftar jag med mitt trollspö och korrigerar så att han kan gå in i den här fällan och då blir han lika snabb och intelligent som de andra i klassen och det fungerar, utan skolan måste vara barnanpassad, men dom här betygsivrarna kan ju flytta femtio år tillbaka i tiden och så har de inte förstått att vi har en skola för alla, att skolan ska vara anpassad efter elevernas förutsättningar. Eleverna skall vara anpassade efter näringslivets krav, då passar dom tankarna alldeles utmärkt. Men om man inte tillför resurser samtidigt som man ställer krav på eleverna, så faller ju detta platt! Det märks att politikerna tappar tålamodet med allt som är kvalitativt för det ska gå fort och vara lite fyrkantigt och man ska mäta resurseffektivitet och man ska inte hålla på och snacka massa och kosta pengar. Jag fåt ju lite sådär hitlervibbar, att det är bättre att vara rik och frisk än någonting annat. [...] Det känns liksom inte riktigt färdigtänkt och dom som kommer med dom tankarna har nog inte riktigt förstått att vi lever i ett sammanhang där man rättar sig både efter barnkonventionen och Salamancadeklarationen och såna där att det är bestämt i världen vilken syn vi har på människor, och på utbildning. Då kan man inte plötsligt komma på att, eh, vi vet hur man ska göra, vi har kommit på nåt bättre, vi stänger ute dom som inte är snabba och intelligenta och så satsar vi på de andra! Det känns inte så fräscht, eh” (Lisa).

Medan andra lärare anser att betyg borde införas tidigare än vad som är fallet idag, vårterminen i åttonde klass, eftersom eleverna skall få en rimlig chans att få klart för sig hur betygen fungerar och jobba sig in i betygsvärlden, citat som pekar på detta är: ”Nu är ju det första på våren i åttan, det tycker jag är för sent. Då ska man ju söka på hösten till gymnasiet. Då har ju inte eleverna nån chans” (Mona), ”nånstans runt sexan sjuan, åttan tycker jag är för sent” (Lisa), ”sen kan jag tycka att det är för sent att de inte får betyg förrän vårterminen i åttan. Jag tycker nog att de skulle ha det tidigare. Nej, jag tror det, därför att de har en längre tid att ställa in sig på det, och göra saker som de annars inte hade gjort” (Anna-Karin), ”Det tydliggör ju hur lärarna i det här arbetslaget kommer att sätta betyg på mig och även om jag

inte tycker att det är bra så har jag ju ett år till att anpassa mig om betygen införs i sjuan. Och är det så att det är en perfekt värld som jag hamnat i, kommer ju lärande att bli bättre också. Det är lite som förälder också, att om jag inte kan få dem att tycka som jag kan jag få tid att elda på mina barn hemma då så att..." (Lisa) och "Eftersom vi har betygssystem, så tycker jag inte att det är bra som det är nu att man börjar hösten i åttan, det tycker jag inte då, utan ska vi ha betyg ska vi börja med det något tidigare i så fall, skippa det helt eller att man börjar tidigare, kanske sjuan" (Lisa).

Vissa av lärarna anser att det är bra med ett införande av betyg för elever i de yngre åldrarna, eftersom eleverna själva efterfrågar dem, och påtalar också att eleverna behöver komma in i betygsvärlden: "Betyg ska finnas, gärna i något yngre åldrar. Sexan och uppåt då. Jag tror att eleverna vill ha betyg också. De vill inte ha det där fikonsnacket, att det kommer nån kritik och sen lindar man in det och avslutar med något positivt. Så kör man vidare och sen plötsligt först i åttan vaknar dom upp. Och då har de inte tränat riktigt på hur man ska plugga för kunskapen, utan då har man rullat på i samma takt och sen plötsligt, jaha, MVG, och då ska man analysera också och göra på det och det sättet" (Erik).

Medan andra lärare innehar uppfattningen att de inte vill sätta betyg på elever i de yngre åldrarna alls, och att det är bra som det är nu: "Nej, jag vill inte sätta betyg på dem faktiskt. Och sen så, de är ungefär lika gamla, de är födda inom samma år, men en del är födda innan de andra är gjorda. Och på de här små barnen är det så stor skillnad. Och pojkar är oftast senare i starten, att jämföra en decemberpojke med en januariflicka, det är inte rättvist" (Mona), samt "Jag tycker att det är, det som vi har nu med utvecklingssamtal och IUP, vi har mål och vi utvecklar hur vi jobbar med och måt målen och IUP:n om man använder den så som det är tänkt, så bör den va ett sånt verktyg" (Lisa).

En del av lärarna menar att betygen inte skulle bli en så stor grej för eleverna om de introducerades, och började användas lägre ned i åldrarna: "jag är lite splittrad så, men jag tror samtidigt att om man börjar med det tidigt så behöver det inte vara negativt. Så det känns lite att det är så det snackas nu, att det blir jobbigt för barnen och så, men jag tror samtidigt att om man gör det på ett bra sätt, så, att man inte gör en jättestor grej av det, att det blir jättestort, och att man pratar lite innan om vad som krävs av var och en, vad det går ut på att få betyg och varför man, att man försöker lyfta fram det som är positivt med att få betyg då. Viktigt med betyg tycker jag är att man får veta vad som gäller för de olika betygen, men framför allt då att när man ett betyg, att man vet varför man får det. Och vad man kan göra för att nå upp till nästa nivå, vill säga då. Inte bara liksom få ett betyg och sen är det bra med det, utan man måste få en motivering. Kvalitativt betyg" (Magdalena).

Medan vissa av lärare anser att deras egna kunskaper inte är tillräckliga för att kunna sätta betyg på elevers kunskaper i de yngre åldrarna, att deras undervisning antagligen skulle behöva förändras mycket och att det kommer att ta dem mycket tid att lära sig att göra betygssättningar: "att sätta betyg, jag tror att det blir svårt [...] det kan nog bli svåra avvägningar kan jag tänka mig" (Barbro), "Ja, skulle jag vara tvungen att sätta betyg så skulle jag vilja ha något som visar varför jag satte betyget och då blir det mer skriftliga prov, mer muntliga prov, där jag sätter små krumelurer, som är till för mig, som inte är till för andra, men som jag ändå, präntat ned" (Mona), "Ja, det känns ju som ett töcken det här området alltså, det är väldigt intressant, men det är vem man frågar så får man olika svar och som förälder har jag suttit med på ganska många utvecklingssamtal och tycker att, ah, man får stå ut ungefär, att ah, det är ingen uppföljning och sen ska eleverna ha betyg" (Lisa), samt "Alla ska givetvis få det de är värda. Så jag har väl egentligen för dåliga kunskaper i hur man sätter betyg och så" (Erik). En par lärare påpekade att de inte känner sig insatta i det nya betygssystemet³²: "nu är jag inte så jätteinsatt i det nya betygssystemet" (Mona), samt "Jag är

³² Det mål- och kunskapsinriktade betygssystemet som infördes i grundskolan läsåret 1995/1996, och introducerades i samband med Lpo94.

inte så, jag måste erkänna att jag inte är så jätteinsatt. Jag känner ju att det är viktigt att det är tydligt för alla. Både för mig som pedagog men också för elev och föräldrar, att man tydliggör hur vi går tillväga, det här tittar vi på” (Eva). Andra lärare uttalade sig om att det skulle ta tid för dem att sätta sig in i hur betygssättning går till: ”jag har inte riktigt jobbat med det och inte tänkt på det heller. Hur det skulle vara och så, men det får ju inte bli en chockupplevelse heller. Ändå, man förbereder sig och man måste jobba på att komma in i den situationen” (Ada), samt ”Sen tror jag att det kan vara jättejobbigt alltså om jag tänker på mig som pedagog, att sätta betygen, det tror jag kan bli jättetufft alltså, som det är nu är jag jätteglad att jag slipper sätta dem. Fast det är nog likadant där, alltså att man tvingas komma in i det där tänkandet, hur man ska göra då. Men det kommer nog att bli tufft i en övergångsperiod, det tror jag” (Magdalena).

6. Diskussion

Vi har valt att dela upp diskussionsdelen i två delar, eftersom vi anser att det är underlättat både för oss och läsaren.

Diskussionen i avsnitt 6.1, *Diskussion utifrån litteratur, resultatanalys och egna reflektioner*, är ett resonemang kring litteraturståndpunkter och resultatanalys utifrån vår tolkning av lärarnas uppfattningar. Denna diskussion skall klargöra svaren på frågeställningarna för vår studie, samt ligga till grund för avsnitt 6.2 *Slutdiskussion*.

Avsnitt 6.2 *Slutdiskussion*, är den diskussion där vi behandlar vårt huvudsakliga syfte, att utifrån de åsikter, uppfattningar och slutsatser, som vi fått fram i avsnitt 6.1, utröna om regeringens underliggande motiv för att ge betygen en större roll i skolan, vilka vi presenterar i inledningen av vår studie, kan anses vara hållbara.

6.1 Diskussion utifrån litteratur & resultatanalys

Bedömningens funktion och påverkan

Selghed (2004) skriver att en definition ifråga om vad bedömning är, kan sammanfattas som: "den process som består av lärares arbete med att bilda sig en uppfattning av elevens totala utveckling, det vill säga utvecklingen såväl kunskapsmässigt, språkligt, känslomässigt, som socialt" (s.26), vilket vi anser stämmer överens med den uppfattning som lärarna påvisade om att bedömning är något subjektivt och godtyckligt, som innebär att någon skall granska det som någon gör eller har gjort, för att avgöra om det duger eller inte. Detta ligger också nära till det Båth (2006), skriver om bedömning, att det är en ständigt pågående företeelse, som pågår och ingår i alla mänskliga relationer och möten, i en mer eller mindre strukturerad form.

Törnvall (2002) menar att bedömning består av summativ bedömning, vilket innebär att läraren gör en kunskapskontroll hos eleven i form av en mätbar kunskapsbedömning, såsom t.ex. genom prov, samt en formativ bedömning, där bedömning är en del i lärandeprocessen och tar hänsyn till den enskilda individens kunskapsutveckling, förståelse och helheten. Ingen av lärarna nämner dock själva att det finns olika slags bedömningar, varken summativa, formativa, informella eller formella bedömningar, däremot kan man utläsa i vissa av lärarnas svar, att bedömning kan användas för att uppnå olika mål, såsom t.ex. att användas för utvärderande av lärarprestationen i förhållande till eleverna (formativ och informell bedömning), återkoppling (formativ), eller för att upplysa eleven om hur de ligger till inför betygssättning och hur de har presterat på ett prov (summativ bedömning).

