



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

Rättvisa och likvärdiga betyg  
*¿Una posibilidad?*

På vilket sätt går det att ha en likvärdig bedömning i ämnet spanska med dagens formulering av uppnåendemålen?

Frida Albinson  
Lena Wahlström Wallin

LAU370

Handledare: Andreas Bolander

Examinator: Ken Benson

Rapportnummer: HT071273-02

Abstract

## **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Rättvisa och likvärdiga betyg - ¿Una posibilidad?

På vilket sätt går det att ha en likvärdig bedömning i ämnet spanska med dagens formulering av uppnåendemålen?

**Författare:** Frida Albinson och Lena Wahlström Wallin

**Termin och år:** Hötsterminen 2007

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Andreas Bolander

**Examinator:**

**Rapportnummer:**

**Nyckelord:** Rättvis och likvärdig bedömning, lokala bearbetningar, subjektivitet, samarbete

### **Syfte**

Vårt syfte var att undersöka huruvida det går att ha en likvärdig bedömning i ämnet spanska med dagens formulering av uppnåendemålen i den nationella kursplanen för moderna språk. Vidare ville vi undersöka hur den av Skolverket förväntade lokala planeringen av den nationella kursplanen ser ut och vilka strategier lärarna använder sig av för att säkerställa en likvärdig bedömning i ämnet spanska. Dagens formulering av uppnåendemålen i moderna språk ger ett stort utrymme för tolkning. Tanken är att formuleringarna ska ge utrymme för att lokalt kunna planera och anpassa undervisningen utifrån de lokala förutsättningarna. Ur ett likvärdighetsperspektiv uppstår dock problemet, som vi såg det, just vid tolkningen av målen. Vi frågade oss hur en likvärdig bedömning ska kunna existera med olika tillvägagångssätt och med uppnåendemål som ger utrymme för subjektiva tolkningar.

### **Metod**

Vi använde oss av två metoder - dokumentanalys och intervjuer. Vår dokumentanalys bestod av elva lokala planeringar av kursplanen i moderna språk. Vi analyserade var och en av dem för att se huruvida de följer uppnåendemålen i kursplanen och jämfört planeringarna sinsemellan. Vi valde att utgå från Skolverkets Allmänna Råd för att se om de lokala planeringarna stämde överens med förväntningarna på hur arbetet på lokal nivå ska bedrivas. För att förstå hur lärarna resonerade kring ämnet och ta reda på vilka strategier de använde sig av gjorde vi fyra intervjuer.

### **Resultat**

Vårt resultat visade att så som uppnåendemålen ser ut idag skulle man kunna närma sig en likvärdig bedömning om det fanns praktiska förutsättningar. Den främsta nyckeln för att nå dit är genom samarbete, vilket brister ute i verksamheterna. Problemet med formuleringarna är, enligt oss, att en subjektiv tolkning av målen riskerar att bli dominerande vid bedömningen. Svaret på vårt syfte blev att en likvärdig bedömning i ämnet spanska med dagens formulering av uppnåendemålen kan, som vi ser det bara uppnås genom samarbete.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	Inledning och bakgrund.....	4
2	Syfte och problemformulering .....	5
3	Teoretisk anknytning.....	6
3.1	Centrala begrepp .....	6
3.2	Tidigare och nuvarande betygssystem .....	7
3.2.1	Det absoluta betygssystemet .....	7
3.2.2	Det relativa betygssystemet.....	7
3.2.3	Det målstyrda betygssystemet.....	8
3.3	Vad säger Skollagen, Skolverket och Lpo94? .....	8
3.4	Vad säger forskare och pedagogiska praktiker om dagens betygssystem?.....	10
3.5	Nationella prov .....	14
3.6	Summering .....	14
4	Metod .....	15
4.1	Metodval.....	15
4.2	Etiska aspekter.....	16
4.3	Dokumentanalys.....	17
4.4	Intervjuerna .....	17
4.5	Urval och bortfall .....	18
4.6	Tillförlitligheten .....	19
5	Resultatredovisning.....	19
5.1	Dokumentanalys.....	20
5.2	Intervjuer .....	23
6	Slutdiskussion.....	27
7	Referenser .....	30
	Bilaga 1 Mål att uppnå i slutet av det nionde skolåret .....	32
	Bilaga 2 Intervjufrågor .....	33

## 1 Inledning och bakgrund

Betyg och bedömning är en viktig del i lärarprofessionen och vi har under vår utbildning anat komplexiteten i att sätta betyg. Bedömningen har stor betydelse för eleverna och det är av största vikt att betygen är så rättvisa och likvärdiga som möjligt. Under arbetets gång med uppsatsen har vår förståelse ökat för att bedömningen är en svår uppgift. Men vi har även blivit medvetna om att det finns vägar att gå som kan underlätta för oss som lärare när vi ska bedöma våra elever.

Dagens betygssystem infördes 1996 och skolan blev därmed mål- och resultatstyrd i stället för regelstyrd. Skollag, skolförordning, kursplaner, betygskriterier och nationella prov skulle vara en hjälp för att närma sig en mer likvärdig bedömning och undervisning (2004:7) En positiv sida av dagens betygssystem är, som vi ser det, att eleverna ska bedömas utifrån kunskapsmål och inte utifrån inbördes jämförelse. Å andra sidan är det upp till varje lärare att göra bedömningen vilket vi misstänkte skulle kunna öka risken för subjektivitet och kanske till och med godtycke.

Betygen kan för eleven få en avgörande betydelse för dennes framtid och läraren har ett stort ansvar gentemot eleven. I vår undersökning har vi i stor utsträckning utgått ifrån Skolverkets allmänna råd (2004) där bland annat följande sägs om betygssättning:

Betygssättning och utfärdande av betyg utgör, i vart fall när det gäller slutbetyg, myndighetsutövning gentemot eleven. Läraren gör vid betygssättningen en värdering av elevens studieresultat, en värdering som har stor betydelse för elevens möjligheter att komma in på andra utbildningar och för att få arbete. Det är därför viktigt att bestämmelserna om bedömning och betyg tillämpas på ett likvärdigt och rättssäkert sätt (s. 28).

Olika undersökningar har sedan betygssystemet infördes 1996 visat att det inte riktigt har fungerat. Skolverket genomförde till exempel år 2000 en nationell kvalitetsgranskning av betygssättningen i ett stort antal skolor. Granskningen visade att det fanns stora skillnader när det gäller förutsättningarna för en likvärdig bedömning av elevernas kunskaper. Skillnaderna gällde bland annat förståelsen av tankarna bakom betygssättningen. Lokalt utformade kriterier visade också på skilda uppfattningar när det gällde kravnivåerna för olika betyg och stämde olika väl överens med de nationella målen. Det fanns också skillnader i lärarnas sätt att samverka med varandra för att skapa likvärdiga bedömningsgrunder (2004:5). Efter detta arbetade Skolverket fram *Allmänna råd 2004* som skulle ge råd och kommentarer för att underlätta en likvärdig bedömning och betygssättning.

Problemen med likvärdigheten har dock inte upphört. I Skolverkets rapport *Provbetyg – Slutbetyg - Likvärdig bedömning?* (2007a) finner vi följande citat:

Det finns brister i likvärdigheten som kan få konsekvenser när elever konkurrerar om platser till gymnasieskolans program och skolor och för att överhuvudtaget bli behöriga till gymnasieskolan. Rapporten visar också att den stora variation som finns mellan skolor i hur de avviker mellan slutbetyg och provbetyg inte har förändrats över tid. Detta innebär att likvärdigheten i betygssättningen inte tycks ha förbättrats över tid, men inte heller försämrats, sedan de första betygen i det nya betygssystemet sattes 1998. Detta är ett uppseendeväckande resultat då det gjorts ett antal insatser för att förbättra samstämmigheten i lärares betygssättning (s. 7).

Vi har också under våra VFU-perioder tyckt oss se att det skiljer sig mellan olika skolor när man resonerar kring bedömning. Vi upplevde det därför som intressant att ta reda på hur lärarna resonerar kring bedömning, vilka verktyg de använder sig av när de ska sätta betyg

och hur väl förankrade dessa är i uppnåendemålen. Vidare funderade vi på i hur stor utsträckning man skulle kunna säga att betygen som sätts och bedömningen som görs är rättvis och likvärdig.

Eftersom vi båda har spanska som inriktning valde vi att koncentrera oss på detta skolämne. Ämnet saknar nationella prov vilket väckte vår fundering om detta eventuellt försvårar en likvärdig bedömning. Vi begränsade vårt arbete till uppnåendemålen i slutet av det nionde skolåret i kursplanen för moderna språk. Vår geografiska avgränsning för undersökningen blev Göteborg med omnejd.

Studier om betyg och bedömning har tidigare genomförts av lärarstuderande på både Göteborgs Universitet och Malmö högskola. De skiljer sig dock på så vis från vår studie genom att de har inriktat sig på andra skolämnena och valt att använda sig av endast intervjuer som metod. De har med andra ord inte tagit hänsyn till de lokalt formulerade planeringarna. Jörgen Tholin, vicerektor vid Högskolan i Borås, har dock skrivit både en licentiatuppsats (2003) och en doktorsavhandling (2006) om skolors tolkningar av innebörden i lokala betygskriterier. Han har, till skillnad från oss, fokuserat på skolår åtta (och ämnena engelska i första uppsatsen och i avhandlingen idrott och hälsa, engelska och kemi). Han har koncentrerat sig på det skriftliga material som finns och inte genomfört några intervjuer.

Vi hoppades med vår studie kunna lyfta frågan om vikten av rättvisa och likvärdiga betyg. Vi ville diskutera möjligheterna till ökad likvärdighet och belysa lärares strategier och kunskaper när det gäller bedömning.

## **2 Syfte och problemformulering**

Vårt övergripande syfte är att undersöka på vilket sätt det går att ha en likvärdig bedömning i ämnet spanska med dagens formulering av uppnåendemålen i den nationella kursplanen för moderna språk.

Våra delsyften är att undersöka hur den av Skolverket förväntade lokala planeringen av den nationella kursplanen ser ut och vilka strategier lärarna använder sig av för att säkerställa en likvärdig bedömning i ämnet spanska

Vår studie hoppas vi ska leda till att vi kan visa på förslag på åtgärder som skulle kunna underlätta en likvärdig bedömning.

Frågeställningar:

- På vilka sätt arbetar man utifrån uppnåendemålen i den nationella kursplanen i skolorna?
- Leder uppnåendemålen till en likvärdig bedömning?
- Går det att ha en likvärdig bedömning med olika lokala planeringar av den nationella kursplanen?

Bakgrunden till våra syften och frågeställningar är att dagens formulering av uppnåendemålen i moderna språk ger ett stort utrymme för tolkning. Tanken med kursplanernas formulering är att ge ett stort utrymme för att lokalt kunna planera och anpassa undervisningen utifrån de lokala förutsättningarna. Det ska vara fritt för lärarna att välja vilka vägar de vill gå, bara de når de nationella målen. Ur ett likvärdighetsperspektiv uppstår problemet, som vi ser det, vid tolkningen av målen. Vi frågade oss hur en likvärdig bedömning ska kunna existera med olika

lokala tillvägagångssätt och med uppnåendemål som ger utrymme för subjektiva tolkningar. I kursplanen för moderna språk (2000) står det till exempel:

Eleven skall

- kunna förstå det mest väsentliga i enkla instruktioner och beskrivningar som ges i tydligt tal och i lugnt tempo inom för eleven välbekanta områden,

Varje lärare kan ha sin subjektiva uppfattning om vad ordet väsentlig innebär, vad tydligt tal och lugnt tempo betyder etc. Därför blev våra delsyften att undersöka vilka strategier som lärarna använde sig av vid bedömningen och att undersöka hur de lokala planeringarna såg ut och hur de användes.

