



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Godkänt eller inte godkänt?

Lärares och elevers tankar kring vad det är som brister när en elev inte klarar målen för godkänt i engelska och matematik i åk 9

Sara Dahlgren
Ifeoma Amu

LAU370/LAU690

Handledare: Rune Romhed

Examinator: Silwa Claesson

Rapportnummer: HT07-2611-019

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Godkänt eller inte godkänt? Lärares och elevers tankar kring vad det är som brister när en elev inte klarar målen för godkänt i engelska och matematik i åk 9

Författare: Sara Dahlgren, Ifeoma Amu

Termin och år: HT 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Rune Romhed

Examinator: Silwa Claesson

Rapportnummer: HT07-2611-019

Nyckelord: bedömning, betyg, betygskriterier, godkänt, icke godkänt, individuella programmet, engelska, matematik, årskurs 9

Sammanfattning

Syftet med vår studie har varit att undersöka vad det är som brister när en elev inte får godkänt i engelska eller matematik från grundskolan. Det är avgångsbetyget i årskurs 9 som vi har fokuserat vår studie på. Vi har velat ta reda på om elevers och lärares förklaringar till underkännandet har skilt sig åt och i så fall på vilket sätt. Vi har även undersökt hur lärare och elever erfar de formativa inslagen i bedömningen, t.ex. förvarningar innan kursens slut, uppföljning av resultat under kursens gång och förklaring eller motivering till det uteblivna betyget efter kursens slut. Vidare har vi undersökt transparensen och tydligheten i lärarens krav på eleven och allsidigheten i bedömningen, d.v.s. om läraren har använt sig all tillgänglig information vid betygsättningen. Studien har närmast sig dessa förklaringar ur både ett lärar- och elevperspektiv.

Undersökningsmetoderna har bestått av enkäter som delats ut till både lärare och elever. Vidare har vi studerat tidigare forskning om bedömning, samt relaterat till läroplaner och andra styrdokument.

Resultatet visar att lärares och elevers uppfattningar om vad det är som brister när en elev inte klarar godkänt i ett kärnämne både skiljer sig åt på väsentliga plan och har vissa likheter på andra plan.

Resultaten antyder dock att kommunikationen mellan läraren och eleven vad gäller kursmålen, inte fungerar idealt. Slutsatsen som kan dras är att eleverna och lärarna behöver föra en tydligare dialog om grunderna för bedömning i engelska och matematik.

Innehållsförteckning

Abstract.....	2
Innehållsförteckning.....	3
1. Inledning och bakgrund.....	4
1.1 Olika perspektiv på bedömningen syfte.....	5
1.1.1 Felkällor i bedömningsprocessen.....	6
1.1.2 Det nya betygssystemet och det gamla.....	6
1.2 Individuella programmet.....	7
1.2.1 Bakgrund.....	7
1.2.2 Uppdrag.....	8
1.2.3 Organisation.....	8
1.2.4 Varför läser man på individuella programmet?.....	9
1.2.5 Vilka läser på individuellt program?.....	9
2. Syfte och problemformulering.....	11
3. Forskning som särskilt knyter an till vår studie.....	12
4. Metod.....	15
4.1 För och nackdelar med enkäter.....	15
4.2 Etik och anonymitet.....	16
4.3 Avgränsningar, urval och material.....	16
4.4 Tillvägagångssätt.....	18
4.5 Bortfall.....	18
4.6 Validitet.....	19
4.7 Reliabilitet.....	19
5. Resultat.....	21
5.1 Orsaker till underkännandet.....	21
5.1.1 Kunskapsbrister.....	21
5.1.2 Andra faktorer som bidragit till underkännandet.....	22
5.2 Transparensen och tydligheten i lärarens krav på eleven.....	23
5.3 Formativa inslag i bedömningen.....	25
5.4 Allsidigheten.....	28
5.5 Sammanfattning av resultatet.....	29
6. Diskussion.....	31
6.1 Orsaker till underkännandet.....	31
6.2 Orsaker till underkännandet—andra faktorer.....	31
6.3 Transparensen och tydligheten i lärarens krav.....	32
6.4 Formativa inslag.....	32
6.5 Allsidigheten.....	33
6.6 Avslutande reflektioner.....	34
7. Referenslista.....	36
8. Bilagor	
8.1 Bilaga 1.....	37
8.2 Bilaga 2.....	40
8.3 Bilaga 3.....	43
8.3 Bilaga 4.....	46

1. Inledning och bakgrund

Denna uppsats kommer att fokusera på den grupp av elever, som trots genomgången grundskola ännu inte har nått upp till betyget godkänt i ett eller flera kärnämnen. Det gäller alltså elever som inne ännu blivit godkända i minst ett av följande ämnen: matematik, engelska och svenska. Vi kommer dock att begränsa oss till ämnena matematik och engelska.