En intressant uppfattning som några lärare uppgav att de hade ifråga om bedömningens funktion och styrka är den som handlar om att bedömningen stöttar läraren i sin pedagogiska roll, då bedömningen kan fungera som utvärdering ifråga om undervisningens upplägg och innehåll, samt om eleverna förstår vad jag som lärare säger. Detta synsätt, menar vi, påminner om det Linde (2003) skriver angående den informella bedömningen, såsom påpekades ovan, att den används i den pågående verksamheten för att försöka utröna hur eleven tänker, vad han eller hon uppfattar och förstår.

Den uppfattning som lärarna delgivit oss, som bygger på att bedömningens funktion är att vara till hjälp för både elever och lärare, menar vi, som en analys utifrån intervjuerna, innebär att lärarna menar att bedömningens roll är att föregå betygssättningen, vilket Båth (2006), liksom Black & William (1998), Isberg (1998) och Selghed (2004) också menar.

Carlgren (2002), liksom Malmgren Hansen (1998), skriver att lärarna förväntas diskutera bedömningen med elever, ge fortlöpande information till eleven och tydligt visa dem de krav som ställs på fem för att nå de olika betygen. Vidare menar Carlgren (2002) att lärarna måste ha bedömningsgrunderna inför betygssättningen väl förankrade, då de motiverar ett betyg. På grundval av detta anser vi också att uppfattningen att bedömningen är till hjälp för elever och lärare bygger på att den för eleverna är en bekräftelse på var de ligger till, att den innebär en möjlighet till förberedelse inför betygen och att det för läraren är ett verktyg för läraren att se elevens kunskapsmässiga och sociala prestationer i förhållande till dennes egna förutsättningar, och de mål/kriterier som finns uppställda under en längre tid, samt att delge eleven detta. Alltså att bedömning är en återkoppling, som innefattar även sånt som inte normalt räknas in i betyget. Dessa funktioner är också enligt lärarnas uppfattning också bedömningens styrkor.

Båth (2006) påpekar att bedömning är något som sker fortlöpande, detta stämmer också Oscarson (1998) och Bendz (1998) in i. De menar att bedömning inte kan göras en gång och anses vara klart. Om man endast bedömer ett fenomen vid ett specifikt tillfälle kan man inte göra en informell och formativ bedömning, då det är omöjligt att utröna vad eleven tänkte eller hur han resonerade.

Vi tolkar lärarnas uppfattning att återkopplingen är en styrka hos bedömningsfenomenet, då det ger eleverna information, men också eftersom det uppmuntrar till en dialog elev – lärare. Om den diagnostiserande funktionen skriver också Black & Williams (1998), som menar att den innefattar att tala om för eleven hur han/hon ligger till kunskapsmässigt, att ge eleven konstruktiv återkoppling och feedback som är relevant för hans/hennes lärandeprocess, samt det står det att läsa i Skolverket (2001), att säkerställa om eleven är på rätt väg mot målen.

I Skolverkets nationella kvalitetsgranskningen (2000b) står dock att läsa om att elever ofta ifrågasätter innehållet i utvecklingssamtal, och att föräldrar och elever inte anser att de får tillräckligt med information om hur de ligger till, utan att betyget senare kommer som en chock för dem. Den visar också att lärare har svårt att förklara kunskapsbedömningar så att eleverna förstår vad de menar. I Skolverkets nationella utvärdering (2004) betonas att återkoppling ofta avsaknas och att elever påpekar att deras lärare inte samtalar med dem om hur det går för dem i de olika ämnena. Dessa resultat stämmer till viss del överens med de svagheter, som lärarna uppgett att de har uppfattning om, nämligen att bedömningen är flummigt och att det är svårt att åstadkomma goda adekvata bedömningar. Tholin (2006) menar att lärare i stor utsträckning använder sina egna mallar när de utför bedömningar, vilket medför att eleven aldrig får reda på vad som krävs för att få ett betyg. Vi tolkar det också som att struktureringen av och tillvägagångssättet vid bedömningar, lärare emellan, kan skilja betydligt, vilket också kan ses som ett skäl till att bedömning anses vara flummigt och subjektivt. Tholin skriver också att lärare inte förväntar att andra skall ha insyn i deras bedömningsarbete, vilket vi tolkar kan leda till att bedömningen också ses som ett maktmedel över eleverna, ett disciplinerande maktmedel, såsom en uppfattning om bedömningens funktion var hos lärarna, då de aldrig räknar med att de skall behöva redovisa hur de gjort bedömningarna och vad de baserat den på. På grund av detta påtalas i SOU 2007:28 att lärare bör kunna motivera sin betygssättning och redovisa underlaget för den, t.ex. hur de satta betygen påverkats av, och förhåller sig till resultaten från de nationella proven.

Malmgren Hansen (1998) påpekar att det kan finnas en bedömningsproblematik i skolorna, vilket gör att hon ställer sig frågande till hur bedömning egentligen förmedlas till eleverna, och om det görs, då bedömningens tidigare funktion varit att utskilja lågpresterande elever. Även Måwe (2000) för fram att det alltför ofta saknas diskussioner i återkopplings syfte med elever. Emot detta står Egidius (2000) som istället anser att de pedagogiska bedömningarna, som belyser elevers starka och svaga sidor, tagit över betygens plats.

En annan styrka anses av lärarna vara bedömningen, som en indikator på att vissa elever behöver mer stöttning, och som visar var resurserna behöver läggas in. Malmgren Hansen (1998) menar att lärare kan se bedömningen ifrån ett uppifrånsperspektiv, som just innebär att bedömningen kan ses som ett hjälpmedel till att identifiera elever i behov av extra stöd. Eleverna däremot kan se bedömningen från ett nedifrånsperspektiv, och uppleva bedömningen som en stämpel på att de är otillräckliga eller odugliga. Lärares uppfattning, att negativa bedömningar ifråga om elevernas prestationer kan leda till en självuppfyllande profetia kan kopplas till detta. Likaså har detta också att göra med lärares kapacitet att kunna ge adekvata bedömningar och förmåga att förklara för elever vad de menar vid återkoppling.

De svagheter som lärarna uppgett sig ha uppfattningar om angående bedömning verkar ha sin grund i att fenomenet ofta används ostrukturerat och utan vidare betänksamheter kring vad en bedömning är, eller vad den bör och ska utgöra för elever och lärare i skolan.

Betygens funktion och påverkan

Det som framkom i vår studie var att lärarna ser betyg som ett sorteringsinstrument, som kännetecknas av en bokstav, siffra eller någon sorts kommentar. Detta menar vi överensstämmer med den funktion, som Linde (2003) och SOU 1992:86, definierar som differentiering, vilket innebär som Andersson (1999) menar främst handlar om att betygen utgör en skillnad mellan elever vid antagning till högre studier eller vid ansökningar till arbete. Tillika påpekar Davidsson, Sjögren och Werner (2004) betygens funktion som ett urvalsinstrument.

Som vi har uppfattat det ser lärarna både en styrka och en svaghet i betygen som sorteringsinstrument. De uttrycker att det måste finnas ett differentieringsverktyg, vilket då är betygens styrka, samtidigt som de uttrycker uppfattningar om att betyg inte är ett fullödigt verktyg för funktionen, då ett betyg säger inte i egentlig mening speciellt mycket.

Linde (2003) menar liksom lärarna att en, två eller tre bokstäver omöjligt kan de eleverna tillgång till en nyanserad bild av sina kunskaper och inlärningsbehov. Trots detta uppger lärarna att de har uppfattning om att betygens styrka och funktion är att vara en konkret informationsgivare för eleverna, då de tydliggör och klargör för dem vad de kan, alternativt inte kan. Också Linde (2003) och SOU 1992:86, konstaterar att en av betygens funktioner är att vara ett diagnos- och informationsverktyg, men menar att det inte är en särskilt bra metod med betyg för detta ändamål, istället föreslås det i Lgr62 att detta skall ske genom bättre utformade föräldrakontakter etc.

Det framgick även att lärarna ser betyg som en slutgiltig och definitiv stämpel på eleverna och deras kunskaper; ett betyg sitter där det sitter och talar om för andra vad jag kan eller inte kan. Linde (2003) och SOU 1992:86 påpekar att betygen innehar en funktion som kvitto eller behörighet för genomgången stadium, dvs. betyg för att visa på att man har de förkunskaper som krävs för att inneha behörighet. Linde (2003) menar fortsättningsvis att betygens funktion idag primärt är för att fungera som behörighet och kvitto, tillsammans med den differentierande funktionen. Andersson (1999) påpekar att betygens differentieringsfunktion är viktig inför urval till högre studier, men att det är behörighetsfunktionen som är den primära funktionen då elever senare skall söka arbete. I SOU 1992:86 nedbetonas betygens funktion som urvalsinstrument, snarare bör betygen ses som behörighet till fortsatta studier eller som ett bevis på yrkeskompetens. Linde (2003) menar att betygen likaså innehar en funktion av att upprätthålla kravgränser för minimikunskapsnivå. Tillika tar Davidsson, Sjögren och Werner (2004) upp betygens funktion som behörighetsinstrument. Vi tolkar det också som att de lärare som ser betygens funktion som *en värdering*, menar att de visar på vad respektive individ inhämtat nivåmässigt ifråga om kunskaper, vilket vi anser syftar till betygens funktion som behörighet och kvitto.

I vår studie framgick det att lärarna menar att betygens funktion och styrka är att vara en sporre och en motivationsgivare för eleverna. I SOU 1992:86 nedtonas dock just betygens roll som motiverande och sporrande, då motivationen som betygen ger idag, är indirekt och syftar till att eleven skall komma in på attraktiva utbildningar. Även Andersson (1999) menar att motivationen till ett högt betyg ligger i bytesvärdet, att man kan byta in sina betyg för att få tillgång till en åtråvärd utbildningsplats. I Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (2003) framkommer att elevers intresse att lära påverkas av den inre motivationen, den självdrivna lusten att lära, samt den yttre motivationen, som man får då man utför något som positivt belyses av läraren. Enligt Skolverket (2000b) verkar den yttre motivationen spela en stor roll ifråga om elevers engagemang för sina studier, då de enligt lärare prioriterar kunskaper som bytesvärde, högre än bruksvärdet. I Skolverkets aktuella analyser (2004) påvisas det att motivation och självförtroende inte bara påverkar elevers prestationer, utan att de även är viktiga förutsättningar, för att kunna tillämpa olika inlärningsstrategier. Det står också att elevens självbild är av stor betydelse.