### **3 Teoretisk anknytning**

Här har vi samlat information från litteratur, undersökningar och tidigare forskning som ger underlag för vår argumentation. Vi inleder med att förklara vilka centrala begrepp vi utgår ifrån i vår undersökning. Dessa begrepp följs upp av information kring dagens och gårdagens betygssystem samt teorier och litteratur kring ämnet betyg och bedömning. I vår undersökning fokuserar vi på kursplanen för moderna språk för grundskolans senare år.

#### **3.1 Centrala begrepp**

##### **Rättvis och likvärdig bedömning**

Vi utgår från Skolverkets (2007b) formulering av rättvis och likvärdig bedömning i vår undersökning:

En rättvis betygssättning innebär att det betyg en elev får ska visa elevens kunskaper och färdigheter enligt kursplanen och som motsvarar kriterierna för betyget. Med likvärdig menas att bedömningen ska vara densamma för alla elever. Ett betyg i en klass ska motsvara ett likadant betyg i en annan klass. För att kunna sätta likvärdiga betyg är det viktigt att ha kunskap om och kunna tillämpa kursplaner, betygskriterier och andra bestämmelser. Men att enbart känna till reglerna räcker inte. En bra lokal planering och en professionell diskussion och tolkning av styrdokumentet är grunden för en rättvis betygssättning (s. 3).

##### **Kursplaner**

Kursplanerna kompletterar, enligt Skolverket, läroplanen och anger målen för undervisningen i varje enskilt ämne. I dessa beskrivs hur respektive ämne eller kurs bidrar till att utveckla eleverna i enlighet med de värden och mål som formuleras i läroplanen.

##### **Strävansmål**

Mål att sträva mot, eller strävansmål, är en av kursplanernas första rubriker. Dessa mål ska präglade undervisningen, men inte användas i samband med betygssättning.

##### **Uppnåendemål**

Uppnåendemålen är de mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av år nio. I kursplanen för moderna språk (2000) finns dessa under rubriken ”Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret, inom ramen för språkval”. Dessa mål utgör kriterierna för betyget *Godkänt*.

##### **Betygskriterier**

I kursplanen för moderna språk (2000) återfinns rubrikerna ”Kriterier för betyget Väl godkänt, inom ramen för språkval” och ”Kriterier för betyget Mycket väl godkänt, inom ramen för

språkval.” Under dessa beskrivs vilka kriterier som ska uppfyllas för att få VG respektive MVG.

### **Lokala planeringar**

De lokala planeringarna är konkretiseringar och bearbetningar som skolorna gör av de nationella kursplanerna. De ska bland annat beskriva vilket stoff som ska användas i undervisningen. Flera olika benämningar förekommer: planeringar, bearbetningar, planer och konkretiseringar. Vi har valt att använda oss av benämningen lokala planeringar.

## **3.2 Tidigare och nuvarande betygssystem**

Användningen av dagens betygssystem påverkas än idag ibland av tidigare system. Ingrid Carlgen, professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, var en av dem som deltog i framtagningen av dagens betygssystem. I artikeln ”*Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar*” (2002:15) tar hon upp vikten av *omtänkandet* i samband med varje betygsreform och säger att det inte räcker med att genomföra en teknisk konstruktion utan man måste också förändra tänkandet om vad betyg är och hur de kan sättas. Jörgen Tholin, vicerektor på Högskolan i Borås, resonerar på liknande sätt. Han skriver i sin licentiatuppsats *En roliger dans* (2003):

Betygssystem fungerar alltså mycket länge, betydligt längre än till exempel läroplaner, och sätter rimligtvis så djupa avtryck i vårt sätt att tänka kring och tala om betyg att man kan tala om att avlagringar av de tidigare systemen ligger under det nya (s. 7).

För att undersöka dagens betygssystem kan det därför vara relevant att se hur dagens och dess två föregångare ser ut.

### **3.2.1 Det absoluta betygssystemet**

Fram till 1960-talet använde man sig av det absoluta betygssystemet. Som namnet antyder hade man då inställningen att det fanns en absolut kunskap som läraren skulle föra över till eleven. Således fanns det också en absolut kunskap att bedöma. Betyg delades ut, efter en sjugradig skala med bokstäver, varje termin från och med årskurs ett. Utöver detta fick eleverna i folkskolan även betyg i uppförande och flit. Betygen angav ett visst mått av kunskap, men systemet kritiserades för avsaknaden av tydliga anvisningar om vilka krav de olika betygsstegen egentligen motsvarade. Läraren hade stor frihet och principerna för betygssättning varierade mycket (Skolverket 2007c).

### **3.2.2 Det relativa betygssystemet**

Den 1 juli 1962 infördes det relativa betygssystemet. Den tidigare sjugradiga skalan byttes ut mot en skala med fem steg representerade av siffrorna 1-5 och hade som främsta syfte att:

[P]å ett systematiskt och tillförlitligt sätt rangordna eleverna sinsemellan för att därigenom garantera ett rättvist urval till studier vid gymnasium eller vid universitet och högskola (Skolverket 2007c).

Skolverket (2007c) beskriver hur det relativa betygssystemet stötte på kritik. Det ansågs att betyget inte sa något om elevens egentliga kunskaper i ett ämne, utan bara hur elevens kunskaper förhöll sig i jämförelse med andra. Problem uppstod även med lärare som fördelade betygen efter en given procentsats. Där medelbetyget, tre, skulle tilldelas 38 % av

eleverna, medan tvåor och fyror skulle delas ut till 24 %. Endast 7 % fick det högsta respektive det lägsta betyget etta och femma.

### **3.2.3 Det målstyrda betygssystemet**

Dagens målstyrda betygssystem infördes 1996. Det viktiga hade kommit att bli vad eleverna egentligen lärde sig, hur hög deras kunskapsnivå var.

Bedömningen ska idag ske utifrån betygskriterierna och kursplanernas mål. Siffrorna 1-5 fick stiga tillbaka när man ännu en gång införde bokstäver i betygskriterierna. G, VG och MVG gjorde det svårare att jämföra varandras resultat. Bedömningen i sig blev också annorlunda. Elevens kunskaper bedöms idag utifrån uppnåendemålen, som sammanfaller med nivån för godkänt, och betygskriterierna för VG och MVG. Samtliga beskriver och preciserar de kunskapskvaliteter som krävs för respektive betyg. Avstånden mellan betygsstegen handlar om rent kvalitativa skillnader. MVG-nivån anses representera det mest kvalitativa kunnandet medan de lägre nivåerna inte motsvarar lika kvalificerade kunskapsnivåer (Skolverket 2007c).

Med det nya systemet flyttades fokus från resultatet till själva lärprocessen. Det nya synsättet kallar Helena Korp ”det nya provparadigmet” (2003:55). Begreppet kunskapsbedömning fick en vidare innebörd och dess syfte vidgades från att innebära betygssättning och sortering till att även stödja individens lärande och utgöra instrument för utveckling av undervisningen, klassrummet och av läroplanerna (2003:11).

### **3.3 Vad säger Skollagen, Skolverket och Lpo94?**

Betygen är nationellt styrda, men läroplanerna och kursplanerna lämnar ett stort utrymme för att lokalt kunna utveckla verksamheten utefter lokala förutsättningar. I det här avsnittet, 3.3, har vi samlat information om vad Skollagen, Lpo94 och Skolverket säger om betyg och bedömning, vad likvärdighet innebär och hur den ska uppnås, samt information kring hur det lokala arbetet ska se ut för att leda till en likvärdig bedömning.

Skollagen fastslår att utbildningen ska vara likvärdig oavsett var i landet den ordnas. I Lpo94 (*Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*) hänvisar man till vad Skollagen säger om likvärdighet och förklarar vad detta innebär:

Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas (1 kap. 2 §). Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (s. 4).

I läroplanen framgår det att betygen ska visa i vilken utsträckning som eleven har nått uppnåendemålen i den ämnesspecifika kursplanen. Betygskriterierna i densamma ska ge underlag för de olika kvalitetsstegen, som i praktiken motsvarar VG eller MVG. Läroplanen lyfter bland annat fram att eleven ska lära sig ta eget ansvar och kunna se kopplingen mellan egen och andras bedömning och sin egen arbetsprestation. Vid betygssättningen ska läraren ”utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper” (Lpo94:16).



Skolverket har något som kallas för *Skolverkets allmänna råd*. Det är rekommendationer som ska ge stöd till hur skolans författningar kan tillämpas. Sedan år 2000 finns dessa publicerade i Skolverkets författningssamling - SKOLFS och så här beskriver man själv deras roll:

Skolverkets allmänna råd är rekommendationer till stöd för hur skolans författningar (lagar, förordningar och föreskrifter) kan tillämpas. Ett allmänt råd måste utgå från en författning. Det anger hur man kan eller bör handla och syftar till att påverka utvecklingen i en viss riktning och att främja en enhetlig rättstillämpning. Dessa bör således följas såvida skolan inte kan visa att man handlar på andra sätt som leder till att kraven i bestämmelserna uppnås (2007d).

År 2000 genomförde Skolverket en kvalitetsgranskning av betygssättningen som visade att det fanns stora skillnader i förutsättningarna för en likvärdig bedömning av elevernas kunskaper. Man arbetade därför fram en lärarhandledning som resulterade i *Allmänna Råd 2004*. Denna innehåller råd och kommentarer för att stödja en likvärdig bedömning och betygssättning.

I *Allmänna Råd 2004* tar man upp vikten av kollegiala samtal och den lokala planeringen för att betygssättningen ska kunna bli likvärdig:

De kollegiala samtalen och den lokala planeringen har en avgörande betydelse för att betygssättningen blir likvärdig trots skillnader när det gäller vilket stoff som används för kunskapsbildningen och hur undervisningen utformas (s. 9).

Man tar också upp *det lokala frirummet*, dvs. det utrymme för en lokal utveckling av verksamheten som utformningen av dagens läroplaner och kursplanerna lämnar (2004:13). För att säkerställa en likvärdig utbildning, även om undervisningen både kan och ska se ut på olika sätt, säger man att de nationella styrdokumenterna tillsammans med den lokala, professionella tolkningen av dessa ska säkerställa en likvärdig utbildning (2004:13). Man poängterar att lärare tillsammans och i samarbete med eleverna ska välja lämpliga metoder utifrån de kunskaper och kvaliteter som lyfts fram i kursplanerna (2004:15).

Den lokala planeringen innebär att man ska tolka och utveckla kursplanens mål så att de klargör vad undervisningen ska innehålla och hur den ska utformas för att leda mot målen. Det ska också framgå vilka kunskaper eleven ska ha utvecklat för att få ett visst betyg utifrån de nationella betygskriterierna (2004:19). Det finns med andra ord inga nationella krav på exakt vad man lokalt ska undervisa om, utan lärare, i samråd med eleverna, ska bestämma vilket stoff de ska utgå ifrån för att utveckla de nationellt ställda kunskapskvaliteterna. För att kunna ge utrymme till oförutsedda händelser ska det finnas möjligheter till flexibilitet i undervisningen. Därför ska den långsiktiga planeringen innehålla vad man kallar för frihetsgrader när det gäller valmöjligheter och detaljer som kan förändras beroende på yttre omständigheter som t.ex. händelser i närmiljön, i främmande länder och elevernas egna intressen (2004:20-21). Med andra ord:

Den lokala bearbetningen av innehållet måste givetvis utgå från de mål och intentioner för ämnet som fastställts i de nationella kursplanerna, men ska ge dessa ett mervärde i form av mer konkreta beskrivningar av vad som ska tas upp i undervisningen...(s. 20).