Sedan 2001 har andelen elever som inte nått upp till kraven i alla ämnen varierat mellan 24,0 % och 25,4 %.¹ Andelen som inte fått godkänt i ett eller flera av de tre kärnämnen har varierat mellan 8,6 % och 10,8 % under åren 2001 – 2006 (a.a.) Då den första årskullen elever, som blev bedömda med det nya mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet lämnade grundskolan våren 1998 var motsvarande siffra 9,8 %.² Siffrorna rörande den aktuella gruppen elever har alltså varit ganska konstanta, men beroende på olika faktorer har den tillägnats olika mycket uppmärksamhet.

Göran Linde beskriver i sin bok *Kunskap och betyg* hur valrörelsen 2002 satte betygen på tapeten. Folkpartiet argumenterade för att införa tidigare betyg och fler betygssteg, bl.a. med motiveringen att betyget ”icke godkänd” kommer som en överraskning för många elever när de får betyg för första gången i årskurs åtta. Om man fick betyg tidigare skulle man haft chansen att förbättra sina prestationer inför det sista året, hävdade FP.³ Inför riksdagsvalet samma år upprepades många gånger att en viss andel elever går ut nian utan G i alla ämnen, detta i syfte att påpeka att skolan har misslyckats (a.a. s. 102).

År 2006 var återigen skolan, och speciellt denna grupp av elever som har så många namn (svaga, lågpresterande, skoltrötta, omotiverade, resurssvaga...) ett återkommande inslag i valdebatten, även nu för att påpeka motståndarnas misslyckande:

... vi måste vara ärliga och slå fast att vi borde ha nått längre. En av fyra elever tar sig inte genom grundskolan med de kunskaper de ska nå/.../Det kan inte kallas annat än en tragedi att det varje år är omkring 20 000 ungdomar som lämnar grundskolan utan att ha uppnått de grundläggande kunskaperna i varje ämne.../Socialdemokraternas skolpolitik har fokuserat på allt annat än kunskap, vilket har lett till allvarliga konsekvenser. Allians för Sverige anser att det är fullständigt oacceptabelt...⁴

Andelen elever som inte blivit behöriga att läsa på gymnasieskolan har alltså varierat ganska lite (2,2 procentenheter) sedan det nya mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes, men har ändå varit föremål för olika mycket uppmärksamhet. Dessa ”lågpresterande” elever har också blivit mer synliga i och med det nya betygssystemet. Även i det gamla systemet, som var normrelaterande eller relativt, fanns det naturligtvis elever som hade svårt att hävda sig i skolan. Men på ett sätt var denna grupp mindre ”synlig” i det gamla systemet, då de inte ”hölls tillbaka” i grundskolan p.g.a. bristfälliga betyg. Även en elev med exempelvis betyget 2 i samtliga kärnämnen var behörig att söka till vissa gymnasieprogram, så länge betyget var fullständigt. Idag skulle antagligen en elev med motsvarande ämneskunskaper inte få betyget G i alla kärnämnen. På grund av övergången från ett relativt system till ett mål- och

¹ Skolverkets rapport 302, beskrivande data 2007. s. 39

² Skolverkets statistik, betyg och provresultat i grundskolan läsåret 1998/99, tabell 1.2 www.skolverket.se/sb/d/1637/a/7858

³ Linde, Göran. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur, s. 91.

⁴ Brochyr. Allians för Sveriges manifest 2006. *Mer kunskap – en modern utbildningspolitik*, s. 4 - 7

kunskapsrelaterat system där varje elev ska nå upp till vissa kriterier, har gruppen elever med sämre skolresultat blivit mer synliga. Det finns ett speciellt program för dessa elever, det individuella programmet (IV). Se avsnitt 1.3 nedan för en beskrivning av IV, som idag är ett av de allra största programmen i Sverige. Det är alltså en aktuell grupp och aktuella problem som denna uppsats ägnar sig åt.

1.1 Olika perspektiv på bedömningens syfte.

Den institutionaliserade bedömningen av en elevs kunskaper har haft olika primärsyften i samhället under olika tidpunkter. Som det första nationella examinationssystemet brukar anges det kinesiska. Redan på 200-talet började man i Kina använda sig av formella examinationer, som användes vid urval av sökande till högre statliga och militära anställningar.⁵ Syftet med detta system var alltså att jämföra de sökandes resultat med varandra för att kunna göra ett urval till tjänsterna. I nutida diskussioner om betyg finner man skilda uppfattningar om vilka funktioner betyg skall ha och dessa kan delas in i:⁶

- Diagnos och information, betygen ska ge återkoppling till eleven, elevens föräldrar och läraren, och således möjliggöra förändringar och förbättringar.
- Uppflyttning. Eleven ska klara föregående nivå innan hon är behörig till nästa.
- Differentiering. Graderade betyg kan användas vid urval till bl.a. högre studier eller anställningar när det råder konkurrens om platserna. Det kinesiska exemplet ovan placerar sig i denna kategori.
- Behörighetsgivande ”kvitto” som garanterar en viss förkunskapsnivå.
- Yttre motivation. I debatten om betyg framhålls ibland att goda prestationer bör belönas med ett högt betyg.