I SOU 1992:86 påtalas det att betygen i omgångar fått stå emot kritiken att förekomsten av betyg endast skulle inrikta eleverna på dem, istället för att i första hand handla om kunskaperna bakom dem. I betygsberedningarna och utredningarna står att betygens roll som motiverande och sporrande medel skall tonas ned, eftersom studierna i sig skall vara tillräckligt motiverande för eleverna. Fjellström (2002) och Björklund menar dock att den stimulerande och motiverande aspekten av betygsättning bör få spela en större roll i skolan. Björklund anser att betyg har och bör ha en stark motiverande effekt på elever, därför föreslås också ett betygssystem med fler betygsgrader.

Linde (2003) anser dock inte att det är rätt väg att gå att införa fler betygssteg för att motivera eleverna till kunskap, eftersom betyg inte ger eleverna en adekvat och nyanserad återkoppling. Linde föreslår istället att omdömen skulle lämpa sig bättre, samt att se över de brister som finns i diagnostiseringsverktygen och i de brister som finns i rutinerna kring återkopplingen. Vidare menar Linde att fler betygssteg skulle inneha en differentierande funktion, som skulle förstärka konkurrenstänkande, den yttre motivationen och enligt Andersson (2000) leda till segregation, då man genom betyg selekterar ut vissa elever till olika sorters arbetskraft utifrån de krav som finns i skolvärlden. Linde (2003) menar också att när betyg ska sättas tenderar man att göra det mätbara till det viktigaste, inte det som är viktigast att mäta, vilket är något som vi bör beakta när betyg diskuteras.

I Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (2003) står att både den inre och den yttre motivationen är starka drivkrafter. För elever med huvudsaklig inre motivation innebär ett misslyckande information om hur man skall lyckas prestera bättre, men för elever med huvudsaklig yttre motivation innebär det istället en upplevelse av personligt nederlag, vilket i sin tur påverkar självvärderingen. Lärarna menar också att en svaghet är att betyget kan uppfattas som något som sätts på mig som individ, inte utifrån mina kunskaper.

En annan svaghet med betyg som lärarna i vår studie påpekar är den betygsshets som många elever upplever i sin vardag vilket medför en stress, press och konkurrenstänkande, att de jämför sig med varandra, för eleverna. Enligt Båth, i Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (2000a), har denna betygspress och stress lett till betygsfixering hos eleverna. Eleverna i Cederborgs studie (2004) upplever också betygen som stressande och att de känner press att lyckas. Uppfattningar hos våra respondenter framkommer om att vissa elever presterar sämre under stress och press, medan andra redovisar uppfattningar som tyder på att vissa elever presterar bättre.

En styrka med betygen är att de kan hjälpa läraren att få igång eleverna och att pressa ur dem lite större prestationer.

Egidius (2000) påpekar att betygsstressen har ökat inom samtliga skolformer. I grundskolan föreligger det en betygsshets inför den kommande differentieringsfasen vid

antagning till gymnasial utbildning. Eftersom höga betyg ger eleven valmöjlighet när det gäller att välja program och vilken skola de vill studera vid. Detta stämmer överens med det som vi har tolkat ut ur lärarnas uppfattningar om betygens påverkan på eleverna, sett ut ett litet större perspektiv är att betygen påverkar elevens valmöjligheter, och därmed kanske också hur hans/hennes liv kommer att se ut i framtiden. Båth (2000a) skriver i slutet av Skolverkets granskning att: "Det bestående intrycket som manar till eftertanke upplevelsen av stressade och betygsfixerade elever, speciellt i gymnasieskolan, men också i grundskolans senare år" (s.6ff).

Lärarna anser även att en svaghet med betyg är motsättningen ifråga om verkan, mellan hög – och lågpresterande eleverna, de högpresterande upplever att betygen motiverar, medan de lågpresterande knäcks av dem. Betygen är motiverande som belöningsfaktor för de högpresterande eleverna, både som ett kvitto på att de lyckats, men också för att uppnå social prestige, medan de lågpresterande upprepade gånger får veta att deras prestationer oavsett hur hårt de kämpar inte är tillräckligt dugliga. Å ena sidan uppfattar lärarna att betyg är en sporre och belöning, men å andra sidan att de inte alltid speglar det arbete som elevens faktiskt har lagt ned, samt att det tas emot olika av olika elever beroende på vilken betygsbeteckning som tillges. Eleverna i Cederborgs studie (2004) upplever att deras självförtroende och självbild påverkas i samband med att de blir tilldelade betyg. Eleverna känner också att de blir bedömda som individer inte utifrån de kunskaper som de faktiskt besitter. Vilket stämmer överens med den uppfattning som lärarna ger uttryck för är att en del elever definierar sig själva, utifrån betygen, vissa kommer därmed att bli påverkade genom att de blir stärka, samtidigt som andra kommer att sänkas. Malmgren Hansen (1998) menar att elevens självbild påverkas av de egna upplevelserna av sin förmåga i relation till de betyg och den bedömning de får, vilket antingen påverkar inlärningsprocessen negativt eller positivt.

Emanuelsson (2000) menar att betyget *icke godkänd* kopplas till lägre självvärdering, då eleven ser sig själv som den som inte räcker till eller inte duger. Andersson (1999), liksom Skolverket (2004), påtalar att om detta mönster upprepas leder det till sämre prestationer, som leder till lägre självförtroende i en nedåtgående spiral. Detta beskrivs också av lärarna, men då ifråga om bedömning istället för om betyg. Enligt Bendz (1998) ges elever som inte når upp till skolans krav orsaksförklaringen att det är de som inte lyckats prestera tillräckligt bra och att det är deras problematik som gör att de inte lyckas nå målen, detta leder till en sämre självuppfattning hos dessa elever. Enligt Emanuelsson (2000) arbetar många elever hårt för att klara godkändgränsen, men lyckas ändå inte, vilket leder till att eleven känner sig mindre betydelsefull och otillräcklig. Det påverkar också elevens stimulans till att fortsätta lära.

Enligt Andersson (1999) har skolan idag ett resultatansvar som innebär att eleven har rätt till undervisning som garanterar minst ett godkänt betyg och att detta borde utesluta synsättet att det är hos eleven problemet och misslyckandet ligger.

Cederborg (2004) skriver att trots stress, press och den påverkade självbilden är eleverna överlag positiva inställda till betyg. Argumenten mot en betygsfri skola var från elevernas sida att de inte skulle veta hur de låg till utan betyg, samt att de skulle bli mindre motiverade att kämpa. Detta överstämmer med lärarnas uppfattningar, nämligen att betygen påverkar eleverna genom att de skärper till sig, och ger mer motiverade, ansvarsfulla och målinriktade elever. Eleverna menade dock samtidigt att mindre stress och tävling skulle försvinna om betygen togs bort, vilket skulle stärka självförtroendet.

I litteraturen och av regeringen påtalas betygens funktion som synliggörare av elever i behov av extra stöd. Andersson (2002) menar att effekten av den målrelaterade betygssättningen visserligen inneburit att fler individer identifierats, men också att de slås ut ur systemet, vilket då inneburit att förlorarna blivit fler istället för färre. Våra respondenter uttalade dock ingen egen uppfattning om att detta skulle vara varken betygens funktion, styrka eller svaghet. Regeringens förslag om att införa betyg i de yngre åldrarna motiveras delvis

genom att betygen skulle synliggöra elever i behov av extra stöd, och därmed möjliggöra ett insättande av stöttning i tid så att även de skall hinna nå målen, detta menade dock vissa lärare vara en felaktig slutsats, eftersom de redan idag, utan betygens hjälp, vet vilka elever som är i behov av stöd, och att det inte är där problemet ligger, utan snarare i hur man skall få till de resurser som krävs för att åstadkomma den stöttning som individen kräver. Några påpekade att betygen dock verkade behövas för att få resurser till stödverksamhet, eftersom det inte räckte med att de talade om att vissa elever behöver stöd. Betygen ger lite tyngd bakom orden.

En svaghet som lärarna i vår studie uppfattar med betyg är att de är orättvisa och godtyckliga. I SOU 1992:86 kan man läsa att alla betygssystem varit utsatta för denna kritik. Det absoluta betygssystemet var godtyckligt då det inte fanns några jämförbarhetskrav, det relativa betygssystemet var orättvist då det inte fanns några uttryckta kunskapskrav och då eleverna istället endast tilldelades betyg i jämförelse med varandra. Enligt Selghed (2006) och Skolverket (2000b), syftar dagens mål och kunskapsrelaterade betygssystem till att garantera likvärdiga och rättvisa betyg, då alla elever skall nå upp till samma mål. Men Lindberg (2002) menar att en negativ kritik mot det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet är att det råder stora skillnader i betygsättning mellan kommuner och skolor och att även olika lärare bedömer elevers likvärda kunskaper till olika betyg, vilket upplevs orättvist av elever. En annan kritik mot det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet är att uppställda mål är desamma för alla elever och målen skall nås på samma tid, utan att ta hänsyn till elevernas förutsättningar och behov.