Det är också viktigt att notera att skolornas lokala planeringar inte på något sätt får gå emot eller lägga till krav till de nationella målen (2004:35).

Betydelsen av nationella prov nämns också: ”de lokala tolkningarna av betygskriterierna bör jämföras med tolkningar som görs av andra lärare och analyseras utifrån bland annat resultaten på nationella prov” (2004:19).

Till sist anser vi det relevantt att också lägga till information om kursplanen för moderna språk. Kursplanen gjordes om från grunden 2003 utifrån ett mönster från Europarådet (Council of Europe, 2003). Det är ett "ramverk" för språkinlärning och bedömning av språkkunskaper i sex nivåer. För moderna språk ska eleverna i årskurs nio ha nått steg två (Tholin 2006:97). Myndigheten för skolutveckling har tagit fram en språkportfolio utifrån Europarådets Framework of Reference till stöd för bedömningen i bland annat moderna språk och finns tillgänglig på myndighetens hemsida.

### **3.4 Vad säger forskare och pedagogiska praktiker om dagens betygssystem?**

I det här avsnittet, 3.4, har vi samlat olika infallsvinklar på dagens betygssystem. Vi tar upp en del av tankarna som låg till grund för dagens betygssystem, betydelsen av betyg samt synpunkter baserade på forskningsresultat om huruvida systemet fungerar eller ej och varför. Avsnittet baseras på information från personer som samtliga är insatta i dagens betygssystem. Det är Ingrid Carlgren, professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm och en av de som var med och tog fram dagens betygssystem, Jörgen Tholin, vicerektor vid Högskolan i Borås som har skrivit en licentiatuppsats och en doktorsavhandling om skolors tolkningar av innebörden i lokala betygskriterier, Helena Korp som disputerade 2006 vid Lärarutbildningen vid Malmö högskola, Ference Marton, professor vid institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet samt Lars-Åke Kernell, universitetsadjunkt vid Göteborgs universitet som skrivit mycket om bland annat betydelsen av ett professionellt yrkesspråk för lärarkåren. Det hade varit intressant att även fördjupa sig ytterligare i teorier kring vad kunskap är och hur synen på kunskap har förändrats genom historien och påverkat vårt betygssystem. Vygotskijs kunskapssyn och det sociokulturella perspektivet hade gett ytterligare en fördjupning i den teoretiska anknytningen, men med hänsyn tagen till arbetets omfattning gjorde vi vårt urval som vi presenterar ovan och lämnar en fördjupning till en framtida större och vidare forskningsstudie.

Ingrid Carlgren (2002), diskuterar betygssystemet utifrån olika infallsvinklar i sin artikel "*Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar*". Carlgren berättar om hur man i framtagningen av Lpo/Lpf94 förde en diskussion kring de fyra kunskapsformerna förståelse, förtrogenhet, fakta och färdighet. Man ville markera att samtliga dessa former var olika delar av att kunna något, att de tillsammans bildar en helhet. Tanken var att faktakunskaper skulle ställas i relation till respektive form, till exempel förståelse. Till skillnad mot hur det hade varit tidigare, då man ansåg att färdigheterna inte var en del av kunskaperna (2002:21).

Hon tar också upp ett av problemen med dagens system, bristen på *omtänkande*, med det menar hon att det tidigare relativa systemet har fortsatt att prägla tänkandet hos både lärare, elever och allmänhet. Ett system som var omdiskuterat, men som genom de nationella standardproven garanterade objektiviteten (2002:16). Hon berättar också hur det äldre relativa systemet skapades under en tid då man hade en större tilltro till vetenskapligt grundad kunskap än lärarnas professionella kunnande. Hon menar att man på så vis kan se det senaste betygssystemet som en renässans för tilltron till det subjektiva professionella omdömet (2002:16). Förutom krav på det professionella omdömet som dagens system förutsätter kommer hon också in på hur dagens betygssystem har medfört en förändring i maktbalansen genom elevernas medverkan i betydligt större utsträckning än tidigare:

Med dagens betygssystem är det visserligen fortfarande lärarna som bedömer elevernas kunskaper men hon/han förväntas på ett helt annat sätt än tidigare diskutera grunden för sina bedömningar inte bara med kollegor utan också med eleverna (s. 17).

Carlgren ser fler för- och nackdelar med dagens system, jämfört med det gamla. Fördelarna är bland andra att man sätter elevernas lärande i fokus och att eleverna har en bättre insyn och möjlighet att förstå och diskutera grunderna för lärarens bedömning. Hon menar att nackdelen är att det finns en risk för att kunskapsinnehållet trivialiseras genom att skolarbetet endast handlar om att nå kriterierna och att dessa får ersätta kursplanerna (2002:18).

Något som är utmärkande för vårt nuvarande betygssystem är att fokus ligger på att eleverna ska nå definierade kunskapsmål och att det är erhållen kunskap som ska bedömas. I kursplanen finns uppnåendemålen presenterade tillsammans med betygskriterierna. Lärarens uppgift blir således att bedöma om eleven har nått upp till målets krav och också hur eleven har tagit sig dit. Eleven tillskansar sig kunskap, men bör under tiden samtidigt reflektera över hur det gick till. Helena Korp (2003) tar upp detta i sin forskningsöversikt *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför* och beskriver det så här:

[S]yftet med kunskapsbedömning har vidgats från betygsättning och sortering till att stödja individers lärande och utgöra instrument för utveckling av undervisningen i klassrummet och av läroplanerna (s.11).

Helena Korp (2003) hänvisar i sin översikt av forskningen inom området kunskapsbedömning bland annat till de engelska forskarna Black & William (1998). Utifrån en metaanalys av 40 kontrollerade studier av fall där man försökt utveckla provens formativa egenskaper drog man flera slutsatser. Bland annat följande:

- att eleverna själva är involverade i bedömningsprocessen har goda effekter på lärandet
- bedömning och självbedömning påverkar elevernas motivation och självvärdering
- eleverna kan bara bedöma sig själva om de har en klar uppfattning om undervisningsmålen
- om eleverna enbart får poäng eller betyg, så gynnas deras lärande inte (s. 81).

Korp ger ytterligare stöd för vikten av elevernas delaktighet:

De studier av kunskapsbedömning som har genomförts med utgångspunkt i sociokulturell teoribildning betonar lärandes situerade och sociala karaktär. Elevernas förståelse av uppgiften och det sammanhang som den ingår i har då visat sig ha avgörande betydelse för hur de hanterar den (s. 12).

En annan infallsvinkel på betyg och bedömning är betygens övergripande betydelse. Jörgen Tholin (2003) tar upp hur betygen genom tiderna har haft olika funktioner. Han skriver i sin licentiatuppsats att det enligt skolöverstyrelsen finns fyra orsaker till att vi har betyg i skolan:

[B]etygens funktion som urvalsinstrument till högre studier, betygen som en form av utvärdering av vad som sker i utbildningen, betyg som information och betygens motivationsfunktion som belöning för goda prestationer (s. 23).

Han ifrågasätter också betygens funktion som urvalsinstrument till fortsatta studier och huruvida de verkligen är rättvisa. Han menar att "Betygens roll och duglighet som urvalsinstrument tangerar alltid frågor som: Är betygen rättvisa? Motsvaras ett betyg på en skola av samma betyg på en annan?" (2003:23)

Marton är en av de som är kritiska till betyg över huvudtaget på grund av hur vår kunskapsutveckling går till. "Marton menar att det inte finns några klart åtskilda nivåer i en människas kunskapsutveckling, utan de allra flesta har svaga och starka sidor också inom ett och samma ämne" (Tholin, 2003:11).

Dagens betygssystem har fått både positiv och negativ kritik. Ingemar Emanuelsson (2002) tar upp i sin artikel *I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd?* reaktioner på dagens betygssystem där han säger att positivt är att:

[D]e krav som ställs i skolan har blivit tydligare och att betygen upplevts som värdemätare på faktiskt tillägnade kunskaper. Andra erfarenheter är mer negativa t.ex. att de lokalt bestämda kriterierna har upplevt som olika mellan skolor (s 28).

En anledning till att betygssystemet uppvisar brister när det gäller tillämpningen är att lärare inte fått några anvisningar kring hur man ska tolka dessa skrivningar. Tolkningar av vad som menas med till exempel att kunna formulera egna tankar lämnas istället vidare till de enskilda lärarna och skolorna (2003:12).

Carlgren (2002) är självkritisk i arbetet med betygsriterierna och lyfter själv fram att det saknas exempel på hur samspelet mellan de nationella och lokala kriterierna skulle kunna se ut. Men, för att förklara förhållandet mellan de nationella och lokala kriterierna drar Carlgren parallellen till Marton & Booths begrepp direkt och indirekt lärande. Hon säger att ”mål att uppnå” är en blandning av direkt och indirekt lärande, medan strävansmålen mer påminner om kvaliteterna i ämneskunnandet som är resultatet av ett indirekt lärande (2002:22-24). Hon säger att det är relationen mellan det konkreta (direkta) och det generella (indirekta) som skall betygssättas oavsett ämne (2002:24).

När det gäller den lokala planeringen menar Carlgren att elever och lärare kan göra den tillsammans. Men, hon poängterar att läraren har det professionella ansvaret för bedömningen av det indirekta lärandet. För att öka elevernas medvetenhet om bedömningsgrunderna och sitt eget lärande kan läraren diskutera sina bedömningar med eleverna i anslutning till det de konkret gör och har gjort. På så sätt blir de nationella kriterierna en del av undervisningens innehåll (2002:25).

Vid bedömningen ska lärarna utgå från kursplanen, de lokala planeringarna samt betygsriterierna. Trots dessa utgångspunkter ifrågasätts ständigt om betygen verkligen motsvarar elevernas kunskapsnivå. Det skulle kunna vara så att lärarnas bedömning riskerar att bli subjektiv. Att lärare följer sin intuition istället för styrdokumentet äventyrar möjligheten till likvärdighet. Tholin (2003) uttrycker det så här:

Många lärare tycks ha lämnat de skrivna dokumenten och hänvisar till att de använder ”inre mallar” när de sätter betyget, något som gör det hart när omöjligt för eleverna att få tillgång till grunderna för bedömningen (s.7).

Förutom riskerna med subjektiviteten så finns även en problematik kring tolkningen av de nationella kriterierna. Enligt Tholin (2003) har man på skolorna haft svårt att se hur de centrala och lokala styrdokumentet förhåller sig till varandra.

De lokala kriterierna har därför i många fall blivit mycket lika de centrala. I andra fall skiljer sig de centrala och lokala radikalt åt, dels i vad som lyfts fram som viktigt för eleverna att kunna, dels hur kriterierna presenteras till exempel vilket språk som används (s. 139).