Dessa kategorier är inte ömsesidigt uteslutande, betygssystem fyller ofta flera olika funktioner. Det nuvarande betygssystemet används ju i viss utsträckning på alla ovan nämnda sätt.

På senare tid har diskussionerna om bedömningens roll handlat om den första punkten, om återkoppling och formativa inslag. Det har skett en förskjutning i synen på bedömningens roll, från att kontrollera vad eleverna lärt sig mot att bedömningen används för att främja och diagnostisera lärande.⁷ Korp talar om ett ”nytt provparadigm”, som bl.a. utmärks av ambitionen att fokusera inlärningsprocesser så väl som resultat och som betonar en transparens i förväntningarna och kraven på eleven (a.a.). Eleven ska också delta i utvärderingen av sitt eget arbete.⁸ I de nya läroplanerna betonas också allsidigheten vid betygsättningen:

”Läraren skall/.../

- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling/.../

⁵ Korp, Helena. (2003). *Kunskapsbedömning – hur vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling.

⁶ Linde, Göran. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur, s. 85 – 86.

⁷ Lindström, Lars & Lindberg, Viveka. (red.) (2006) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.

⁸ Korp, Helena. (2003). *Kunskapsbedömning – hur vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling.

- vid betygsättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper.”⁹

Eleverna ska alltså få visa vad de kan, och inte ”åka dit” på vad de inte kan. Läraren ska vara uppmärksam på och väga in uppvisade färdigheter, även om de inte skett vid ett bedömningstillfälle.

1.1.1 Felkällor i bedömningsprocessen

Hur man än går till väga vid en bedömning är det ofrånkomligt att det görs ett urval, ett slags stickprov av allt det samlade kunnandet som kan förekomma och som är relevant. Att bedöma allt som en person kan är naturligtvis omöjligt, då den som bedömer skulle vara tvungen att följa eleven under en lång tid och i flera olika sammanhang, inte bara under skoltid. Det som bedöms är alltså begränsat till form och innehåll. Om en elev t.ex. under sin fritid visar prov på att vara mycket duktig på att uttrycka sig på engelska, men av ett eller flera skäl inte gör bra ifrån sig på engelskalektioner eller på prov, så är ju detta något som är mycket svårt för engelskaläraren att ta fasta på vid betygsättningen. Man kan fråga sig till vilken utsträckning en bedömning verkligen avslöjar en elevs kunnande inom ett område. När en elev inte svarar på en fråga, behöver det inte betyda att den inte har något kunnande om det efterfrågade. En felkälla kan alltså vara att färdigheterna inte visas upp, och därför inte tas med i bedömningen. Tänkbara orsaker till att eleven tvekar till att visa upp vad den kan skulle kunna vara press från kamraterna att inte vara en ”pluggis”, eller, om det gäller muntliga färdigheter, situationsbunden blyghet eller nervositet. För nyligen invandrade elever kan språket vara ett hinder för att uttrycka och visa vad man kan.

Även om kunskapen visas för läraren, så ska den ju också observeras, tolkas och dokumenteras för att kunna tas med i betyget. Det är alltså fyra nödvändiga krav som måste vara uppfyllda för att en allsidig bedömning ska kunna komma till stånd: kunskapen ska visas, (av eleven) och observeras, tolkas och dokumenteras (av läraren).

1.1.2 Det nya betygssystemet och det gamla

Den svenska skolan övergick 1994 från ett relativt betygssystem med 5 betygssteg till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem indelat i betygsstegen G, VG och MVG. I det förra systemet var bedömningen relativ i det att man jämförde eleven med de andra eleverna i samma skolår. Tanken var att betygen 1-5 skulle sättas i förhållande till bedrifterna hos samtliga elever som läste samma kurs samma år. Betygen skulle fördelas i enlighet med normalfördelningskurvan. Betyg 5 motsvarade att man ingick i de 7 % av landets elever som hade presterat bäst det aktuella läsåret, betyget 4 att man ingick i nästa 24 %, betyget 3 nästa 38 %, betyget 2 nästa 24 % och betyget 1 de svagaste 7 %.¹⁰ I detta system kunde en elev alltså förlora på att hjälpa en annan, då hans/hennes bedrifter skulle ses i förhållande till de andras.