Lärarna uppger att de uppfattar att deras kunskaper i dagsläget är otillräckliga för att kunna sätta adekvata betyg. I sammanfattningen av SOU 2007:28 står det att lärare ofta inte har tillräckliga kunskaper om hur betyg ska sättas enligt gällande styrdokument. Tillika anser Linde (2003) att lärare har bristfälliga kunskaper i att kunna ge adekvat och nyanserad bedömning och regeringens förslag om att införa betyg i de tidigare åldrarna troligen är tänkt att ge den återkopplingen, men att det inte är där problematiken ligger, då betyg enligt Linde inte kan ge den återkoppling som är tänkt, utan att fokus snarare bör ligga på att utveckla former för bedömning och återkoppling. Carlgren (2002) menar att för att lärare ska kunna bedöma kunskaper krävs både insikt i hur man gör bedömningar, vad man ska bedöma, samt hur man mäter detta. Tillika visar Lindbergs (2002) studie att lärare saknar stöd för sitt bedömningsarbete, avsatt tid för reflektion samt möjlighet till fortbildning. I SOU 2007:28 står också att lärares kunskaper är bristfällig ifråga om hur betygen skall sättas gällande styrdokument, men också att statens insatser vid implementeringen av det Lpo94 och det mål- och kunskapsstyrda betygssystemet varit bristfälligt, vilket också måste beaktas vid diskussioner om lärares kunskaper om betygsättningen. I Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (2000) påpekas det att det saknats möjligheter för lärarna att sätta sig in i och förstå betygssystemet. Det har blivit lärarnas eget ansvar att vara insatt i systemet, vilket forskningsgruppen anser vara orimligt. Kroksmark (2002) skriver att det skrivits om det nuvarande betygssystemets tillstånd, och att det konstaterats att det finns problem. Problemen har dock lagts på lärarnas oförstånd, kommuners bristande resurser, rektorernas okunskap etc.

Fjellström (2002) menar att det är en känslig sak att betygssätta elevers prestationer eftersom det kan ha avgörande betydelse för individens självbild och deras framtidsutsikter. Det är därmed ett etiskt problem som lärare ställs inför ifråga om funktionen av betygsättningen och hur detta påverkar elevers motivation och självbild i förhållande till lärandet.

Vidare anser Fjellström (2002) att lärare bär bördan att göra självständiga bedömningar vilket innebär att det rimligen bör vara så att inom lärarutbildning och fortbildning som kunskaper kring bedömning och betyg ska belysas och befästas. Detta stämmer överens med lärarnas uppfattning om att deras kunskaper i betygsättning, och betygssystem är alldeles för begränsade, att det skulle innebära en svårighet för dem att börja sätta betyg idag.

6.2 Slutdiskussion

I slutdiskussionen skall vi väva in diskussionen från avsnitt 6.1, samt våra egna åsikter om regeringens motiv till att ge betygen en mer betydande roll i skolan, vilket även innefattar att kunskapskrav och betyg kommer att införas för elever i de lägre åldrarna.

6.2.1 Diskussion utifrån regeringens motiv till att tilldela betygen en mer betydande roll i skolan och våra egna uppfattningar

Vi tolkar kunskapskraven och kunskapsmålen som ett normalitetstänkande, eftersom alla elever skall uppnå samma uppsatta kunskapskrav och inom samma tidsram, även om resurser sätts in för att stötta och hjälpa vissa elever.

Regeringens tanke att införa krav tidigt för att synliggöra elever i behov av extra stöd, vilket leder till att stödinsatser sätts in, skall leda till att elever aldrig ska hinna stämplas och ”slås” ut innan de fångas upp, för att hjälpas kompensera sina svårigheter och bli kvar i ”normalfällan”.

Enligt uppfattningar hos våra respondenter är betygens roll som synliggörare av elever i behov av extra stöd en felaktig slutsats, eftersom de redan idag, utan betyg och kunskapskrav vet vilka elever som behöver extra stöd. Vi anser därmed inte att det är i synliggörandet som problemet ligger utan snarare i att resurser fattas. Dock anser vissa av lärarna att de tror att betyget i sig skulle spela roll vid tilldelandet av resurser, att det ger lite tyngd bakom orden, vilket också regeringen tar upp, då de menar att ett synliggörande av underkända elever genom betygssättning, skulle leda till att kommunerna och skolorna skulle tvingas att sätta in insatser.

Ifråga om att betyg skall synliggöra elever för att åstadkomma resurser för stödinsatser anser vi att det borde räcka med att läraren påtalar att han/hon bedömt att vissa av eleverna är i behov av extra stöd. Det är inte betygen som skall utgöra skillnaden, ifråga om tilldelande av resurser och lärare skall inte behöva känna att de måste ha betygspappren i ryggen, för att få någon skall lyssna på dem. Vi anser att det handlar om en underminering av lärares professionalitet, om betygen ska spela en större roll än lärarens bedömningar vid tilldelning av resurser.

När det talas om att sätta in stödåtgärder funderar vi på hur man skall komma fram till vilket stöd som behövs, då regeringen endast talar om mätbara kunskaper. Det handlar därmed inte längre om processen, alltså själva lärandet, utan snarare om produkten, vilket är detsamma som resultatet. Resultatet är sedan det enda som skall betygssättas. Regeringen menar att det är genom de nationella proven som lärare skall utröna om eleverna lärt sig tillräckligt för att nå upp till kunskapsmålen. Det nationella provet skall utgöra en stor bedömningsgrund inför betygssättningen. Detta går härleda till Törnvall (2002), som menar att prov är en kunskapskontroll som bygger på en summativ/kvantitativ bedömning, vilken inte tar hänsyn till den enskilda individens kunskapsutveckling, förståelse och helheten. Uppfattningar från våra respondenter tyder dessutom på att det föreligger en svårighet att rätta prov på ett jämlikt vis, särskilt då det handlar kvalitativa skillnader i svar som kan poängsättas olika. Vi menar då att den kunskap som regeringen menar att de nationella proven skall mäta är absoluta kunskaper, som bara kan tolkas på ett sätt, att det bara finns ett rätt svar, vilket innebär att det kvalitativa lärandet hamnar i skymundan.

Oscarson (1998) och Bendz (1998) menar vidare att när man bedömer kunskap vid ett specifikt tillfälle, såsom t.ex. ett nationellt prov, kan man inte göra en formativ bedömning, eftersom det är omöjligt att utröna vad eller hur eleven tänkt i samband med det svar de ger.

Att grunda betygssättningen på nationella proven är visserligen ett sätt för läraren att motivera betyget för eleven, såsom Carlgren (2002) påpekar är ett måste då ett betyg delges eleven. Det är också ett sätt för regeringen att granska att läraren gör en korrekt betygssättning. Vi anser dock att det är en smal väg att gå, att luta sig på ett utfört nationellt prov vid betygssättning, det nationella provet kan omöjligt ge eleverna den återkoppling som är bedömningens viktigaste roll, och som är grunden för att eleverna skall kunna utveckla sitt lärande. I och för sig påtalas det i Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (2000b) att lärare inte är kapabla till att ge en rättvisande bedömning och att betyget sedermera kommer som en chock för många elever, vilket skulle undermineras om det är konkreta provresultat som istället skulle ligga som bedömningsgrund inför betygssättningen. Även Tholin (2006) menar att eleverna idag i stor utsträckning aldrig får reda på vad som krävs för att få ett betyg och att detta beror på att lärare utformar sina egna mallar för bedömning, vilka inte alltid fungerar på ett tillfredsställande vis. Detta tolkar vi som att det föreligger en bedömningsproblematik, vilket även Malmgren Hansen (1998), liksom Måwe (2000) påtalar, inte att bedömning i sig är något negativt.

Linde (2003) menar, liksom uppfattningar hos våra respondenter visar, att betyg i form av en, två eller tre bokstäver, omöjligt kan ge eleverna tillgång till en nyanserad bild av sina kunskaper och inlärningsbehov. Vissa uppfattningar hos andra respondenter är dock att betygen fungerar som en konkret informationsgivare för eleverna för att tydliggöra och klargöra vad de kan alternativt inte kan. Linde (2003) och SOU 1992:86, påpekar dock att betyg inte är en särskilt bra metod för detta ändamål. Vi anser detsamma då vi menar att det är den bakomliggande bedömningen som skall fungera som återkopplare och informationsgivare, då den ger en mer nyanserad bild av helheten. Om ett betyg skall fungera som en informationsgivare krävs att det är extremt tydliggjort vilken verklighetsmängd som varje betygssymbol står för, och detta i sin tur kräver att de kunskaper som krävs är exakt formulerade, och att alla skall tillgodogöra sig samma kunskaper. Detta stärker i och för sig jämförbarhetsfaktorn, men inte rättvisekravet, eftersom människor är olika och skolan skall vara individanpassad. Vi menar med detta att skolan inte bör fungera som en grottekvarn. Vi anser att regeringens förslag om betyg och kunskapskrav/avstämningstillfällen i de tidigare åren i skolan möjligen är tänkta att skapa förutsättningar för elever att inhämta likvärda kunskaper oavsett kommun, skola eller vilken lärare som betygsätter. Men att man bör beakta att det ter sig olika för elever hur de når kunskapsmål tillika när. Lindberg (2002) håller med oss om detta då hon skriver att kritik mot målstyrning är att uppställda mål är desamma för alla elever och att målen skall nås på samma tid, utan att ta hänsyn till elevernas förutsättningar och behov.

Regeringen påpekar att man genom att tidigarelägga synliggörandet av elever i behov av extra stöd i form av betyg, skall utesluta att elever stämplas, segregeras och ”slås” ut.

Enligt oss blir elever som synliggörs och får tillgång till det extra stöd som behövs, redan klassificerade och stämplade, även om det kanske inte är genom själva betyget. Ett problem med detta är att elever som klassificeras som svaga och i behov av extra stöd, ofta utvecklar ett dåligt självförtroende i skolan, vilket påverkar deras syn på skolverksamheten negativt. Fjellström (2002) påpekar att det är en känslig sak att betygssätta elevers prestationer då det kan ha avgörande betydelse på individens självbild och framtidsutsikter. Det är därmed ett etiskt problem som lärare ställs inför ifråga om funktionen av betygssättningen och hur detta påverka elevers motivation och självbild i förhållande till lärandet.

Vi anser dock att ett införande av kunskapskontroller, såsom prov och betyg, blir ett konkret sätt för elever att jämföra sig med varandra, det blir tydligt vilka som når målen eller inte både

genom resultaten på respektive prov och vilka som tilldelas extra stöd, vilket är en stämpel i sig. Uppfattningar som lärare delgav oss att de anser att en svaghet med betyg ligger i att det lätt av eleverna uppfattas som att de sätts på mig som individ inte på mina kunskaper, vilket även eleverna i Cederborgs studie (2004) påpekar. Detta innebär för oss att eleverna definierar sig själva och skapar en självbild utifrån de tilldelade betygen. Bendz (1998) menar också att elever som inte når upp till skolans krav orsaksförklaras som att det är de själva som inte lyckats prestera tillräckligt bra och att det är deras problematik som gör att de inte lyckas nå målen, vilket i sin tur leder till att en sämre självuppfattning.