Problemet med varierande tolkningar återkommer hos flera och för in oss på diskussionen kring betydelsen av ett yrkesspråk. Carlgren (2002) är till exempel kritisk till hur de själva vid framtagningen använde begreppet kvalitet på ett annat sätt än vad som var vanligt i samband med diskussioner:

Istället för att använda kvalitetsbegreppet för att beteckna kvalitativt olika nivåer på kunskapen använde vi begreppet för att uttrycka en riktning i ämneskunnandets utveckling...(s. 21)

Lars-Åke Kernell (2002) tar också upp betydelsen av ett gemensamt yrkesspråk för lärarkåren i samband med ett resonemang kring rättvis bedömning i sin bok ”Att finna balanser”:

Förmågan att ge sina tankar ord, att ”klä av sin intuition” är central. Det handlar både om förmågan att ”förklara bra hur vi tänker” och att, som en del av detta, vara bekant med och korrekt kunna använda det aktuella yrkesspråket. Eftersom varje bedömning av våra insatser i någon mening är personligt upplevd, den görs ju i en miljö präglad av subjektiva relationer, är det också av detta skäl centralt att bedömare och bedömd har ett gemensamt språk att förtydliga, korrigera och komplettera sina iakttagelser med (s. 92).

Att behärska det pedagogiska yrkesspråket innebär också, enligt Kernell, att ha kunskaper om skolorganisation och styrinstrument, att känna till yrkets villkor, den anställdes rättigheter, skyldigheter och juridisk reglering. (2002:92)

Ett yrkesspråk för lärare handlar inte om att göra uppgifter konfidentiella. Tvärtom är huvudsyftet att yrkesverksamma lärare lättare ska förstå varandra och ha en gemensam grund att utgå ifrån i ett yrke som många gånger är både komplext och fyllt med dilemman. Ett gemensamt yrkesspråk skulle kunna bidra till ett mer professionellt förhållningssätt.

Kernell (2002) uttrycker det så här:

Det är ju så ofantligt mycket som spelar in i varje undervisningssituation! Många retirerar och låter improvisation eller ”känsla” styra. Det sparar kanske tid att strunta i omständliga analyser av alla dessa undervisningens överraskningar, men det är till priset av en urholkad professionalitet! Lärare måste få utrymme för kollegiala formuleringar till exempel diskussioner kring arbetslösningar, metodval och didaktiska strategier (s. 105).

Colnerud och Granström (2006) skriver följande om yrkesspråk i boken *Respekt för lärare*:

Yrkesspråkets viktigaste funktion är att vara ett kunskapsinstrument som hjälper yrkesutövarna att kodifiera och strukturera den samlade kunskap som finns inom yrkesgruppen (s. 42) ...Ett kompetent yrkesutövande måste grunda sig på genomtänkta överväganden och planlagda handlingar (s.43).

Ytterligare en infallsvinkel till betygssystemet är lärarnas arbetsbörda. Yrkesrollen har förändrats och lärarnas uppdrag har expanderat i och med det nya betygssystemet. Som Jörgen Tholin (2003) skriver:

Lärarna har flera olika roller i det nya betygssystemet. De är uttolkare av de centrala kriterierna, de formulerar de lokala kriterierna och de utformar undervisningen med utgångspunkt i centrala och lokala styrdokument (s 16).

Trots den kritik som finns på betygssystemet när det gäller att likvärdigheten brister finns det undersökningar som visar att bedömningen ändå har blivit mer likvärdig sedan den infördes. Enligt Tholin (2003) i *En roliger dans* har troligen flera faktorer inneburit att bedömningen visade sig vara med likartad 2003 än vad den var 1996. Han anser att den viktigaste orsaken skulle kunna vara de nationella proven för skolår nio som har angivit en standard för landet:

Skolverket (2000c) konstaterar i den nationella kvalitetsgranskning som genomfördes 2000, att för de tre ämnen som där granskades: svenska, matematik och samhällskunskap, var samstämmigheten i betygsättning större i svenska och matematik än i samhällskunskap. Skolverket kommenterar detta resultat sålunda: ”Ett rimligt antagande utifrån denna bild är att de nationella proven bidrar till denna samsyn” (s. 4).

Detta för oss vidare till nästa avsnitt, 3.5, om nationella prov.

### **3.5 Nationella prov**

I samband med diskussionerna kring likvärdig bedömning återkommer betydelsen av nationella prov. Nationella prov finns idag inte i spanska för steg två som motsvarar uppnåendemålen för slutet av det nionde skolåret och andra året på gymnasiet för de som börjat under gymnasietiden. Ett provmaterial är dock klart och kommer att lanseras under mars/april 2008. Vi har talat med en av de ansvariga för framtagningen av nationellt provmaterial i spanska och fått följande information som vi skriver om i det här avsnittet, 3.5. På uppdrag av Skolverket har man tagit fram ett nationellt provmaterial för steg 2 i moderna språk. Materialet innehåller hör- och läsförståelse. Det kommer ej att vara obligatoriskt att använda materialet, men det kommer att vara en stark rekommendation från Skolverket. Provdagen bestäms lokalt. Nationella prov har funnits länge för moderna språk på gymnasiet för steg 3, dock ej för högstadiet steg 2, vilket motsvarar år 9. Vid framtagningen av materialet har Göteborgs universitet tagit hjälp av verksamma lärare i grundskolan. Varje del av provet har testats av elever i olika omgångar. Grupperna har bestått av 300-1500 elever. Referensgrupperna har varit så stora att det har gått att upptäcka eventuella variationer gällande bland annat kön. Både elever och lärare har fått kommentera materialet. För svårt, för lätt, intressanta texter eller ej, etc. Uppnåendemålen i kursplanen för moderna språk är basen för svårighetsgraden.

Användningen är till för att ge ytterligare stöd för en likvärdig bedömning och ska ses som en komplettering till de lokala planeringarna av de nationella målen. Det är viktigt att komma ihåg vad som står i Skolverkets allmänna råd 2004: "Ett enskilt prov, t.ex. ett nationellt prov, kan aldrig ligga till grund för hela bedömningen i ett ämne" (s 30).

Under hösten 2008 kommer också ett självskattningsmaterial som ska kunna användas från och med år 6 av både elever och lärare. Materialet är formativt och till för att eleverna ska kunna följa sin egen kunskapsutveckling. Även här är tanken med materialet att stödja förutsättningarna för en likvärdig bedömning.

### **3.6 Summering**

Tanken med dagens målstyrda betygssystem var att ha en mål- och resultatstyrd skola istället för en regelstyrd. Kunskapsformerna förståelse, förtrogenhet, fakta och färdighet diskuterades i framtagningen av systemet. Samtliga dessa former är en del av att kunna något och meningen var att faktakunskaperna skulle sättas i relation till respektive form, vilket inte var fallet tidigare. Stöd för den här synen på kunskapsbedömning finns på flera håll, bland annat kom de engelska forskarna Black & William (Korp, 2003:81) i sin forskning fram till slutsatserna att elevernas delaktighet i bedömningsprocessen har goda effekter på lärandet och att bedömning och självbedömning påverkar elevernas motivation. Det har dock visat sig att faktainnehållet har kommit i skymundan och därmed har det uppstått problem att genomföra bedömningen så som den var tänkt att fungera. Bytet av system har också krävt ett omtänkande hos användarna som inte har lyckats fullt ut.

Med det nya systemet infördes elevernas delaktighet och därmed skedde en förskjutning av maktfördelningen. Idag har eleverna rätt att delta i bedömningsarbetet, även om det är läraren som slutligen sätter betyget och har det professionella ansvaret. Syftet med dagens system är

också att kunskapsbedömningen ska stödja elevernas lärande och utgöra ett instrument för att utveckla undervisningen i klassrummet.

Dagens system bygger också på att lokala planeringar ska göras av de nationella kursplanerna. Dessa ska vara konkretiseringar och utgöra ett mervärde. Undersökningar har dock visat att de lokala planeringarna skiljer sig. En anledning till detta verkar vara en brist på exempel på hur samspelet mellan de nationella och lokala planeringarna skulle kunna se ut. Det har visat sig att de lokala planeringarna i många fall har blivit väldigt lika de centrala, medan de i andra fall skiljer sig radikalt åt.

Ett av de stora problemen har visat sig vara svårigheterna att förstå och tolka de nationella dokumenten. Diskussionen kring ett gemensamt yrkesspråk blir därmed aktuell för att uppnå en rättvis bedömning. Ett gemensamt yrkesspråk ska användas för att lärare och elever ska förstå varandra och för att lärarna ska förstå vad de ska bedöma. På så vis minskas också risken för användningen av intuition i samband med bedömningen. En konsekvens man har sett av lärarnas svårigheter med att tolka de skrivna dokumenten är nämligen en subjektiv bedömning. Lärare hänvisar till att de istället använder sig av ”inre mallar”. Det innebär i sin tur att vare sig elever eller någon annan kan få någon insyn och att makten därmed återgår helt till läraren. Att lärarnas subjektiva bedömning tar överhanden är också något som flera återkommer till, något som har visat sig medföra problem för likvärdigheten av bedömning över landet.

Nationella prov tas ibland upp som ett sätt att uppnå en standard för likvärdighet i landet. Dessa saknas dock i flera ämnen. I spanska kommer ett provmaterial att lanseras under våren 2008. Det kommer ej att vara obligatoriskt, men det kommer att vara en stark rekommendation från Skolverket att använda materialet. Risken med nationella prov är att det används som grund för en helhetsbedömning i ett ämne. Något som dock ej är tillåtet enligt Skolverket. Ett annat verktyg som existerar och skulle kunna användas i moderna språk är Europeisk språkportfolio. Det är framtaget av Myndigheten för skolutveckling i samarbete med Europarådet.

## **4 Metod**

Vårt syfte med den här uppsatsen var att undersöka på vilket sätt det går att ha en likvärdig bedömning i ämnet spanska med dagens formulering av uppnåendemålen och se vilka strategier lärarna använder för att säkerställa en likvärdig bedömning.

Enligt direktiven från Skolverket ska de nationella kursplanerna konkretiseras lokalt som ett led i att uppnå likvärdiga betyg. Vi valde därför att använda oss av två metoder, dokumentanalys och intervjuer, som vi beskriver mer utförligt nedan. I vår undersökning ingår elva högstadieskolors lokala planeringar av de nationella kursplanerna i moderna språk samt fyra intervjuer med högstadielärare i spanska.

### **4.1 Metodval**

Enligt Stukát (2005) är det vanligt att kategorisera pedagogiska studier i kvantitativ och kvalitativ forskning. Den kvantitativa har sin bakgrund i naturvetenskapen där resultaten ska kunna generaliseras och gälla fler än dem man undersökt. Det kvantitativa synsättet har sina rötter i positivism, empirism och behaviorism (Stukát 2005:30-31) Det kvalitativa synsättet kommer från de humanistiska vetenskaperna, med framförallt de filosofiska inriktningarna hermeneutik och fenomenologi som grund. Man lägger tonvikten på holistisk information där

man ser till helheten och inte endast enskilda delar. Huvuduppgiften för detta synsätt är att tolka och förstå de resultat som framkommer. Man vill karaktärisera eller gestalta något. Ett vanligt angreppssätt i det kvalitativa synsättet är bland annat öppna intervjuer av olika slag. Materialet bearbetas genom olika former av kvalitativ analys där forskarens förförståelse (forskarens egna tankar, känslor och erfarenhet) har en stor roll och ses som en tillgång för tolkningen (Stukát 2005:32).

Ämnesområdet betyg och bedömning är komplext, flera faktorer samverkar och därför ansåg vi att det kvalitativa, mer holistiska synsättet var relevant för undersökningen. Det kvalitativa angreppssättet var också lämpligt därför att vi ville undersöka lärares uppfattningar, ta reda på hur de tänkte, försöka se samband och variationer (Stukát 2005:33).