I det nuvarande systemet skall eleverna inte jämföras med varandra, utan bedömningen skall göras utifrån mål och kriterier i kursplanen. De första årskullarna elever, som blev bedömda med det nya betygssystemet, lämnade grundskolan våren 1998 och 1999. Det var inte bara en ny betygsskala, det var ett annat sätt att se på bedömningar och betyg. Man skulle nu värdera

⁹ Lpo94, s. 16.

¹⁰ Nationalencyklopedin, *relativa betyg*

istället för att mäta elevernas kunskap.¹¹ Omställningen har liknats vid att placera elevens resultat på en tvådimensionell karta istället för på en endimensionell skala, t.ex. en linjal.¹² Bedömningen skulle ha ett pedagogiskt syfte, inte bara fungera som urvalsinstrument till högre studier.

Den nuvarande läroplanen (Lpo94 och Lpf94) och det nya betygssystemet syftar till ett livslångt lärande, att ”lära att lära sig”, snarare än att kunna återge encyklopedisk kunskap. Den nya läroplanen betonar också transparens och tydlighet i bedömningsmallarna och vikten av elevens eget deltagande i bedömningsprocessen. Det nya systemet vill i högre grad än det gamla ta fasta på bedömningens formativa potential. För de elever som inte klarar kunskapskraven blir dock det nya betygssystemets funktion som behörighetsgivande kvitto påtaglig, likväl som det hindrar att man får gå vidare (uppflyttning).

1.2 Individuella programmet

1.2.1 Bakgrund

Genom tiderna har det funnits elever som på grund av det ena eller andra skälet inte har klarat att ta sig igenom det rådande skolsystemet. Skollagen uttrycker dock tydligt att alla barn och ungdomar skall ges en likvärdig utbildning ”oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden” (1 kap. 2§, ”Allmänna föreskrifter”). Sedan 70-talet har Sveriges utbildningssystem även präglats av devisen ”en skola för alla.” Både skollagen och filosofin bakom uttrycket ”en skola för alla” ligger till grund för införandet av det individuella programmet, som har funnits sedan den nya gymnasieskolan genomfördes 1994.¹³

Sedan 70-talet har arbetsmarknaden blivit allt tuffare och svårare att ta sig in på. I dagens svenska samhälle är det nästan omöjligt att få ett jobb om man inte har gått klart gymnasiet.¹⁴ Detta ställer höga krav på både elever och utbildningssystem. Som en jämförelse kan nämnas att ca var tredje elev som slutade nian i början av 70-talet antogs kunna börja förvärvsarbete med en gång utan att ha gått gymnasiet.¹⁵ Turerna har varit många kring vem som ska ha det yttersta ansvaret för de ungdomar som inte klarar sig igenom utbildningssystemet på ett tillfredställande sätt. Under en tid hade kommunerna tillsammans med arbetsförmedlingen ansvaret. De senaste 25 åren har emellertid ansvaret legat hos skolan när det gäller omyndiga ungdomar. Från år 2005 gäller att kommunerna är ansvariga för att hålla sig informerade om vad ungdomar under 20 år är sysselsatta med om de inte går i gymnasieskolan.¹⁶ Detta för att ungdomarna ska kunna bli hjälpta på bästa sätt.

På grund av den tuffa arbetsmarknaden i början på 1990-talet bestämde riksdagen att alla ungdomar skulle gå på gymnasiet.¹⁷ Denna vision hängde samman med införandet av den nya gymnasiereformen (som riksdagen tog beslut om 1991). I samband med gymnasiereformen beslutade även riksdagen om att införa individuella program. Kommunerna blev även

¹¹ Egidius, Henry. (2005). *Att vara lärare i vår tid*. Stockholm: Natur och Kultur.

¹² Lindström, Lars & Lindberg, Viveka. (red.) (2006) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.

¹³ Bestämmelserna om det individuella programmet trädde i kraft juli 1992.

¹⁴ Myndigheten för skolutveckling. (2006). *Kvalitet inom IV—hela skolans ansvar*. Stockholm: Liber Distribution, s. 11.

¹⁵ Ibid, s. 11

¹⁶ Ibid, s. 12.

¹⁷ Ibid, s. 12

skyldiga att erbjuda alla ungdomar gymnasieutbildning fram till den 30 juni det år de fyller 20.¹⁸ Det som var annorlunda med IV jämfört med de andra 17 nationella programmen, var att IV-programmet skulle vara just individuellt, anpassat efter elevens behov.