Vi menar utifrån detta att betyg ovanpå ett lätt jämförbart resultat på ett prov, tydliggör både för eleven själv och för andra att brister förekommer, vilket vi anser tolkas som att bristerna ligger på individen och är något som skall korrigeras. Därför kommer elever ändå att slås ut förr eller senare. Vi vill dessutom påpeka att Andersson (2000) lyfter segregationstänkandet ännu ett steg då han menar på att betyg selekterar ut vissa elever till olika sorters arbetskraft utifrån de krav som finns på elever i skolvärlden.

Skolverket (2000b) påtalar att lärare anser att elever prioriterar kunskaper som bytesvärde högre än bruksvärdet, vilket vi menar att regeringen kommer att späda på då de anser att betyg är motivationsgivare. Fjellström (2002) och Björklund anser att den motiverande aspekten av betyg har och bör ha en stark motiverande effekt på elever. I vår studie framgår det att uppfattningar finns hos lärare om att en styrka som betygen innehar är att vara en sporre och en motivationsgivare för eleverna. Några av lärarna delger sina uppfattningar kring att betygens funktion också är att pressa ur eleverna lite större prestationer.

Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (2003) menar att det finns två former av motivation, den inre och den yttre. Den inre motivationen ger en självdrivande lust att lära, medan den yttre handlar om att eleven får en belöning då något han/hon presterat belyses positivt av t.ex. läraren.

Skolverket (2000b) påvisar att den yttre motivationen spelar en stor roll för elevers engagemang för studier. SOU 1992:86 påtalar dock att betygen som motivationsgivare bör nedbetonas, då de i omgångar fått stå emot kritiken att de inriktar eleverna på betygen istället för kunskaperna bakom dem, vilket kan tolkas som att eleven kunskaper främst syftar till att byta till sig betyg, som i sin tur handlar om betygens bytesvärde till en åtråvärd utbildningsplats. Detta skriver även både vi och Andersson (1999) under på.

Björklund menar att den motivationsgivande effekten hos betyg kommer att stärkas av att flera betygssteg införs, eftersom elever då lättare skall kunna höja sina betyg.

Linde (2003) för fram den åsikt som även vi bildat oss genom arbetet av vår studie, nämligen att det varken är rätt väg att gå att införa betyg eller fler betygssteg för att motivera elever till kunskap, då betyg inte ger eleverna en adekvat och nyanserad återkoppling. Istället lämpar sig omdömen bättre, samt att se över de brister som finns i rutiner för återkoppling.

Vi menar att om eleverna är medvetna om att det nationella provet kommer att utgöra en stor del av den bedömning som leder fram till det betyg som de kommer att tilldelas, kommer det att innebära en extrem press, stress och ett krav på att lyckas vid det specifika tillfället läggs på elevernas axlar. Ett nationellt prov som utgör en stor del av bedömningen tror vi kommer att leda till en hets att plugga inför proven, och att kunskaperna bara ses som ett medel för att byta till sig ett bra betyg. Vi anser snarare att ett gott lärande borde ligga i bruksvärdet av kunskaperna, som innebär att de ska utgöra en del av vårt livslånga lärande.

Egidius (2000) påpekar att betygsstressen som det är redan idag har ökat inom samtliga skolformer. Båth skriver Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar (2000a) att "Det bestående intrycket som manar till eftertanke är upplevelsen av stressade och betygsfixerade elever, speciellt i gymnasieskolan, men också i grundskolans senare år" (s.6ff). Detta anser vi vara skrämmande, eftersom ett införande av betyg i yngre åldrar, samt att tilldela betygen en

större roll i skolan, enligt oss borde leda till en ännu större press och stress. Vilket inte är gynnsamt för elevernas lärandeprocess.

Vissa uppfattningar som lärare delgivit oss har vi tolkat som att högpresterande elever kan se betygen som motiverande som en belöningsfaktor, medan lågpresterande elever knäcks av dem. Vi förstår att regeringens syfte är att sätta in stödåtgärder för dessa elever så att denna knäckning inte skall ske, men vi ställer oss frågande till om det verkligen fungerar så i realiteten, eller om det endast är en politisk vision. Vi menar att Emanuelsson (2000) för fram en god poäng då han skriver att många elever arbetar hårt för att klara målen, men lyckas ändå inte nå upp till dem, vilket innebär att eleven känner sig mindre betydelsefull och otillräcklig, vilket i sin tur påverkar elevens stimulans till fortsatt lärande. Vi anser därmed tillika, liksom en del av lärarna i vår studie, att betyg i egentlig mening inte alltid speglar det bakomliggande arbete som lett fram till den slutliga produkten, vilket innebär att vissa elever aldrig kommer att få den bekräftelse, i form av den betyghöjning som regeringen menar att fler betygssteg skulle innebära, som de förtjänar även om de är flitiga och pluggar mer.

6.2.2 Egna reflektioner utifrån slutdiskussionen

Vi anser att regeringens huvudmotiv är att skapa en resultatnriktad skola med fokus på resultathöjning.

Detta skall göras genom att införa fler betygssteg, vilket skall ge mer motiverade elever, samt skall det läggas större tyngdvikt på betygens roll i skolan, vilket avser att synliggöra elever i behov av extra stöd. I och med att insatser skall sättas in direkt vid synliggörandet skall detta i sin tur slutligen leda till att alla elever skall nå samma kunskapsmål, på samma tid.

Vi tolkar därmed tanken med att ge betygen en större tonvikt i skolan, som att regeringen då menar att synliggörandet, resulterar i stödresurser som skall sättas in, vilka skall väga upp elevers olika förutsättningar, och därmed inhysa alla elever i den s.k. "normalfällan".

Vi menar utifrån slutdiskussionen att detta inte är ett hållbart resonemang, då lärares uppfattningar tydligt visar på att det inte är i synliggörandet av elever i behov av extra stöd som problemen ligger, snarare är det en resursproblematik som föreligger i skolan idag. Vi menar vidare att det inte borde spela någon större roll om lärare har ett betygsdokument i ryggen för att något skall hända, när de påpekar att en elev är i behov av extra stöd. Tillika anser vi att ett nationellt prov inte kan utgöra, såsom regeringen menar att det skall göra, den största faktiska delen, av bedömningsunderlaget inför betygssättningen. Skall ett nationellt prov väga tyngre än en lärares påpekande, handlar det om att underminera lärares professionalitet.

Dessutom anser vi att det finns en risk att skolan, genom att ge betygen en större plats med underliggande motiv att fungera som motivationsgivare, synliggörare och slutligen som resultathöjare, kommer att leda till en skola där elevers olikheter inte tas tillvara. Vi kan återigen komma att få en skola där lärarens yrkesroll främst kommer att innebära att förmedla mätbara kunskaper, där kvalitativa kunskaper såsom förståelse och process hamnar i skymundan, för att åskådliggöra tydliga resultat för allmänheten.

Vidare anser vi att vi antagligen kommer att få en skola med ett sämre lärandeklimat, där press och stress ligger som en piska över elever, då det gäller att vid fasta kunskapskontroller som utformas vid ett enda tillfälle, såsom t.ex. vid nationella prov, och andra provsituationer, skall prestera.

Därmed borde förändringen i skolan istället grundas på att få kommuner att lyssna på de krav på resurser som skolan behöver tilldelas, för att kunna ge de elever som är i behov av

stöd, de som redan idag synliggörs, vilket vi menar i sin tur skall leda till att färre elever behöver slås ut.

Vi menar också att vi istället för att ge betyg en större roll borde tilldela bedömningen en allt större roll, eftersom det är denna, som utifrån ett helhetsperspektiv av elever och deras lärande, som skall ligga till grund för en god betygssättning. En fortbildning av lärare, angående hur de skall gå tillväga vid bedömningar, hur de skall kunna använda sig kvalitativt av den i form av återkoppling, både för sin egen del och för elevers fortsatta kunskapande, bör vara det som prioriteras i en omorganisation i skolans styrsystem.

Möjligen anser vi att de mål som finns idag innehar för stora tolkningsutrymmen, och att de därför skulle behöva skrivas om, men vi vill dock å det starkaste åberopa att det inte är betyget som skall utgöra elevers motivation till lärande, snarare skall studierna i sig, samt lärarens förmåga att propagera för att kunskaper i sina ämnen är eleven till stort gagn, vilket vi anser är grunden till ett gott lärande.

Vår slutsats är därmed att betyg inte skall behöva tilldelas en större roll i skolan, för att ge den resultathöjning som regeringen vill uppnå. Vi anser att regeringens förslag om betygsens större roll ur pedagogisk synvinkel är förkastlig. Vi förstår dock att förslaget är ett svar till allmänhetens förkastande av dagens svenska skola, då den bild av svensk skola som målas upp av media, endast handlar om att resultaten och elevers kunskaper hela tiden försämras. Medias bild visar inte att det alltid funnits elever som inte nått "godkändgränsen", såsom i t.ex. det relativa betygssystemet, eftersom det då inte var det lika tydligt att elever inte var godkända eftersom de ändå blev tilldelade ett betyg i form av en etta eller tvåa, samt ändå kunde komma vidare till högre studier.

Varken media eller regering påtalar heller att dagens målstyrda skola lägger vikt på att elever skall utveckla andra kvaliteter, såsom kritiskt tänkande, vetenskaplighet, diskussionsförmåga, att lära av varandra, att utvecklas socialt, samt att vi i skolan idag lägger stor tonvikt på elevens lärandeprocess, istället för just bara de mätbara kvaliteter som det hårt fokuseras kring och som skall utgöra grunden för den resultathöjning som regeringen påtalar.

Vi menar därmed att skolans roll förändrats och att de resultatförsämringar som det ofta hänvisas till, då betyg som fenomen förordas, måste analyseras mer djupgående än vad som görs i den aktuella debatten.

7 Slutord

Kunskaper om bedömning och betyg utgör en väsentlig del av lärares professionalitet, då skolan skall vara en tillväxtzon för elevers utveckling och lärande. Okunskap som leder till felaktigt användande av dessa fenomen kan ha en starkt negativ påverkan. På grundval av detta anser vi att denna studie är relevant både för oss som blivande lärare och för verksamma lärare.