Vårt val av metoder kan liknas vid den kvalitativa ansatsen som är vanlig vid fallstudier. Stukát (2005:33) beskriver hur denna forskningsdesign används i situationer där det inte går att skilja det man studerar från sammanhanget eller den omgivande situationen. Man studerar till exempel en enda människa eller en enda arbetsplats, oftast med hjälp av en kombination av metoder (observationer, intervjuer, brev, bilder osv.). På detta vis kan man få fram en flerdimensionell bild som kan ge kunskap och djupare förståelse, vilket skulle bli svårare med en kvantifierad studie.

## **4.2 Etiska aspekter**

När det gäller kursplaner och lokala planeringar har vi inte ansökt om något speciellt tillstånd för att använda dem. Eftersom de finns tillgängliga på Internet utgår vi ifrån att det står var och en fritt att ta del av dem. Det innebär att vi inte har informerat varje enskild skola om vår undersökning. Vi har dock anonymiserat både skolornas namn och garanterat lärarna deras anonymitet. Vid intervjutillfället spelades allt in på band, men detta var enbart för att vi i efterhand skulle kunna transkribera och analysera lärarnas svar. Efteråt förstördes banden och i transkriberingarna står inte lärarnas namn.

I vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning från 2002 beskrivs fyra huvudkrav att uppfylla vid forskning för ökat individskydd. Genom att ha tagit del av och tillämpat dessa regler anser vi att vi har tagit hänsyn till kravet på etiska överväganden.

- Informationskravet - "Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte" (Vetenskapsrådet 2002:7).  
I vårt fall fick lärarna innan intervjun information om studiens syfte. Vi förklarade då att vi garanterade deras anonymitet och att den information de lämnade bara skulle användas av oss.
- Samtyckeskravet - "Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan" (Vetenskapsrådet 2002:9).  
De lärare som deltog gjorde det frivilligt. Vi kontaktade ytterligare lärare, men de valde av olika anledningar att avstå.
- Konfidentialitetskravet - "Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem" (Vetenskapsrådet 2002:12).  
Vi garanterade att lärarnas personuppgifter inte på något sätt skulle offentliggöras. Vi anonymiserade också skolorna för att undvika att materialet skulle kunna missbrukas eller utnyttjas.



- Nyttjandekravet – ”Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål” (Vetenskapsrådet 2002:14). Detta innebär att insamlat material endast får användas i forskningssyfte. Vi informerade lärarna om att vårt material inte skulle spridas utan bara användas i vår studie.

### **4.3 Dokumentanalys**

Dokumentanalys, kallas även för text- och innehållsanalys. Enligt Stukát (2005:53) kan dessa texter i ett utbildningsvetenskapligt sammanhang bestå av läroplaner, läroböcker, kursplaner, lokala arbetsplaner eller annan text som rör skolans värld. I en dokumentanalys är det intressant att studera både vad en text innehåller och inte innehåller. Enligt Berg (2003:157) kan man bland annat relatera och jämföra olika delar och avsnitt i ett och samma dokument. På så vis kan man tydliggöra hur och på vilka sätt de stämmer överens och inte. Man kan också, som vi har valt att göra, jämföra olika dokument med varandra för att kunna tolka in rimliga innebörder i det som inte finns uttryckligen formulerat.

Vår dokumentanalys har bestått av elva stycken lokala planeringar av kursplanen i moderna språk. Vi har analyserat var och en av de lokala planeringarna för att se huruvida de följer uppnåendemålen i kursplanen för moderna språk och jämfört planeringarna sinsemellan. För att specificera vad det var vi sökte efter upprättade vi en checklista inför dokumentanalysen. Vi valde att utgå från Skolverkets Allmänna Råd (2004) för att se om de lokala planeringarna stämde överens med Skolverkets förväntningar på hur arbetet på lokal nivå ska bedrivas. Det resulterade i följande fyra frågeställningar:

På vilka sätt:

- 1... framgår det att den lokala bearbetningen utgår från mål och intentioner i den nationella kursplanen?
- 2... utgör de ett mervärde i form av konkreta beskrivningar av vad som ska tas upp i undervisningen?
- 3... inbjuder den lokala bearbetningen till flexibilitet i planeringen?
- 4... framgår det vilka kunskaper eleven ska ha utvecklat för att få ett visst betyg utifrån de nationella kriterierna?

### **4.4 Intervjuerna**

Vi valde ut fyra lärare i spanska att intervjua. Det övergripande syftet med frågorna var att ta reda på vilka strategier de använde sig av för att kunna bedöma elevernas kunskapsnivå i spanska.

Ämnesområdet vi undersöker, betyg och bedömning, är komplext. För att öka möjligheten att förstå hur lärarna resonerade kring ämnet och ta reda på vilka strategier de använde sig av ansåg vi att det var lämpligt att använda oss utav halvstrukturerade intervjuer istället för strukturerade. I och med det fick vi en metod som tillät oss att ställa följdfrågor anpassade utefter varje lärares individuella svar och därmed få mer information än vad som hade varit möjligt vid en strukturerad intervju. Vi valde bort strukturerade intervjuer därför att de lätt kan bli statiska. Som även Stukát påpekar är de dessutom oflexibla och ger inte någon möjlighet att fånga upp det oförutsedda (2005:39).

Frågorna formulerades så att lärarna fick en möjlighet att tala så fritt som möjligt, därför att vi ansåg att de därmed skulle känna sig mer bekväma och inte ifrågasatta. Det i sin tur bedömde vi skulle öka chansen att få mer nyanserade och utförliga svar som skulle ge undersökningen en hög validitet. Som Stukat påpekar är risken med detta arbetssätt att man minskar jämförbarheten och får svårigheter att tolka svaren (2003:37-38). Fördelarna med halvstrukturerade intervjuer såg vi ändå som större än riskerna.

Intervjuerna genomförde vi på respektive arbetsplats, dvs. fältintervjuer. Vi genomförde dessa tillsammans. Därför att vi ansåg det vara bra att vara två som lyssnade, så att vi kunde hjälpas åt att fånga upp svar och vara beredda på att ställa fler följdfrågor än vad en person kanske skulle ha haft möjlighet att göra.

Intervjun bestod av tre huvudfrågor. Frågorna berörde bedömningsstrategierna för uppnåendemålen, uppfattningen om rättvisa och likvärdiga betyg samt vad som skulle underlätta bedömningsarbetet. Våra följdfrågorna var på olika sätt kopplade till lärarnas individuella svar. Dels i stil med: *På vilket sätt? Kan du berätta mer? Har jag förstått dig rätt om jag har uppfattat dig så här...?*, men även genom att ställa kompletterande frågor om läraren inte berörde samtliga punkter i målen som eleverna ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret enligt kursplanen för moderna språk samt Skolverkets rekommendationer (2004).

Vid bearbetningen har vi transkriberat intervjuerna och sedan analyserat dessa för att nå en så djup kvalitativ analys som möjligt. För att minska risken för ytlighet som Stukat (2005:41-42) talar om har vi tydligt redovisat våra tolkningar och resonemang genom att konkretisera och exemplifiera med intervjuцит.

Innan vi gick ut med intervjufrågorna testade vi frågorna på representanter inom skolan. Vi gjorde ett flertal bearbetningar innan vi kom fram till den slutgiltiga versionen.

Studien är genomförd på högstadieskolor i Göteborg med omnejd. Valet av de lokala planeringarna av moderna språk gjordes genom att gå in på skolornas egna hemsidor och ladda ner de som var tillgängliga. Det resulterade i elva lokala planeringar av moderna språk, samtliga från olika stadsdelar, som vi sedan har analyserat. De lärare i spanska som vi sedan intervjuade arbetar på fyra av dessa skolor och utgör det urval som fick representera hela gruppen.

#### **4.5 Urval och bortfall**

Vad det gäller de lokala planeringarna som vi har använt så ansåg vi att de elva som fanns tillgängliga på skolornas hemsidor kunde vara tillräckligt underlag för dokumentanalysen. För att motivera lärarnas deltagande i intervjuer underströk vi anonymitetsskyddet. Valet av halvstrukturerade frågor och därmed frihet för lärarna att uttrycka sig, ett begränsat antal huvudfrågor och syftet med studien visade sig vara bra argument för att lärarna skulle ta sig tid. De lärare som avböjde hänvisade till en extra hektisk tid på året där framförallt betygssättning skulle göras. Vi uppskattar bortfallets storlek till två personer. Det är möjligt att deras svar kunde ha påverkat resultatet, men vi bedömer den risken som liten, framförallt tack vare att de genomförda intervjuerna visade sig ha en tydlig gemensam nämnare för problematiken kring likvärdig bedömning.

## 4.6 Tillförlitligheten

I samband med kontrollen av tillförlitligheten av våra resultat har vi relaterat till Göran Wallén (1993, 1996) och Staffan Stukát (2005). I detta avsnitt förhåller vi oss till benämningarna reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Vi tycker att den information vi fick ut av dokumentanalysen och intervjuvarerna var pålitlig och relevant för vår undersökning.

- Reliabilitet - ”olika mätningar av samma slag på samma objekt ger samma värden” (Wallén 1993,1996:67). Detta innebär i praktiken att man bör ifrågasätta hur säker mätningen blir, hur bra är mätinstrumentet och skulle olika mätningar av samma objekt visa samma resultat? I vårt fall, när det gäller reliabiliteten, kan vi bara utgå från oss själva. När vi tolkade de lokala planeringarna var vi, i och med vår checklista, hela tiden förankrade i Skolverkets allmänna råd. Vi inser naturligtvis att det kan finnas brister i vårt sätt att utföra våra tolkningar, men vi utgick från samma mätinstrument, checklistan, till samtliga lokala planeringar vilket vi anser gav en pålitlig reliabilitet. Vi ställer oss ödmjuka inför våra tolkningar av lärarnas intervjuvar. Vi anser dock att vi konstruerade frågorna så att vi fick ut så mycket som möjligt av svaren, men inser samtidigt att fria frågor ger fria svar och stor möjlighet att `smita undan` och kanske inte säga hela sanningen.
- Validitet - ”att mäta det som avses att mäta” (Wallén 1993, 1996:67). Validitet kan man också förklara med frågorna *Hur bra är mitt instrument på att mäta det vi avser att mäta?* eller *Undersöker vi det som var tanken?* Genom att analysera de lokala planeringarna kunde vi se i hur stor utsträckning de var förankrade i den nationella kursplanen. Vi försökte ställa följdfrågor för att underlätta resonemanget och hålla oss inom temat och på så sätt värna om validiteten. Vi anser att de valda metoderna gav oss möjlighet att uppfylla vårt delsyfte. Vi inser att det finns en risk att lärarna inte har varit helt ärliga i sina svar och att vi själva kan ha missat information i samband med analysen av de lokala planeringarna, men vi har gjort vad vi har ansett vara möjligt för att undvika detta.
- Generaliserbarhet - ”[V]em de resultat man får fram egentligen gäller för” (Stukát 2005:129). Det vill säga kan de resultat man fått fram generaliseras eller gäller det bara för just den undersökta gruppen? Som vi tidigare nämnt var tillförlitligheten av lokala planeringarna på skolornas hemsidor en avgörande faktor i vårt urval. Vi använde oss av de planeringar vi fann tillgängliga och från dessa skolor intervjuade vi fyra stycken lärare. Vi antar att de lokala planeringarna och lärarna är representativa. Även om planeringarnas upplägg varierade och lärarna svarade ganska olika, så upptäckte vi att de på väsentliga punkter stämde överens. Vi tror att detta skulle ha inträffat även om antalet intervjuade lärare hade varit större och antalet planeringar fler. Vi kontaktade ytterligare två lärare som av olika anledningar inte kunde ställa upp. Skolorna ligger i olika områden, är olika stora, lärarna representerar båda könen och har arbetat olika länge. Allt detta ansåg vi ge generaliserbarhet åt det kommande resultatet.