De första eleverna som betygssattes enligt den nya gymnasiereformen och det nya kunskapsrelaterade betygssystemet gick ut gymnasieskolan våren 1997. Men det var inte förrän 1998 som nya behörighetsregler infördes för gymnasieskolan. Från och med detta årtal var eleverna tvungna att ha godkänt i ämnena svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik för att kunna söka till ett nationellt program. I samband med att denna regel infördes ökade andelen elever som gick direkt till ett individuellt program från grundskolan till 8 % (från att ha varit ca 5 % under perioden 1993-1997).¹⁹

Under 1990-talet drabbades grundskolan i Sverige av ekonomiska neddragningar och antalet elever som saknade godkänt i något eller några av de behörighetsgivande ämnena ökade. Andelen elever som gick direkt till IV från grundskolan var 2004 11 %.²⁰

1.2.2 Uppdrag

Det individuella programmet är tänkt som ett alternativ för de elever som på grund av olika anledningar inte är behöriga att söka eller läsa på nationellt program. Programmet heter olika i olika delar av landet och det kan också utformas på olika sätt beroende på kommun. En del skolor väljer att enbart koncentrera sig på studier, d.v.s. att erbjuda eleverna så mycket teori som möjligt. Detta för att ge eleverna en chans att komma i kapp i de ämnen som de inte är behöriga i och dels, för att de sedan ska kunna gå vidare i utbildningssystemet så fort som möjligt. På andra skolor varvas teori med praktik på en arbetsplats, vilket kan uppta 1-4 dagar i veckan. På ytterligare andra skolor kan en stor del av utbildningen förläggas till en arbetsplats där företaget har ansvar för att ge eleven den utbildning som behövs.

Enligt skollagen 5 kap. 4 b § kan ett individuellt program

1. särskilt inriktas mot studier på ett nationellt eller specialutformat program (programinriktat individuellt program),
2. göra det möjligt för ungdomar att genom lärlingsutbildning förena en anställning som syftar till yrkesutbildning med studier av vissa ämnen i gymnasieskolan, och
3. möta elevers speciella utbildningsbehov.

Från början var tanken med IV att hjälpa ungdomarna så pass mycket att de efter ett år kunde söka vidare till ett nationellt program. Så småningom fann man att alla inte vill eller klarar att gå ett nationellt program och då vidgades IV till att omfatta olika former av utbildningar som på ett eller annat sätt möter ”elevernas speciella utbildningsbehov.”

1.2.3 Organisation

Som en del av IV finns också PRIV, programinriktat individuellt program och IVIK, Individuellt program Introduktionskurs för invandrarelever (det finns även PRIVIK,

¹⁸ Myndigheten för skolutveckling. (2006). *Kvalitet inom IV—hela skolans ansvar*. Stockholm: Liber Distribution., s. 12

¹⁹ Ibid, s. 13.

²⁰ Ibid, s. 13.

programnära individuellt program introduktionskurs för invandrare). Andelen gymnasieelever som studerar på PRIV, respektive IVIK och PRIVIK varierar mellan kommunerna beroende på resurser. Variationen är också stor i fråga om hur stor andel av eleverna som går på individuella program som sedan går över till ett nationellt program. Generellt sett har andelen elever som går vidare från IV till Nationellt program minskat. 44 % av de elever som gick ut grundskolan år 2005 och påbörjade studier på IV samma år, gick över till ett nationellt program ett år senare.²¹ Ungefär var femte elev som börjar läsa på ett individuellt program har efter 4 år ett slutbetyg från ett nationellt program på gymnasieskolan.²² Elever som flyttat till Sverige efter 10 års ålder är överrepresenterade bland eleverna på IV.

1.2.4 Varför läser man på individuella programmet?

Det finns många olika orsaker till att elever läser på individuella programmet. Som påpekats ovan är den vanligaste orsaken dock att eleven saknar ett eller flera av de behörighetsgivande ämnena. En annan stor grupp på IV utgörs av de elever som påbörjat ett nationellt eller specialutformat program, men som på grund av den ena eller andra orsaken hoppat av sitt ursprungliga val. En hel del har stora kunskapsluckor i flera ämnen och har således svårt att klara av ett nationellt program. En del elever påbörjar ett visst program men ångrar sig och vill byta. De hamnar då på individuella programmet i skarven mellan termins- och läsårsstarter. Ytterligare en grupp utgörs av elever som har behörighet till nationella program men inte kommit in på det program de sökt i första hand. Också för dem kan ett individuellt program fungera som en mellanstation i skarven mellan terminsstarter.²³

Orsakerna till att elever går på ett individuellt program kan alltså vara mycket olika och kan även hänga samman med sociala, pedagogiska, medicinska och andra faktorer som rör elevens situation. Det är ett faktum att fler grupper än de elever som IV ursprungligen skapades för (d.v.s. de som inte var behöriga i ämnena svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik) idag går på individuella program.