8. Fortsatt forskning

Förslag till fortsatt forskning är att t.ex. genomföra en empirisk studie som innefattar ett större underlag, med fler kommuner och fler lärare, för att kunna uppnå generaliserbarhet. Det skulle också vara intressant att kartlägga hur olika kommuner och skolor arbetar med bedömningsarbete, vilket material de använder sig av, göra en analys av vad som verkar vara mest funktionellt och därefter utforma nytt material.

Litteratur

Andersson, H. (1999). *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, H. (2002). "Betygen i backspegeln – beskrivning och reflektioner", I: Skolverkets, *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Liber Distribution.

Andersson, P. (2000) "Disciplinerande bedömningar", I: KRUT *Betyg på betyg*. (Kritisk Utbildningstidskrift nr 99, 3/2000). Solna: KRUT.

Bendz, M. (1998). "Bedömning och examination av praktiska kunskaper – med exempel från sjuksköterskeutbildningen", I: Ljung, B. & Pettersson, A. (red.) *Perspektiv på bedömning av kunskap*. Stockholm: Lärarhögskolan, institutionen för pedagogik.

Black, P. & William, D. (1998). *Assessment and classroom learning, assessment in education: principles, policy & practice*. Database: Academic search elite.

Båth, S. (2006). *Kvalifikation och medborgarfostran – en analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Carlgren, I. (2002) "Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar", I: Skolverkets, *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Liber Distribution

Cederborg, L. (2004) *Elevers uppfattningar om betyg och betygssättning i år 9. C-uppsats inom läroprogrammet* : Linköpings universitet.

Davidsson, L., Sjögren, B., Werner, L. (2004). *Betyg – grundskola, gymnasieskola, komvux*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Egidius, H. (1992). *Betygsättning & Utvärdering i skola och utbildning*. Malmö: Gleerups.

Egidius, H. (1994) *Kunskapsrelaterade betyg*. Malmö: Gleerups.

Egidius, H. (2000). "Istället för betyg", I: KRUT *Betyg på betyg*. (Kritisk Utbildningstidskrift nr 99, 3/2000). Solna: KRUT.

Ekbrand, H. (2000). "Vändningar i betygsdebatten – En bakgrund till dagens betygssystem", I: KRUT *Betyg på betyg*. (Kritisk Utbildningstidskrift nr 99, 3/2000). Solna: KRUT.

Emanuelsson, I. (2000). "Är det normalt att vara godkänd", I: KRUT *Betyg på betyg*. (Kritisk Utbildningstidskrift nr 99, 3/2000). Solna: KRUT.

Isberg, L. (1998) "Bedömning av studerandeleda arbetspass", I: Ljung, B. & Pettersson, A. (red.). *Perspektiv på bedömning av kunskap*. Stockholm: Lärarhögskolan, institutionen för pedagogik.

Fjellström, R. (2002). *Bytygsättandets etik. I: Skolverkets, Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning.* Stockholm: Liber Distribution.

Kroksmark, T. (2002). "En tankes fall i praktiken – då den målrationala styrningen möter skolan", I: *Att bedöma och döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning.* Stockholm: Liber Distribution.

Lindberg, V. (2002). "Införandet av godkängränsen – konsekvenser för lärare och elever". I: Skolverkets, *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning.* Stockholm: Liber Distribution.

Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg.* Lund: Studentlitteratur.

Malmgren Hansen, A. (1998). "Bedömning och elevens självbild – en studie av elever med specialpedagogiska insatser", I: Ljung, B. & Pettersson, A. (red.) *Perspektiv på bedömning av kunskap.* Stockholm: Lärarhögskolan, institutionen för pedagogik.

Måwe, I. (2000). "Våga slopa betygen", I: KRUT (Kritisk Utbildningstidskrift nr 99, 3/2000). Solna: KRUT.

Oscarson, M. (1998) "Om självbedömning av språkfärdighet: empiri och reflektioner", I: Ljung, B. & Pettersson, A. (red.) *Perspektiv på bedömning av kunskap.* Stockholm: Lärarhögskolan, institutionen för pedagogik.

Patel, R. & Davidsson, L. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur.

Regeringskansliet, Pressmeddelande 22 mars 2007, Utbildningsdepartementet (se bil.)

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt – Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen.* Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Högskola.

Selghed, B. (2006). *Betygen i skolan: kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis.* Stockholm: Liber Distribution

Skolverket. (2000a). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000. Gymnasieskolor i Stockholms kommun.* Stockholm: Skolverket Liber Distribution.

Skolverket. (2000b). *Nationella kvalitetsgranskningar. Betygsättningen 2000.* (särtryck ur Skolverkets rapport nr. 190). Stockholm: Skolverket Liber Distribution.

Skolverket. (2001). *Bedömning och betygssättning – kommentarer med frågor och svar.* Stockholm: Liber distribution.

Skolverket. (2003). *Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002. Lusten att lära – med fokus på matematik.* (Skolverkets rapport nr. 221). Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2004a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003.* (Skolverkets rapport nr. 250). Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2004b). *Att lära för livet – Elevers inställning till lärande – resultat från PISA 2000* (Skolverkets aktuella analyser 2004). Stockholm: Fritzes.

SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2007:28 (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Nedladdad från Regeringskansliet 24/5 – 07.

Stúkat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Tal Skolforum i Stockholm 30 november 2006, Jan Björklund, Skolminister (se bil.)

Tholin, J. (2003). *En roligare dans? Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår 8*. Licentiatavhandling. Borås: Borås Högskola.

Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur: En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Doktorsavhandling. Borås: Högskolan i Borås.

Törnvall, M. (2002). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. Malmö: forskarutbildningen i pedagogik.

Utbildningsdepartementet, Pressmeddelande 14 mars 2007. *Jan Björklund om det nya betygssystemet: Det skall löna sig att plugga*. (se bil.)

Bilaga

Intervjufrågor till lärare i de yngre åldrarna

- Vilken utbildning och arbetserfarenhet från verksamheten har du?
- Hur anser du att betyg/betygssystemen har påverkat dig under din skolgång?
- Vad innebär begreppen bedömning för dig? Vilka är bedömningens främsta funktion/- er? Styrkor och svagheter med bedömning?
- Vad innebär begreppet betyg för dig? Vilka är betygs främsta funktion/- er? Styrkor och svagheter med betyg?
- Vad är främsta skillnaden/- erna mellan bedömning och betyg?
- Hur bemöts bedömning av elever i dagsläget?
- Hur uppfattar du att skillnaden skulle bli för eleven om bedömning istället skulle leda till ett betyg? Vilka konsekvenser menar du att införande av betyg i yngre åldrar skulle bära med sig?
- Vilken inställning har du till att sätta betyg på elevers kunskaper i de yngre åldrarna? Varför?
- Från vilken ålder anser du att betyg ska införas? Varför?

Intervjufrågor till folkskollärare

- **Vilken utbildning och arbetserfarenhet från verksamheten har du?**
- **Hur anser du att betyg/betygssystemen har påverkat dig under din skolgång?**
- **Vad innebär begreppen bedömning för dig? Vilka är bedömningens främsta funktion/- er? Styrkor och svagheter med bedömning?**
- **Vad innebär begreppet betyg för dig? Vilka är betygens främsta funktion/- er? Styrkor och svagheter med betyg?**
- **Vad är främsta skillnaden/-erna mellan bedömning och betyg?**
- **Har synen på bedömning och betyg förändrats genom tiden? I så fall hur?**
- **Av vilka anledningar togs betyg bort för elever i de yngre åldrarna?**
- **Hur uppfattar du att skillnaden skulle bli för eleven om bedömning istället skulle leda till ett betyg? Vilka konsekvenser menar du att införande av betyg i yngre åldrar skulle bära med sig?**
- **Är du positivt/negativt inställd till att sätta betyg på elevers kunskaper i de yngre åldrarna? Varför?**
- **Från vilken år anser du att betyg ska införas? Varför?**

PM: Examensarbete om bedömning och betyg

Författare: Anna Nilsson och Malin Johansson, LAU350, Göteborgs universitet, VT07.

Bakgrund

Då den nuvarande regeringen vill införa betyg för elever i de yngre åldrarna, i dagsläget år sex, anser vi att ämnet är relevant att behandla.

Syfte

Några lärares uppfattning om betygens konsekvenser för elevers lärande. Vårt syfte är att, utifrån intervjuer med aktiva lärare i grundskolans yngre åldrar, intervjuer med folkskolelärare och teoretiska utgångspunkter, göra ett skattningsschema över hur införande av betyg för elever i yngre åldrar, kan komma att påverka dem och deras lärande.

Frågeställningar

- Hur ser lärare på betyg, bedömning och betygssättning?
- På vilka sätt anser lärare att betyg kan påverka elever?

Övergripande underlag inför kommande intervju

- Vad innebär begreppen bedömning tillika betyg för dig?
- Vilka är deras respektive främsta funktion/-er?
- Hur bemöts bedömning/omdömen av elever och vårdnadshavare i dagsläget?
- Vad anser du skulle hända vid ett införande av betyg i yngre åldrar?

Vi kommer att behandla intervjuerna konfidentiellt, med detta menar vi att varken namn eller skola kommer att lämnas ut. Era svar och åsikter kommer att redovisas under fiktiva namn.

Om vi har någon fråga eller annat som vi inte förstår vid sammanställning av intervju, hoppas vi på att det finns möjlighet att kontakta dig.

Vi ser fram emot kommande möte, vilket vi hoppas är ömsesidigt ☺

Med vänliga hälsningar

Anna Nilsson, 073-2466773

Malin Johansson, 070-7521685

Anförande vid öppnandet av Skolforum på Älvsjömässan

Får jag be er läsa den här uppsatsen.

(Bild ur skriftlig uppsats.)

Texten är skriven av en elev som är 17 år och just har gått ur svensk grundskola.

Som slutbetyg i svenska har han just fått "Godkänt".

Jesper beskriver i en tidningsintervju sin syn;

- Att jag fick godkänt i svenska är "komiskt".

Jesper säger att han halkade efter redan i lågstadiet och blev en "strulpelle".