## 5 Resultatredovisning

Här presenterar vi våra resultat från analysen av de lokala planeringarna och intervjuerna vi har genomfört med våra respondenter lärarna.

## 5.1 Dokumentanalys

I vår dokumentanalys valde vi att utgå från Skolverkets Allmänna Råd (2004) för att se om de lokala bearbetningarna stämde överens med Skolverkets förväntningar på hur arbetet på lokal nivå ska bedrivas. Det resulterade i följande fyra frågeställningar:

*På vilka sätt:*

- 1... framgår det att den lokala bearbetningen utgår från uppnåendemålen i den nationella kursplanen?
- 2... utgör de ett mervärde i form av konkreta beskrivningar av vad som ska tas upp i undervisningen?
- 3... inbjuder den lokala bearbetningen till flexibilitet i planeringen?
- 4... framgår det vilka kunskaper eleven ska ha utvecklat för att få ett visst betyg utifrån de nationella kriterierna?

För att underlätta läsningen av vår analys har vi här valt att numrera våra stycken utefter de fyra frågeställningarna. För att anonymisera skolorna har vi valt att kalla dem efter bokstäverna A-K.

**1.** Enligt uppnåendemålen ska eleverna i slutet av det nionde skolåret ha uppnått en viss nivå när det gäller hörförståelse, tal, skrift och läsförståelse. De ska också känna till något om kulturen i länderna där språket talas (i praktiken ofta beskrivet som realia), kunna reflektera över sitt eget lärande och ha förmåga att både arbeta självständigt och tillsammans med andra. (Se bilaga 1 för uppnåendemålen i sin helhet).

Vår analys visade att samtliga lokala planeringar hade sin utgångspunkt i färdigheterna höra, tala, läsa och skriva. Majoriteten hade gjort egna fristående formuleringar, övriga var mer förenklade omformuleringar av de nationella uppnåendemålen. En egen formulering kunde till exempel se ut så här:

### **Skola B**

Vi vill stimulera **läsningen** genom att låta eleverna komma i kontakt med lättare bredvidläsning som skönlitteratur, dikter, sånger, faktatexter m.m.

**Skrivfärdigheten** vill vi utveckla genom att eleverna får skriva brev, enkla meddelanden och små berättelser.

Färdigheter **lyssna** och **förstå** skall vi utveckla genom video, film och hörövningar.

**Realia:** ta del av levnadsförhållanden, samhällsliv, geografi och kultur t.ex. genom temaarbeten, tidningsläsning m.m.

Mer förenklade formuleringar av de nationella målen var i stil med följande:

### **Skola F**

Eleven skall:

- förstå huvudinnehållet i värdat och tydligt talspråk
- kunna delta i samtal om vardagliga ämnen
- sträva efter ett korrekt uttal
- kunna, på ett enkelt språk, muntligt berätta eller beskriva något som han eller hon hört, läst eller upplevt
- kunna läsa och förstå huvudinnehållet i enkla berättande eller beskrivande texter samt ta fram fakta ur en enkel saktext
- kunna formulera sig i skrift i enkla former, t.ex. i meddelanden och brev
- ha vissa kunskaper om samhällsförhållanden, levnadssätt och kultur i aktuella länder och kunna jämföra med situationen i Sverige

Alla uppnåendemålen nämndes dock inte i samtliga lokala planeringar. Samarbetsförmåga och förmågan till självständigt arbete utelämnades i drygt hälften av planeringarna. Förmågan att kunna reflektera över den egna inläringen saknades endast vid ett par tillfällen och benämndes oftast som studieteknik.

2. De lokala planeringarna ska enligt Skolverkets allmänna råd (2004:20) även utgöra ett mervärde. Vår analys visade att samtliga utom två skolors planeringar utgjorde mervärden av de nationella målen och innehöll konkreta exempel på vad undervisningen skulle innehålla. De skiljde sig dock väsentligt åt när det gällde formuleringarna, innehåll och upplägg. Störst var skillnaden i planeringarnas detaljnivåer. Här kommer ett par exempel:

#### Skola A

Mål	Stoff	Metod	Samverkan
Förstå det mest väsentliga y tydligt tal i lugnt tempo i enkla instruktioner och beskrivningar	Lyssna "vardagssituationer" (klockan, väder, handla)	Lyssna på texter och samtal på band.	(Hk, So, Sv)
Kunna delta i enkla samtal om vardagliga ämnen. Kunna i enkel form muntligt berätta något om sig själv och andra	Lyssna och tala "vardagssituationer" (utseende, färger, kläder)	Enkla dialoger, rollspel för att träna vardagssituationer.	

#### Skola F

Eleven skall:

- förstå huvudinnehållet i vårdat och tydligt talspråk
  - kunna delta i samtal om vardagliga ämnen
  - sträva efter ett korrekt uttal....
- (...)

För att uppnå ovanstående mål följs gången i det valda läromedlet. Läromedlet kompletteras med avlyssningsprogram och videofilmer ur Utbildningsradions utbud. Eleverna tränas successivt i att använda ordbok och grammatik

De två skolor som saknade information om undervisningsinnehåll hade istället fokuserat på att omformulera betygskriterierna och knyta uppnåendemålen olika delar till betygskriterier för betygen G, VG och MVG. Vi återkommer nedan till deras formuleringar under punkt 4.

3. Planeringen ska vara flexibel. Analysen visade att samtliga, utom en skola, öppnade upp för flexibilitet i planeringen. Exempelen ovan är representativa för på vilket sätt planeringarna var flexibla. Det var bara en av skolorna som hade valt att lägga ut en detaljerad terminsplanering som fick fungera som en lokal planering. I och med att terminsplaneringen var väldigt detaljerad gav den intryck av att vara väldigt oflexibel.

4. Sista frågeställningen gällde huruvida det framgick i planeringarna vilka kunskaper som eleverna skulle ha utvecklat för att uppnå ett visst betyg. I drygt hälften av planeringarna hade skolorna antingen helt utelämnat vad som krävdes för ett visst betyg eller konkretiserat kunskapskraven för att nå uppnåendemålen, men ej övriga betyg. Till exempel:

#### Skola C

Eleven kan:

- HÖRA förstå det mest väsentliga i enkla instruktioner och beskrivningar som ges i tydligt tal och lugnt tempo inom områden som är kända för eleven,
- TALA
- delta i enkla samtal om vardagliga och välbekanta ämnen,
  - i enkel form muntligt berätta något om sig själv och andra,
  - uttala på ett godtagbart sätt,
- (...)

De skolor som inte hade gjort liknande bearbetningar som Skola C ovan hade omformulerat de nationella beskrivningarna för betygen och beskrivit vad man som elev förväntas kunna för att få ett visst betyg:

### Skola D

#### MUNTLLIG KOMMUNIKATION

Strävansmål	Vad bedöms?	Godkänt	Väl godkänt	Mycket väl godkänt
Att utveckla sin förmåga att delta aktivt i samtal Att utveckla sin förmåga att använda språket muntligt i olika sammanhang för att berätta, beskriva och förklara samt motivera sina åsikter	<b>Tala/samtala</b>	Deltar i enkla samtal om vardagliga ämnen Berättar något om sig själv och andra	Talar med sammanhang och ett tydligt och klart uttal Använder några strategier för att vardagliga samtal skall fungera	Medverkar och bidrar aktivt i vardagliga samtal Utvecklar sin förmåga att använda språket muntligt i olika sammanhang för att berätta, beskriva och förklara samt motivera sina åsikter
Att fördjupa sin förståelse av talat språk i olika situationer och sammanhang	<b>Lyssna/förstå</b>	Förstår det mest väsentliga i tydligt tal i enkla instruktioner, berättelser och beskrivningar, som rör för eleven välbekanta områden	Förstår det mesta av innehållet när språket talas tydligt i liknande sammanhang som för betyget godkänt	Förstår innehållet i tydligt talat språk och gör enkla sammanfattningar av det

Gemensamt för majoriteten av skolornas omskrivningar var dock att de ofta låg väldigt nära de nationella formuleringarna och skulle sannolikt inte vara helt lätta att förstå för en elev i nian.

Utöver de frågeställningar vi tittade närmare på kunde vi under analysen konstatera att det fanns flera olika varianter av benämningar på den lokala planeringen. Det varierade mellan betygskriterier, terminsplanering, arbetsplan, mål för B-språk och kursplan för moderna språk.

**Slutsats:** Av elva dokument tyckte vi oss se elva olika varianter av lokala planeringar. De hade olika benämningar, de var olika mycket detaljerade och presenterades på varierande sätt. Närmare hälften tog inte upp uppnåendemålen som berör samarbetsförmåga, självständigt arbete och förmågan att reflektera över den egna inläringen.

Vad det gäller innehållet i sig var det trots allt inte så stora skillnader eftersom samtliga utgick från de nationella uppnåendemålen. Majoriteten utgjorde ett tydligt mervärde och alla utom en inbjöd till flexibilitet i planeringen.

Vi tycker oss se i analysen att trots att upplägget av skolornas planeringar ofta skiljer sig åt är det inte något problem för likvärdigheten eftersom det går att se att samtliga är förankrade i de nationella målen. Problemet för likvärdigheten, som vi ser det, är snarare hur lärarna gör sin bedömning. Hur lika eller olika till exempel svårighetsgraden på valet av material och texter är går inte att utläsa i planeringarna. Vi kan inte heller se i hur hög utsträckning dessa dokument aktivt används i verksamheterna eller om det existerar terminsplaneringar som i sin tur inte inbjuder till flexibilitet. Vi vet inte heller om elever bjuds in att delta i planeringen av undervisningsinnehållet. Dessutom framgår det inte i samtliga dokument vilka kunskaper som leder till vilket betyg något som skulle kunna öka risken för en subjektiv bedömning av läraren. Undersökningen av dokumenten visade sig generera fler frågor än svar.

## 5.2 Intervjuer

Vår intention med intervjuerna var att de skulle komplettera dokumentanalysen. Vi ville undersöka hur väl förankrade lärarna var i uppnåendemålen vid sin bedömning och se vilka strategier de använde sig utav. Vi ville ta reda på om de ansåg sina egna betyg vara rättvisa och likvärdiga och om deras resonemang kring detta följde Skolverkets rekommendationer när det gäller samarbete, användning av lokala planeringar och elevernas delaktighet vid bedömning. Vi ville också ta reda på om lärarna själva kunde ge exempel på vad som skulle underlätta en likvärdig bedömning och hur de ställde sig till nationella prov. Vi valde därför en intervjumetod som gav respondenterna en möjlighet att fritt resonera kring sitt arbete och berätta mycket själva. Metoden gav oss som intervjuare utrymme att komplettera med följdfrågor då vi ansåg det vara nödvändigt för vår undersökning. Vi hade följande tre huvudfrågor:

1. Hur försätter du eleverna i en situation där du kan bedöma deras kunskapsnivå inom följande färdigheter:
  - Hörförståelse
  - Tal
  - Läsa och skriva
  - Kulturell kunskap
  - Lära sig att lära
  - Samarbete
  - Självständigt arbete
2. Anser du att dina betyg är rättvisa och likvärdiga? På vilka grunder?
3. Vad skulle underlätta en likvärdig bedömning?

I bilaga 2 finns intervjufrågorna i sin helhet, med delfrågor.