Men det är också viktigt att påpeka att orsaken till att elever går på individuella program inte bara kan skuldbeläggas eleven. Vems är egentligen felet att elever inte uppnår målen för godkänt i kärnämnen specifikt, men även i andra ämnen i grundskolan? I *Kvalitet inom IV—hela skolans ansvar*, påpekas att orsakerna kan vara flera; individrelaterade, processrelaterade eller systemrelaterade.²⁴ Individrelaterade handlar om individen själv och dennes problematik. Processrelaterade orsaker berör skolmiljön, t.ex. relationer, arbetssätt, låg ambitionsnivå och resultatförväntan och brister i modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet. Till systemrelaterade faktorer räknas t.ex. betygssystemet och behörighetsregler. Vår undersökning vill som sagt försöka besvara denna frågan bland många andra.

1.2.5 Vilka läser på individuellt program?

Bland IV:s elever finns alltså en stor grupp elever som har som mål att komma in på ett nationellt program. En del av dem har bristande kunskaper i svenska, p.g.a. kort tid i Sverige,

²¹ Skolverket. (2007). *Heltid och resursförstärkning—Utvecklingen av individuella program*. Stockholm: Skolverket, s. 4.

²² Ibid. s. 4.

²³ Ibid. s. 6.

²⁴ Myndigheten för skolutveckling. (2006). *Kvalitet inom IV—hela skolans ansvar*. Stockholm: Liber Distribution, s. 21.

och erbjuds IVIK. Men här finns också elever som har brist på motivation, som kanske inte vet vad de vill göra eller välja. Elever som går på individuella program kan beskrivas som inte bara ”obehöriga,” ”omotiverade” eller ”nya svenskar” utan här går också ”avbrytarna”, ”bytarna” och ”väntarna.”²⁵

Det är också ett faktum att ungdomar från socialgrupp tre är överrepresenterade bland eleverna på individuella program. En stor andel av eleverna kommer från studieovana familjer. Bara enstaka procent av eleverna kommer från socialgrupp ett, medan motsvarande siffra när det gäller socialgrupp tre är tolv procent.²⁶

²⁵ Skolverket. (2007). *Heltid och resursförstärkning—Utvecklingen av individuella program*. Stockholm: Skolverket, s. 5.

²⁶ *Ibid*, s. 6.

2. Syfte och problemformulering.

Vi vill undersöka vad det är som brister när en elev inte får godkänt. Vi tänker anta *två* perspektiv, *lärarens* och *elevens*, och se till bådas förklaringar till det uteblivna betyget. Råder det konsensus om grunderna till det uteblivna betyget, eller skiljer sig förklaringarna mellan den bedömdes (eleven) och den bedömandes (läraren)? Undersökningar²⁷ har visat att det finns en diskrepans mellan elevernas uppfattning om vad som är viktigt i ett bedömnings-sammanhang och vad läraren anser vara viktigt. Eleverna bedöms alltså efter andra grunder än vad de tror. Det finns också anledning att tro att lärare väger in andra faktorer i bedömningen än vad styrdokumentet påbjuder (ibid.). I en studie av Skolverket 1998 framkommer att lärare hade svårt att exakt ange vad lågpresterande elever var svaga i, uttryckt i kursplanemål och betygskriterier.²⁸

Vi vill också se på hur märkbar tendensen av ökad transparens i bedömningsgrunderna är för de underkända eleverna. Med detta menar vi att vi vill undersöka om eleverna upplever att de blir informerade om vilka grunder de bedöms på. Vi nämnde ovan att det skett en förskjutning i synen på bedömningens roll, från att kontrollera vad eleverna lärt sig mot att bedömningen används för att främja lärandet. Detta, som har kallats ett ”nytt provparadigm” (se avsnitt 1.1) utmärks bl.a. av att betona en transparens i kraven på eleven. Vi undrar alltså om läraren försökt ha en dialog om målen i kursplanen, och i så fall; förstod eleven vad som krävdes?

Hur är det med andra formativa inslag, t.ex. återkoppling och uppföljning? Undersökningar²⁹ visar att enbart information om resultatet, t.ex. i form av betyg, inte främjar lärandet. Förbinds informationen däremot med råd om vad eleven kan göra för att förbättra sig, t.ex. höja betyget, blir resultatet ofta betydande. Har eleverna i fråga fått en motivering av läraren till det låga betyget? Blev de varnade innan kursens slut?

Vi vill också undersöka om eleverna anser sig ha färdigheter som inte blivit uppmärksammade av läraren. Vi vill alltså se hur väl läroplanens påbud om allsidighet levs upp till, i vilken grad lärare tror sig lyckas ta med elevernas olika kunskaper och färdigheter i betygsättningen, och hur eleverna uppfattar det.