- Jag slöade i tre år på högstadiet. Fick inte en läxa på hela tiden. Nian var som en fritidsgård. Men så reflekterar han;

- Det är sorgligt egentligen. Det kunde ha varit bättre ordning. . det skulle inte vara så slappt.

Nu är han sorgsen för allt han har missat.

Exemplet Jesper är inte påhittat. Det är verkligt. Och han är inte ensam.

Det är inte lärarnas fel att det blivit så här. Det är inte skolans fel. Det är effekterna av skolpolitiska beslut som har lett till Jespers situation;

För det första; I Sverige har den stora stödinsatsen för elever med svårigheter flyttats från låg- och mellanstadiet till gymnasiets individuella program.

För det andra; Sverige har avskaffat utbildningen av riktiga speciallärare. Det har ansetts att förekomsten av speciallärare pekar ut vissa elever som sämre.

För det tredje; De nationella kunskapskontrollerna i form av nationella prov och nationella betygssystem kommer för sent. Man har sagt att tidiga prov skapar sortering.

Den fråga som nu måste ställas är; Har Jesper hjälpts av den svenska skolpolitiken? Har han inkluderats i skolarbetet?

Vi vill skapa en skola där Jespers problem upptäcks i tid. Han ska inte behöva gå osedd genom skolan. Skolpolitiken ska garantera att Jesper får hjälp i tid. Skolpolitiken ska stödja lärarna att upprätthålla ordning så att Jesper får studiero.

Jesper ska inte behöva slås ut. Han ska inte behöva sorteras bort.

Historiskt har det många gånger rått enighet om skolpolitiken. Det skulle finnas tydliga incitament för förkovran, oavsett föräldrarnas ekonomiska förhållanden och sociala ursprung. Höga bildningsideal var viktigt. Den som var begåvad skulle få gå vidare, även om han eller hon var född i ett fattigt hem. Brist på förväntningar hemifrån skulle mötas med höga förväntningar i skolan. Klassresan skulle uppmuntras.

Men med 68 års vänstervåg förändrades hela perspektivet. I strävan efter jämlikhet slog den politiska pendeln över. I stället för att göra det möjligt för alla att arbeta sig till en studentexamen skulle jämlikhet uppnås genom att studentexamen avskaffades. Betygen skulle tas bort, eftersom akademikerbarn historiskt hade haft högre betyg än arbetarklassens barn.

Sverige har varit så angeläget att undvika eliter att man avskaffade många av incitamenten till förkovran. Vad man inte såg var att utan formella meriteringssystem skapas nya eliter, de som förstår koderna och som kan uttrycka sig verbalt och belevat.

Varje vardag går mer än en miljon elever till skolan i Sverige. Många av dem har föräldrar som själva har akademisk bakgrund och är studieinriktade. De ställer höga krav på sina barn, de pushar, läser läxor och sänder tydliga signaler till barnen att skolarbetet är viktigt och accepterar inte slarv.

Men det finns en annan grupp barn, där det inte finns någon därhemma som ställer krav på studieresultat. Föräldrarna kanske själva misslyckades i skolan, eller orkar inte ha förväntningar. Ingen hemma frågar om resultatet på senaste provet, ingen kollar upp läxorna. Det riktigt stora misstaget som svensk skolpolitik har gjort är att tro att man är snäll om man sänker förväntningarna på de eleverna.

Om man ska lära sig att hoppa höjd, så är det naturligtvis trist att riva ribban. Men vilken slutsats ska man dra om en elev river ribban? Vår slutsats är ge eleven mer träningstid och mer träningsinstruktörer. Vi ska visa att vi bryr oss, att vi engagerar oss och att vi har höga förväntningar.

Andra drar slutsatsen att ribban ska avskaffas eller osynliggöras, men det är inte den nya regeringens inriktning.

Att ställa krav i skolan är inte att vara elak mot eleverna. Att ställa krav är att bry sig.

Svensk gymnasieskola står inför omfattande utmaningar. Ingen annan skolform brottas med så många akuta problem som gymnasiet. Några av problemen är:

- * Avhoppet är mycket höga, främst från yrkesinriktade utbildningar.

- * Antalet underkända elever är högt.

- * Det individuella programmet, som är en utbildningsinriktning främst för de ungdomar som saknar betyg från nian i skolans viktigaste ämnen, är numera en av gymnasiets största utbildningar.

- * Många yrkesutbildningar har för låg kvalitet, enligt de branscher som sedan tar emot de utbildade ungdomarna.

För den borgerliga alliansen är en omfattande omläggning av svensk utbildningspolitik en viktig del i vår förnyelse av Sverige. Dit hör en större gymnasiereform. De bärande delarna i en framtida gymnasieskola kommer att vara:

Gymnasiet kommer att delas upp i tre huvudinriktningar; en inriktning som leder till gymnasieexamen med högskolebehörighet, en inriktning som leder till yrkesexamen och en inriktning som leder till lärlingsexamen eller gesällbrev.

Elever som läser program med yrkes- eller lärlingsinriktning får själva välja om de vill läsa in teoretisk högskolebehörighet eller inte. Möjlighet skall alltid finnas att i efterhand komplettera upp de ämnen som krävs för högskolebehörighet. Även i en yrkesexamen kommer det naturligtvis att finnas teoretiska ämnen, dock ej på en nivå så att de är behörighetsgivande till högskolan.

En något lägre ambition i teoretiska ämnen ska i gengäld kompenseras med högre ambitioner i yrkesämnena i en yrkesexamen. Något fog för resonemanget att en ny gymnasiepolitik skulle sänka kraven på yrkeselever finns således inte, såvida man inte med automatik betraktar yrkesämnena som mindre värda än teoretiska ämnen.

På de teoretiska och studieförberedande utbildningsprogrammen ska fördjupning premieras.

Det ska löna sig för elever att läsa mer ansträngande teoretiska kurser i till exempel främmande språk. Det är idag alltför lätt att välja bort tyngre och mer krävande studiekurser och i stället välja kurser som kräver mindre arbetsinsats för ett högt betyg. När alla betyg dessutom vägs lika vid antagning till högre utbildning leder detta till omfattande taktikval.

Elevernas val på gymnasiet styrs naturligtvis delvis av intresse och ambitionsnivå, men i nästan lika hög grad påverkas elevernas val av vilka tillträdesregler som gäller till högskolan. Lärarkåren är, enligt min mening, Sveriges viktigaste yrke. Att fundera över hur vår lärarkår ska bli mer kvalificerad, mer kunnig och hur yrket ska få högre status och attraktionskraft är en strategisk uppgift för Sverige.

En del i att åstadkomma en ännu mer kompetent lärarkår i Sverige, är att investera i vidareutbildning och fortbildning. Regeringens budgetproposition innehåller den mest ambitiösa satsningen på lärarfortbildning i Sverige som genomförts, sedan skolan kommunaliserades.

På två och ett halvt år, från höstterminsstarten 2007 till och med 2009 så investeras över två miljarder kronor i lärarfortbildning.

Det finns många behov av fortbildning, jag tänker här bara nämna några;

- behöriga lärare som undervisat ett tag måste få möjlighet att få fördjupa sig i sina ämnen,
- regeringen vill återinföra lektorat i svenskt skolväsende.
- lärare på lågstadiet måste kunna fylla på sina kunskaper i hur man lär eleverna läsa och skriva; särskilt med tanke på kritiken mot senare tiders lärarutbildning,
- behöriga lärare ska ges möjligheter att vidareutvecklas till speciallärare,
- fast anställda lärare som saknar behörighet, ska ges möjlighet att komplettera upp till behörighet.

Det finns säkert ytterligare behov; och jag är inte i dag beredd att precisera fler detaljer än så här. Återstår gör också frågan hur resurserna ska kanaliseras ut från staten så att de ger största möjliga effekt. Det vore inte acceptabelt om de statliga pengarna till dessa insatser leder till att kommunerna drar undan egna pengar till fortbildning. Lärarkets kompetens är ett gemensamt ansvar för stat, kommuner, skolor och den enskilde läraren.

Jag vill redan nu understryka en sak; det är skolväsendets behov av fortbildning som ska styra fortbildningen. Därför kommer vi att lägga ned en del arbete på att bestämma vilka behov som är de mest angelägna.

Under denna vecka går det därför ut en inbjudan till lärarorganisationerna och till skolhuvudmännens organisationer. Utbildningsminister Lars Leijonborg och jag bjuder in till ett rundabordsamtal i december, där alla kommer att få möjlighet att lämna synpunkter på hur en sådan fortbildning ska läggas upp. Regeringen kommer sedan under första kvartalet 2007 att besluta om inriktning och regler för fortbildningssatsningen.

En del i förkovran är att lärare på höstlovet väljer att besöka arrangemang som detta. Jag har själv deltagit på Skolforum rätt många år nu, och finner utställningar och panelsamtal intressanta och stimulerande. Min förhoppning är att ni ska göra detsamma; och jag förklarar härmed Skolforum 2006 för öppnat.

Artikel Dagens Nyheter 29 november 2006
Jan Björklund, Skolminister

Vi inför nationella prov i årskurs tre

Skolminister Jan Björklund: Regeringen upphäver förbudet mot kunskapsmål på lågstadiet.

Mätbara kunskapsmål i läsning, skrivning och räkning införs redan i årskurs tre. Regeringen kommer därför i vår att föreslå riksdagen att upphäva förbudet mot kunskapsmål före årskurs fem. De första nationella proven i svenska och matematik för årskurs tre genomförs inför vårterminsavslutningen 2009. Elever som inte uppnår målen kommer att behöva nya stödåtgärder. Men regeringens reformer på detta område räcker inte. En större del av stödsatserna måste ske i grundskolans tidigaste år i stället för att som i dag koncentreras till gymnasiet, skriver skolminister Jan Björklund.

Resultaten sjunker i den svenska skolan. Många elever lär sig inte de grundläggande baskunskaperna såsom läsning, skrivning och räkning. De har därefter svårt att klara övriga ämnen i skolan.

Klyftorna i resultat mellan barn från olika uppväxtvillkor består. Trots att det helt övergripande målet med svensk utbildningspolitik har varit att öka den sociala jämlikheten, har Sverige totalt misslyckats med att nå detta mål. Elever med högutbildade föräldrar når väsentlig högre resultat i skolan än elever med lågutbildade föräldrar.