I vår analys av intervjusvaren kunde vi se vilket undervisningsinnehåll lärarna använde för att få fram underlag för bedömning, vi såg att läromedlen riskerar att fylla en större roll än de lokala planeringarna. Majoriteten av lärarna upplevde att de satte rättvisa betyg men diskuterade problematiken kring huruvida betygen verkligen kunde anses vara både rättvisa och likvärdiga, de kom också in på subjektivitetens inflytande över bedömningen. Vi kunde också se att samarbete mellan lärare sinsemellan och elevers delaktighet inte alltid fungerade såsom Skolverket rekommenderar. Nationella prov, men även fler behöriga lärare togs upp som exempel på vad som skulle kunna främja en likvärdig bedömning över landet. Nedan presenterar vi en mer utförlig redovisning av intervjuanalysen. Vi har delat in vårt resultat i delar som följer den här inledande sammanfattningen av resultaten.

För att anonymisera respondenterna har vi här valt att kalla dem A, B, C och D.

### Undervisningsinnehåll och bedömningsunderlag

Alla lärarna beskriver sin undervisning på så vis att det framgår att de försätter sina elever i situationer där de tränar färdigheterna hörförståelse, tala, läsa och samarbete. Dessa situationer ger också underlag för bedömning som dokumenteras genom framförallt prov och läxförhör. Samtliga lärare bedriver grupparbete där nämnda färdigheter tränas samt i viss utsträckning kulturell kunskap. Att lära sig lära, dvs. inlärningsstrategier, arbetar ingen av lärarna med aktivt.

### Läromedlens roll

Istället för att använda sig av de lokala planeringarna använder sig majoriteten av lärarna läromedlen och dess diagnoser i kombination med läxförhör som bedömningsunderlag. De hänvisar till att läromedlen är förankrade i styrdokumentet.

- ”jag märker det tydligt att böckerna är gjorda i enlighet med målen att uppnå” (A)

Samma person förklarar att de lokala planeringarna inte används därför att de endast existerar på grund av att det är ett krav som kommer uppifrån. Som bedömningsmaterial använder denna person dock bedömningsmaterial för steg 2 som läromedelsföretaget Liber distribution har tagit fram på uppdrag av Skolverket (2001).

En av lärarna använder dock läromedlet som ett av många redskap för undervisning och anpassar det efter de olika grupperna.

### Rättvisa och likvärdiga betyg

Majoriteten av lärarna upplever att de sätter rättvisa betyg så tillvida att de förankrar sina bedömningar i uppnåendemålen. Samtidigt ifrågasätter de själva om detta räcker i och med att de ser en risk i att bedömningen eventuellt skiljer sig mellan dem själva och deras kollegor och därmed inte blir likvärdiga. En av lärarna är helt övertygad om att betygen inte är rättvisa. Deras resonemang kring likvärdigheten sammanfaller på den punkten att ingen av dem tror att alla lärare i spanska gör samma typ av bedömning:

- ”det är jättesvårt för det är en subjektiv bedömning och när det står att det ska vara ett bra uttal eller ett utmärkt uttal, vem avgör det?... om jag pratar med en kollega och han skulle lyssna på samma elev, så kanske han skulle ge G och jag ett VG” (B)
- ”Hur ligger jag jämfört med Uppsala, Lund, andra lärosätens städer, ingen koll på alls så att jag kan inte påstå, nej det känns inte rättvist” (C)

Det existerar också ibland en motsägelse i lärares resonemang kring strategierna för att uppnå rättvisa och likvärdiga betyg. I en av intervjuerna visar det sig att det ibland upplevs som en press från skolledning att ge godkänt:

- ”...de flesta som passerar här är egentligen inte, enligt de uppnåendemålen, godkända... och många av oss känner också ett tryck på att vi måste godkänna, vi får bassning, varje gång när det är alltför många IG och det är ofta i språken de här IG:na ligger. Som drar ner skolans statistik” (C)

### Inflytandet av känsla och intuition vid bedömning

Återkommande för majoriteten av respondenterna är att känslan och erfarenheten också får ta plats vid bedömning:

- ”när man har haft eleverna ett tag, va, så känner man alltså där är en G-elev och där är en VG-elev och där är MVG-elev” (D)
- ”jag tror att många lärare jobbar utifrån rutin och dold kunskap... man utgår från sig själv och man är helt övertygad om att man är rättvis” (B)
- ”ibland räcker det med common sense, alltså sunt förnuft” (A)

### Syner på samarbete

Samtliga lärare understryker vikten av samarbete med andra lärare och anser att tidsbrist är den absolut största orsaken till att de inte samtalar mer med sina kollegor. Dessutom läggs ämneskonferenser parallellt:



- "...alltid när vi har ämneskonferenser så krockar B-språket, man lägger alltid B-språket parallellt med något utav kärnämnen. Med svenskan till exempel. Vilket gör att jag väljer svenskan" (B)
- "... vi har väldigt dåligt med ämneskonferenser vad det gäller mina kollegor, vi har sällan tid eller möjlighet att diskutera det här, hur mycket kan de tyskstuderingarna gå in och beställa en tågbiljett, gå in på en tågerestaurang, hur bra förstår franskaeleverna en dagstidning jämfört mina spanskaelever och även den nationella nivån..." (C)

Ytterligare en av lärarna poängterar tidsbristen och berättar hur lärarna på skolan tidigare träffades på sin fritid för att diskutera sina ämnen och bedömningen, men hur de nu inte har möjlighet att göra detta.

### Elevdelaktighet

Majoriteten av lärarna understryker vikten av att ha individuella samtal så att eleverna får komma till tals inför betygssättningen. De för dessutom kontinuerligt anteckningar över eleverna. En av lärarna har valt att inte göra detta utan hänvisar till personkännedom (se också delrubriken *Inflytande av känsla och intuition*).

### Inställningen till nationella prov i relation till likvärdighet

Samtliga kan se fördelar med nationella prov:

- "därför att då blir det ju mer mera en likvärdig bedömning, att alla får jobba med samma text, kanske och så säga något muntligt" (B)
- "perfekt instrument för att kolla hur man betygsätter i genomsnitt i hela landet" (A)

Ett par av dem betonar dock risken med ett ytterligare moment till redan arbetstygda elever i årskurs nio.

### Andra faktorer för att uppnå likvärdighet

En av lärarna hävdar att ett av problemen med att uppnå likvärdighet i landet beror på bristen av behöriga lärare:

- "så behöriga stannar alltid på de bästa, alltså på de ställen som finns. Och så, i mindre orter är det många obehöriga. Och jag kan inte tänka mig att kvaliteten både på undervisning och betygsättning är hög där." (A)

En annan förordar användning av läromedel istället för nationella prov, som kan upplevas som ett stressmoment för eleverna:

- "de flesta spanska läromedel på marknaden idag håller rätt bra klass. Så det räcker med det diagnosmaterialet" (C)

Samma person föreslår att ribban för godkänt sänks för att underlätta arbetet med uppnåendemålen.

### **Slutsats:**

Vi kan se att lärarna bedriver en undervisning som överlag borde ge underlag för bedömning enligt uppnåendemålen. Elevernas reflektion över den egna inläringen och självständigt arbete är dock något som lärarna inte tar upp så ofta och som inte heller finns med i resonemangen kring vad de bedömer.

Ingen av lärarna arbetar aktivt med den lokala planeringen som finns. En av lärarna hänvisar till det som något påtvingat uppifrån och inget som fyller någon praktisk funktion. Förutom

denna personen är det ingen av de andra som ger oss någon förklaring till varför inte planeringarna används. Vi ställer oss frågan om detta kan ha något att göra med vad Carlgren (2002:15) i sin artikel ”*Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar*” kallar för omtänkandet och dess betydelse i samband med varje betygsreform. De lärare vi intervjuade började arbeta innan införandet av dagens betygssystem infördes, så det finns en möjlighet att orsaken till att man inte arbetar med de lokala planeringarna har att göra med att man är kvar i ett gammalt tänkande. En annan orsak skulle kunna vara att Skolverket inte har lyckats förankra betydelsen av de lokala planeringarna och att det saknas organisatoriska förutsättningar på skolorna för att arbetet ska fungera som Skolverket rekommenderar.

Det finns en tydlig tendens att gå på sin egen intuition vid bedömningen och att tolka uppnåendemålen, utan att stämma av tolkningarna med sina kollegor och/eller lokala planeringar. Vissa låter läromedlen fylla den roll som de lokala planeringarna skulle utgöra och ger därmed läromedelsförlagen inflytande på bedömningen. Det här agerandet ser vi som en följd av att det saknas organisatoriska förutsättningar för att följa Skolverkets rekommendationer. Vi ser också en koppling till de diskussioner som förs angående betydelsen av ett gemensamt yrkesspråk. Lärarnas strategier kan också vara ett tecken på en tolkningsproblematik som skulle kunna underlättas med hjälp av ett gemensamt yrkesspråk.

Flera undersökningar har visat att likvärdigheten brister i landet. Trots det har vi inte sett mycket av någon självkritik från Skolverkets sida. Det är tydligt att det finns brister med dagens system. Formuleringarna av kursplanerna och bristen på ett tydligt informationsmaterial som ger handfasta råd för hur bedömningen ska gå till försvårar arbetet för lärarna att sätta likvärdiga betyg. Vi anser att det är orimligt att lägga hela ansvaret på lärarkåren. Förändringar krävs för att underlätta förutsättningarna att använda kursplanerna på ett sätt som underlättar arbetet för lärarna och ökar garantin för att eleverna får både rättvisa och likvärdiga betyg.

Det finns flera tecken på att bedömningarna inte är rättvisa och inte heller likvärdiga. En kommentar som stod ut enligt oss var läraren som uppgav att de ”får bannor av rektorn” om det blir för många IG. Även om denna person var ensam om denna kommentar är det inte omöjligt att fler hellre friar än faller eleverna. Kanske mer på grund av att man är medveten om de konsekvenser ett betyg kan få för en elev när det gäller till exempel möjligheten att komma in på en viss utbildning.

Bristen på samarbete mellan lärarna när det gäller bedömning var genomgående. Samtliga hänvisade till tidsbrist. Viljan att ge eleverna rättvisa och likvärdiga betyg var dock tydlig. Några hade tidigare till och med träffats på fritiden för att diskutera.

Vi ställer oss därför frågan hur det är möjligt att tid inte avsätts för att diskutera betyg i samtliga ämnen, inte bara kärnämnen? Efter intervjuanalysen ser vi inga andra svar än att förändringar i förutsättningarna krävs. Ekonomiska, organisatoriska och utbildningsmässiga förändringar skulle behövas för att ge lärarna förutsättningar att kunna arbeta utefter Skolverkets rekommendationer.

Förändringarna är viktiga. Bristen på samarbete gör att möjligheterna till en likvärdig bedömning enligt Skolverkets Allmänna råd (2004) inte har en chans att fungera:

De kollegiala samtalen och den lokala planeringen har en avgörande betydelse för att betygssättningen blir likvärdig trots skillnader när det gäller vilket stoff som används för kunskapsbildningen och hur undervisningen utformas (s. 9).

Konsekvensen av bristen på samarbete riskerar att leda till att bedömningarna görs utifrån subjektiva tolkningar.

Införandet av ett nationellt provmaterial kanske kan vara ett bidrag till att minska bristen på likvärdig bedömning i spanska i landet, men utan samarbete mellan lärarna ser vi det ändå som ett fortsatt problem.