Vi vill alltså undersöka hur lärare och elever uppfattar följande aspekter av bedömningen som gjordes, då eleven inte fick G:

- Orsaken till underkännandet. Det kan handla om specifika ämneskunskapsbrister eller andra faktorer, t.ex. stöd hemifrån.
- Transparensen och tydligheten i lärarens krav på eleven.
- Kan man se formativa inslag i bedömningen? T.ex. återkoppling, uppföljning, en ev. motivering till underkännandet?
- Allsidigheten. Har läraren använt sig av all tillgänglig information, eller anser eleven att den besitter kunskaper som inte togs med i bedömningen?

²⁷ Tsagalidis, Helena. *Varför fick jag bara G?* Stockholm, 2003 samt Selgheds *Ännu icke godkänd*. Se avsnittet *Forskning som särskilt knyter an till vår studie*, för en utförligare genomgång av innehållet.

²⁸ Skolverket (1998b) Uppföljning av betygsenkät VT 1998. Internrapport. Dnr 96:12-1

²⁹ Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284.

3. Forskning som särskilt knyter an till vår studie.

Det är i första hand två studier som vi tagit del av, som behandlar elevers och lärares sätt att erfa betygssystemet. Det är licentiatuppsatsen *Varför fick jag bara G?*³⁰ av Helena Tsagalidis och Bengt Selgheds doktorsavhandling *Ännu icke godkänt*³¹. Dessa tillägnas ett eget avsnitt då de så specifikt berör våra frågeställningar. Nedan följer en kort genomgång av studiernas syften och resultat.

Studien *Varför fick jag bara G?* Av Helena Tsagalidis är avgränsad till att fokusera lärare och elever på Hotell- och restaurangprogrammet (HR-programmet). Studien tar avstamp i en fråga ställd av en elev till en lärare under en rast; "Du, varför fick jag bara betyget G i kursen varmkök?" Händelsen i fråga fick författaren (som vid tillfället jobbade som lärare) att fundera över betygskriterierna och hur de kommuniceras från lärare till elever. Studien vill undersöka vad det är för kunskapskvaliteter som lärarna bedömer och tycker är viktiga, och hur dessa avspeglas i de olika betygsnivåerna, samt vad eleverna tror att betygen grundar sig på i karaktärsämnen på HR-programmet. Undersökningsmetoderna har bestått av intervjuer med lärare och elever, och elevenkäter.

Resultatet av studien är att det förekommer skillnader mellan lärarnas och elevernas svar på vad som utgör bedömningsgrunder i karaktärsämnena³². När det gäller elevernas beteende är detta något som eleverna tror att de blir bedömda för, i högre grad än vad lärarna hävdar. Eleverna tror alltså att de blir bedömda för sitt beteende i högre grad än vad lärarna hävdar att eleverna blir. Det finns också skillnader i uppfattningar om provens inverkan på betyget. Lärarna anger att ett bra resultat är viktigt, men ur materialet kan inte något bestämt sägas om hur viktigt provresultatet är vid bedömningen. Eleverna däremot tror att de måste få G, VG eller MVG på alla prov för att få motsvarande slutbetyg. En annan tydlig skillnad mellan elevernas och lärarnas beskrivningar är hur viktigt själva resultatet är (t.ex. en god och vacker maträtt). Eleverna uppfattar detta som mycket viktigt, medan lärarna snarare fokuserar på processerna och anger att det är självständighet och samarbete som ger MVG, resultatet behöver inte vara perfekt.

Det fanns också likheter i elevers och lärares beskrivningar av vad som ligger till grund för de olika betygen³³. T.ex. är båda parter överens om att närvaro på lektioner och att komma i tid är viktiga aspekter, trots att detta inte nämns i betygskriterier eller målbeskrivningar. Trots vissa likheter är det ändå skillnaderna som är övervägande. Resultatet av studien beskrivs så här:

... ur bedömningsperspektivet spelar inte lärarna och eleverna på samma bollplan. Konsekvenserna av detta kan vara mycket kännbara för eleverna som kan förlora spelet – konkurrensen om framtidens möjligheter – på grund av felaktigt tolkade spelregler och för att linjedomare saknas. Dialog med eleverna om betygskriteriernas innebörd är en förutsättning för ett fungerande bedömnings-system.³⁴

Bengt Selgheds doktorsavhandling *Ännu icke godkänt* behandlar också betygsättning och bedömning. Enligt Lpo94 skall betyg sättas med hjälp av betygskriterierna och uttrycka i vad