I början av 1990-talet gick skolväsendet över från regelstyrning till målstyrning. Tanken med målstyrning är att staten sätter upp mål i läroplanerna som eleverna ska nå upp till. Genom kunskapskontroll granskar man att eleven nått målen och de som inte nått ända fram får mer stöd och hjälp. Denna princip är tämligen enkel.

Målstyrningen leder därigenom till ett ökat fokus på de elever som inte når målen, vilket också är avsikten. Hela syftet med målstyrningen är att frigöra de professionella inom skolväsendet för att sporra dem mot högre resultat. Fokuseringen på de svaga skulle leda till att fler elever skulle lära sig mer.

Frågan som måste ställas är: Vad är det som har gått fel när målstyrning och ökat fokus på de underkända har lett till sämre resultat än på den tid när skolan var detaljstyrd med statliga regler? För något har gått fundamentalt fel, det är dags att erkänna det.

Principen om målstyrning kom att krocka med ett antal föreställningar som funnits djupt rotade i det socialdemokratiska partiet och delar av det pedagogiska etablissemanget i Sverige: dels att man är elak mot skolelever om man utvärderar deras resultat och dels att kunskap inte går att mäta eller utvärdera.

Många har velat tolka målstyrning som att staten ska sätta upp många mål. Så långt har också målstyrningen genomförts. Varje lärare har att ta hänsyn till hundratals mål. Men målstyrning förutsätter också att målen i sig är distinkta och tydliga och att resultaten utvärderas i förhållande till målen.

Rädslan för tydliga kunskapskrav och distinkta utvärderingar har lett till att målstyrningen inte fungerat. Därför har målstyrningen av den svenska skolan hittills blivit en halvmesyr. Kunskapsmål och kunskapskrav har blivit alldeles för luddigt utformade. Nationella prov förekommer sparsamt. Betyg introduceras först när det bara är tre terminer kvar på grundskolan.

Två favorituttryck i den svenska skoldebatten har varit att man ska ha "mjuka övergångar" mellan olika delar av skolväsendet och att elever med låga resultat inte ska "känna sig

utpekade". "Mjuk övergång" har betytt att elever ska skickas vidare till nästa moment eller steg i undervisningen oaktat om de har nått målen eller ej. Om man synliggör elever med bristande kunskaper och ger dem extraundervisning har man blivit stämplad för att vilja "sortera" elever.

Den nya regeringen är fast besluten att förändra svensk skolpolitik i dessa avseenden. Kunskapsmål och kunskapskrav ska uttryckas tydligt och utan stora tolkningsutrymmen. Nationella prov ska utvärdera att målen nås.

Trots allt skapades i 1990-talets skolreformer en skarp kontrollstation i övergången mellan grundskola och gymnasium. När elever ska lämna årskurs nio och söka till gymnasiet så måste elevens kunskaper passera fyra kvalitetsprövningar; kunskapsmål i läroplanen, nationella prov som mäter att målen uppnåtts, betyg som tydligt meddelar huruvida målen nåtts och förkunskapskrav till gymnasiet som innebär att eleven måste ha vissa lägsta betyg för att komma in.

När dessa fyra kvalitetsinstrument staplades på varandra i olika reformer under tidigt nittital var det ingen som insåg vilken mäktig styrmekanism som skapats. Mer och mer ekonomiska resurser allokeras varje år för insatser runt dessa instrument för att eleverna ska uppfylla kvalitetskriterierna. Gymnasiets individuella program existerar och växer lavinartat på grund av att övergången är skarp och inte mjuk. Nästan alla kommuner i Sverige ordnar sommarkurser för elever som är underkända i åttan och nian.

Den enskilt viktigaste slutsatsen är att när de underkända eleverna synliggörs tvingas kommuner och skolor att göra insatser.

Den avgörande frågan att ställa blir därför: Om en nation ska ha en distinkt kontroll över att skoleleverna kan läsa och skriva och sedan sätta in massiv hjälp för att alla ska nå dit, när ska i så fall en sådan kontrollstation läggas in i skolväsendet? De flesta skulle nog svara i övergången mellan lågstadium och mellanstadium. Men Sverige har valt övergången mellan grundskola och gymnasium. Orsaken är socialdemokraternas vånda inför prov och resultat, särskilt tidigt i skolan. Detta är en grundorsak till det svenska skolväsendets sjunkande resultat.

Under ett årtionde har den skolpolitiska debatten nu handlat om problemen i högstadiet och gymnasiet. Det är här som den förra regeringens fokus har legat. Nya statsbidrag har pumpats in i det individuella programmet.

Den nya regeringen kommer att byta skolpolitisk strategi. Gymnasiet är en viktig skolform som också behöver reformeras. Men sanningen är att den viktigaste förändringen i svensk skolpolitik är att tydligt införa mål- och resultatstyrning i grundskolans tidigaste fas, de tre första årskurserna.

Generationer av lärare kan intyga att de elever som inte lärt sig läsa på lågstadiet får det mycket svårt att komma igen under resten av skolgången. Besluten på nittioalet att lägga den första kontrollstationen i skolan först i årskurs fem, i form av frivilliga nationella prov, framstår i dag som ödesdigert.

Regeringen kommer därför inom kort att fatta beslut om nya uppdrag till Statens skolverk.

Den huvudsakliga innebörden är;

1. Det ska införas ett mätbart kunskapsmål i läsning, skrivning och räkning redan i årskurs tre. Detta mål ska ha samma status som "mål att uppnå" i dagens läroplan och kursplaner i årskurs nio, alltså direkt styrande för undervisningen.

Målet ska utformas så distinkt och tydligt att det inte blir stora möjligheter till olika uttolkning i Sveriges skolor.

Riksdagens tidigare rödgröna majoritet har tidigare avvisat tydliga kunskapsmål före årskurs fem. Riksdagen måste därför fatta beslut att häva förbudet mot kunskapsmål på lågstadiet.

Regeringen avser därför att under våren lägga en proposition till riksdagen där dessa förbud hävs.

2. Nationella prov ska införas i årskurs tre i ämnena svenska och matematik. Proven ska avse läsning, skrivning och de fyra räknesätten, alltså de baskunskaper som det alltid varit lågstadiets, och dessförinnan småskolans, huvuduppgift att lära ut.

Proven ska vara så utformade att det ska gå att fastställa om varje elev har nått de nationella kunskapsmålen eller inte.

Med en rimlig tidsplan innebär detta att kunskapsmål för årskurs tre bör kunna fastställas under senare delen av 2007 och att Skolverket därefter har 2008 på sig att utforma de nationella proven.

Det innebär att de första nationella proven i årskurs tre i Sverige kommer att genomföras inför vårterminsavslutningen 2009. De elever som i höst har börjat i årskurs ett blir därmed den första årskull elever som kommer att få skriva nationella prov när de kommer upp i trean.

De nationella målen ska skapa en tydlighet åt både lärare och föräldrar vad eleverna ska kunna när de lämnar årskurs tre. De nationella proven ska identifiera de elever som inte når målen, de elever som i dag osynliggörs. Bara dessa reformer kommer att leda till att skolledningarna och lärarna ännu mer kommer att fokusera på att eleverna ska nå målen.

Men när elever som inte nått målen upptäcks kommer också behov av nya stödåtgärder att finnas. Regeringen återkommer med reformer på detta område, bland annat en ny speciallärarutbildning som aviserats i regeringsförklaringen. Men inte heller detta räcker.

De som har ansvar för skolan, kommuner och friskolor, måste fundera över resursavvägningen mellan tonåringar i gymnasiet och elever på lågstadiet. Sverige satsar betydligt mer på en elev i gymnasiet än i grundskolans tidigaste år. En delförklaring till denna skillnad är att satsningar görs och kostnader uppstår när elever inte når målen, vilket i dag synliggörs först vid övergången till gymnasiet.

Jag vill därför uppmana Sveriges kommuner att långsiktigt fundera på att förskjuta tyngdpunkten i de ekonomiska satsningarna på skolväsendet. På sikt bedömer jag att en större del av stödinsatserna bör ske i grundskolans tidigaste år, i stället för att som i dag vara koncentrerade till gymnasiet individuella program.

Att ha tydliga kunskapsmål i skolan är inte att vara elak mot eleverna. Förekomsten av tydliga mål och krav, kopplat till stödåtgärder till de som misslyckas, är faktiskt att bry sig om eleverna.

Jan Björklund om det nya betygssystemet: Det skall löna sig att plugga

- Sju steg i nya betygsskalan
- Betyg från årskurs 6
- Det skall löna sig att plugga och det skall löna sig att vara flitig. Fler steg i betygsskalan gör det lättare att höja betyget genom att man lägger in en extra växel.

- I dag presenteras direktiven till en utredning om grund- och gymnasieskolans nya betygssystem. Betygen skall ges från årskurs sex. Elever som har det svårt kommer att upptäckas tidigare och det kommer att löna sig bättre att plugga.

- Den vanligaste frågan jag får från elever när jag är ute på skolor är: Varför finns det inte fler steg i betygsskalan? För eleverna är det en rättvisefråga att betygen skall återspegla hur mycket man lärt sig, fler steg ger rättvisare betyg.

Det säger skolminister Jan Björklund i en kommentar till de direktiv för utredning av ett nytt betygssystem som presenterats i dag.

Fakta:

Direktiven utgår ifrån en sjugradig betygsskala med fem steg för godkänt och två steg för underkänt. Det lägsta betygssteget för underkänt kan ersätta dagens streck (-), dvs. att betyg inte ges. I grundskolan ska sex betygssteg användas, varav ett underkänt.

Betygsskalan är inspirerad av ECTS-skalan, som nu även införs på vissa svenska lärosäten. Där rangordnas de godkända stegen från A till E, där A är det högsta betyget. Betygen för underkänt betecknas F och Fx. Arbetsgruppen skall föreslå lämpliga betygsbenämningar för den nya skalan.

Betyg skall ges från årskurs 6 och betygssystemet skall vara målrelaterat. Planeringen är att det nya betygssystemet införs mellan 2010 - 2013.

Se även bifogad PDF-fil med grafik på den nya betygsskalan.

Kontakt

Anders Andrén
Pressekreterare hos Jan Björklund
work 08-405 28 15
cell 070-188 65 55
[e-post till Anders Andrén](#)