Slutligen kan vi konstatera att lärarna överlag arbetar med många olika kreativa metoder och ett varierat undervisningsinnehåll för att se till att eleverna får kunskap och en chans att nå målen i kursplanen för moderna språk. Uppnåendemålen i sig skulle kunna leda till en mer likvärdig bedömning om det existerade praktiska förutsättningar. Den främsta nyckeln för att nå dit idag är genom samarbete, vilket brister ute i verksamheterna. De olika lokala bearbetningarna verkar inte vara ett hinder för att uppnå likvärdighet. Problemet med likvärdighet är den subjektiva tolkningen som enligt oss idag riskerar att ha övertaget vid bedömning.

Det skulle vara intressant att se en forskning som undersöker närmare hur förutsättningarna ser ut i den dagliga verksamheten i skolorna för att kunna arbeta utefter Skolverkets allmänna råd och vilka förändringar som skulle behövas för att underlätta arbetet med att säkerställa en likvärdig och rättvis bedömning.

## **6 Slutdiskussion**

Vårt övergripande mål med uppsatsen var att undersöka på vilket sätt det går att ha en likvärdig bedömning i ämnet spanska med dagens formulering av uppnåendemålen. Genomgången av Skolverkets rekommendationer för betyg och bedömning visade oss att de förväntar sig att skolorna ska ha lokala planeringar av de nationella målen som ett led i att uppnå en likvärdig bedömning. Detta ledde till att våra delsyften blev att undersöka hur dessa lokala planeringar av den nationella kursplanen såg ut på olika skolor och vilka strategier lärarna använder sig av för att säkerställa en likvärdig bedömning i ämnet spanska.

Vi kom i vår undersökning fram till att variationen av de lokala planeringarna i sig inte nödvändigtvis utgör något problem för likvärdigheten. Problemet visade sig snarare ha med lärarnas subjektiva tolkningar av målen att göra. Vi anade att elevers prestationer inte alltid ställdes i relation till uppnåendemålen och konkreta faktainnehåll. Dessutom gjordes bedömningarna sällan i dialog med andra lärare. Det vill säga, lärare samarbetar inte med bedömningen av elever i moderna språk i den utsträckning som skulle behövas för att uppnå likvärdighet. Lärarna uppger själva att det är mycket möjligt att en och samma elevtext skulle kunna få både G och VG beroende på vem som läste texten. De lokala planeringarna är generellt inte så detaljerade att de ger information om vad man som elev behöver kunna för att nå uppnåendemålen och ger därmed inte heller det mervärde som är meningen enligt Skolverkets allmänna råd. Istället för att göra egna lokala tolkningar av de nationella målen valde flera av lärarna att låta läromedlens upplägg ta deras roll. Tilltron till att läromedlen är upplagda utifrån de nationella kriterierna verkade vara stor.

Lärarnas strategier för att säkerställa en likvärdig bedömning visade sig bygga mycket på deras lektionsplanering och upplägg på provet. När lärarna, utifrån uppnåendemålen, försätter eleverna i situationer där de kan bedöma deras färdigheter, närmar de sig en likvärdig bedömning. När lärarna också planerar utifrån lokala planeringar som uttrycker vilka

kunskaper eleverna behöver kunna för att nå uppnåendemålen följer de sitt uppdrag, men de når inte riktigt fram på grund av bristen på samarbete.

Lärarnas subjektivitet är, som vi nämnde ovan, ett problem för likvärdigheten. För att betygen ska bli så rättvisa och likvärdiga som möjligt är det viktigt att bedömningen görs på ett professionellt sätt utifrån samma grunder. En lärares bedömning är alltid subjektiv, men en professionell lärare bör vara väl medveten om problematiken och tillskansa sig den hjälp och assistans som finns att få hos exempelvis kollegor. Vi kunde dock se att lärarna ibland lät sig påverkas av ett betygs konsekvenser för eleverna i samband med bedömningen. Vissa lärare väljer att fria hellre än fälla eftersom betyget ibland kan påverka elevernas möjligheter att komma in på en särskild utbildning.

Istället för att genomföra detaljerade lokala planeringar utifrån de nationella målen kunde vi se att lärarna satte en stor tilltro till läromedlen. Vi ser detta som en risk därför att läromedelsförlagen får ett stort inflytande på bedömningen som vi ifrågasätter huruvida det är klokt. Vi kan dock förstå att användningen av läromedlen underlättar för lärarna. Det slår egentligen tillbaka på att det saknas faktiska förutsättningar, till exempel i form av tid att samarbeta, för att dagens betygssystem ska fungera som det är tänkt. Ett ansvar som inte kan läggas uteslutande på lärarna eftersom de behöver reella förutsättningar för att kunna arbeta som Skolverket rekommenderar.

De lokala planeringarna av de nationella kursplanerna verkar främja en likvärdig bedömning i teorin. Problemet som uppstår är dock att de överlag är ytligt formulerade och används i begränsad utsträckning. Vi håller med Ingrid Carlgren (2002:18) när hon menar att faktainnehållet hela tiden verkar komma i skymundan. Kunskapsformerna fakta, förtrogenhet, förståelse och färdighet ligger till grund för uppnåendemålen. Detta innebär att för att dessa färdigheter ska kunna mätas måste de ställas i relation till fakta. Därför blir det ett problem när inte fakta redovisas de i lokala planeringarna.

Genom att lärarna använder sig av läromedlen så kompenseras detta, men som vi ser det ifrågasätter vi om det är bra att ha ett system som kräver så mycket arbete för att tolka innebörden av målen. Vi ser en tolkningsproblematik och ett behov av ett gemensamt yrkesspråk för lärarkåren för att underlätta det professionella arbetet.

Vad skulle då kunna göras för att förbättra förutsättningarna för en likvärdig bedömning i spanska? Vi anser att Skolverket skulle behöva ge tydligare exempel på hur samspelet mellan de nationella och lokala planeringarna skulle kunna se ut, precis som Carlgren (2002) nämner. Dessutom behövs det reella förutsättningar i form av tid för lärarna att ha bedömningskonferenser eller motsvarande för att kunna diskutera bedömningsnivåerna. Vi tror också på att en större användning av den språkportfolio som är framtagen av Myndigheten för Skolutveckling och Europarådet skulle kunna bidra till mer likvärdiga betyg. Europarådet utformade och lanserade 2001 en Europeisk Språkportfolio (ELP) som kan användas vid språkinläring. Syftet med språkportfolion var att på en skala kunna uttrycka och klargöra sin egen språkliga förmåga och för att kunna fokusera på inlärningsprocessen och självutvärdering. Vi ser detta som användbart material i arbetet med likvärdig bedömning i skolan.

När det gäller införandet av nationella prov anser vi att det kan resultera i ett högre mått av likvärdig bedömning över landet. Även Skolverket (Tholin 2003:4) konstaterar att samstämmigheten i betygssättningen kan bli högre om nationella prov används. Vi ser proven

som ett bra mätinstrument, men med lärares uttalande i baktanke har vi blivit medvetna om att risken finns att det skulle kunna vara ytterligare en arbetsbelastning och ett stressmoment för en del elever.

Sammanfattningsvis skulle vi vilja säga att, enligt oss, är det mest positiva med dagens betygssystem det lokala frirummet som ger elever och lärare utrymme att anpassa undervisningen utefter de lokala förutsättningarna. Det är också positivt att det går att se en koppling mellan de nationella kunskapsmålen och vad som krävs av oss alla i dagens samhälle. Vi behöver ständigt kunna ta till oss ny information och samtidigt kritiskt granska det vi möter. Kunskapsformerna fakta, förtrogenhet, förståelse och färdighet är samtliga relevanta för att kunna möta samhället som en medveten medborgare. Men för att dagens betygssystem ska fungera krävs det förutsättningar i form av framförallt tidsutrymme för att lärare ska kunna samarbeta kring bedömningen sinsemellan, men också ett närmare samarbete mellan lärarkåren och Skolverket som sätter ramarna för arbetet i skolan.

Svaret på vårt övergripande syfte med uppsatsen blir därmed att en likvärdig bedömning i ämnet spanska med dagens formulering av uppnåendemålen kan, som vi ser det, bara uppnås genom samarbete mellan lärare och skolor.

## Referenser

Berg, Gunnar (2003) *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur

Carlgren, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. (s.13-26). Stockholm: Skolverket/Liber.

Colnerud, G & Granström, K (2006) *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS förlag

Emanuelsson, I (2002) I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd? *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm:Liber.

Europeisk språkportfolio, Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 2007-12-21 från [www.skolutveckling.se/innehall/kunskap\\_bedomning/sprak\\_las\\_skriv/sprak/europeisk\\_sprakportfolio/](http://www.skolutveckling.se/innehall/kunskap_bedomning/sprak_las_skriv/sprak/europeisk_sprakportfolio/)

Kernell, L-Å (2002) *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur

Korp, Helena (2003) *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Skolverket (2000) *Grundskola. Kursplaner och betygskriterier. Moderna språk*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2004) *Allmänna råd och kommentarer, Likvärdig bedömning och betygssättning*. Skolverkets allmänna råd 2004. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2007a) *Bli ännu bättre på att sätta likvärdiga betyg*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2007b) *Provbetyg-Slutbetyg- Likvärdig bedömning? Sammanfattning av Rapport 300, 2007. En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolan, 1998–2006*. Stockholm: Fritzes

Skolverket. (2007c) *Betygshistorik*. Hämtad 2007-11-22 från [www.skolverket.se/sb/d/208/a/6338;jsessionid=3EC5739FED4284F2C5DAEAE077125761](http://www.skolverket.se/sb/d/208/a/6338;jsessionid=3EC5739FED4284F2C5DAEAE077125761)

Skolverket. (2007d) *Allmänna råd*. Hämtad 2007-12-04 från [www.skolverket.se/sb/d/155/a/1033](http://www.skolverket.se/sb/d/155/a/1033)

Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tholin, Jörgen (2003) *En roligare dans? Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta*. Högskolan i Borås

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

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94. Hämtat från [www.skolverket.se/sb/d/468](http://www.skolverket.se/sb/d/468)

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Wallén, G (1993,1996) *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

## **Bilaga 1**

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret, inom ramen för språkval (ur Grundskolans kursplan för moderna språk)

Eleven skall

- kunna förstå det mest väsentliga i tydligt tal i enkla instruktioner, berättelser och beskrivningar, som rör för eleven välbekanta områden,
- kunna delta i enkla samtal om vardagliga ämnen,
- kunna muntligt berätta något om sig själv och andra,
- kunna läsa och tillgodogöra sig enkla instruktioner, berättelser och beskrivningar,
- kunna göra sig förstådd i skrift i mycket enkel form för att meddela, berätta eller beskriva något,
- känna till något om vardagsliv, levnadssätt och traditioner i några länder där språket används,
- kunna reflektera över hur den egna inlärningen går till vad gäller t.ex. tal och läsning,
- kunna genomföra korta muntliga och skriftliga uppgifter i samarbete med andra eller på egen hand.



## Bilaga 2

### Intervjufrågor

Vad har du för utbildning?

-Examensår

Hur många kollegor har du i spanska/moderna språk?

*På skolan/i stadsdelen*

1. Hur försätter du eleverna i en situation där du kan bedöma deras kunskapsnivå inom följande färdigheter:

- Hörförståelse
- Tal
- Läsa och skriva
- Realia
- Lära sig att lära
- Samarbete
- Självständigt arbete

*Dokumentering*

2. Anser du att dina betyg är rättvisa och likvärdiga? På vilka grunder?

*om läraren har svårt att svara kan vi hjälpa till med följande:*

*samarbete mellan språklärarna och med andra skolor – användningen av lokala kursplaner – elevernas delaktighet*

3. Vad skulle underlätta en likvärdig bedömning?

*Nationella prov i spanska?*

*Vad är problem idag?*