³⁰ Lärarhögskolan i Stockholm, 2003

³¹ Malmö högskola, 2004

³² S. 133 - 135

³³ S. 133 - 135

³⁴ Pedagogisk bedömning, s. 152

mån den enskilda eleven har uppnått de mål som anges i kursplanen för respektive ämne³⁵. Faktorer som beteende, flit, och attityd ska inte vägas in i betygssättningen. Närvaro fordras endast i den utsträckning att läraren ska ha ett tillräckligt underlag för att kunna sätta betyg. Selgheds doktorsavhandling visar att det inte alltid fungerar så i verkligheten. Studien utgår från en övergripande frågeställning; hur lärare erfar betygssystemet. Selghed vill bl.a. undersöka vilka aspekter lärare säger sig urskilja vid betygssättning av elevers prestationer, alltså hur lärare säger sig tillämpa betygssystemet i yrkesutövningen och vad de anser att elevens betyg består av. Undersökningsmetoden är intervjuer med lärare. Selghed urskiljer sex olika kategorier som rymmer olika aspekter på vad lärare uttrycker att de väger in i betyget³⁶:

A. De kunskaper och färdigheter som eleven förvärvat och som är kända för läraren, alltså det resultat eleven uppnått i form av visade kunskaper, åtskilt från på vilket sätt de förvärvats.

B. Elevens sätt att agera i skolarbetet, d.v.s. de sätt eleven uppträder i situationer då lärare kan observera den. Detta gäller både i den direkta undervisningssituationen och hur eleven sköter sina hemuppgifter. I denna kategori är det alltså inte elevens ämneskunskaper som är i fokus, utan elevens sätt att bete sig i arbetet med att förvärva kunskaper. Det finns önskvärda beteenden, som av läraren sägs påverka betyget i positiv riktning, och negativa beteenden med motsatt effekt på betyget. De önskvärda beteendena är exempelvis gott uppförande, aktivitet på lektionerna och flit och ambition. De negativa är t.ex. hög frånvaro utan giltigt förfall, slarv och dåligt uppträdande mot kamrater och lärare.

C. Eleven som person. Här rör det sig om stabila personlighetsdrag, t.ex. i vilken grad eleven är öppen, utåtriktad och verbal eller mer inbunden. Elever som till sin läggning är lätta att umgås med favoriseras, till skillnad från elever som orsakar problem. Detta tillåts också påverka betyget.

D. Skolorganisatoriska aspekter, t.ex. vilket skolår eleven befinner sig i eller elevens framtidsplaner. Lärare anser att de medvetet ger lägre betyg under åttonde skolåret i förhållande till elevens prestation, då man inte vill tvingas sänka betyget eller riskera att eleven kommande terminer inte anstränger sig fullt ut. Ett lägre betyg används som en motivation för att eleven ska fortsätta prestera bra.

E. Externa krav och förväntningar. Lärarens upplevda förväntningar från skolledning, kommunpolitiker och/eller föräldrar sägs kunna påverka betygssättningen.

F. Lärares personliga läggning. Några lärare säger att känslorna ibland tillåts spela in, t.ex. vill man inte skada en god relation genom att inte godkänna en elev. För andra lärare kan det handla om ren bekvämlighet, då man är medveten om det merarbete som blir konsekvensen av en underkänd elev.

Alla dessa aspekter förekommer i intervjuerna, men den enda som förekommer i alla intervjuerna är kategori A. Det är innehållet i denna kategori som *ska* utgöra underlag för

³⁵ Lpo94, kap. 2.7

³⁶ Kap 12

elevens betyg, inte någon av de andra. Betygsunderlaget visar sig alltså bestå av ett hopkok av aspekter, varav endast en kan sanktioneras av styrdokumentet. Selghed anser att studiens resultat är nedslående ur rättssäkerhetssynpunkt för eleverna³⁷. Tron att betyget endast speglar elevens förvärvade kunskaper kan överges. Betyg sätts inte heller på samma grunder hos olika lärare. Selgheds resultat om att lärare ofta tar ovidkommande hänsyn vid betygsättning motiverar vår fråga om de främsta skälen till elevens uteblivna G.

Vi har också använt oss av Helena Korps bok *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför* som presenterar en översikt av forskningen inom området kunskapsbedömning. Boken beskriver och motiverar begreppet ”det nya provparadigmet” som några av våra frågeställningar kretsar runt. Vi nämnde i avsnitt 1.1 detta begrepp, som bl.a. utmärks av ambitionen att fokusera inlärningsprocesser så väl som resultat och som betonar en transparens i kraven på eleven.

³⁷ Kap 14.4

4. Metod

Syftet med undersökningen är som tidigare nämnts att söka ta reda på vad det är som brister när en elev inte klarar målen för godkänt i ämnena engelska och matematik i åk 9. För att ta reda på detta kan man genomföra en kvalitativ eller kvantitativ analys, t.ex. intervjua elever och lärare, använda sig av deltagande observationsstudier eller enkätundersökningar.

Vi har valt att använda oss av enkäter i vår undersökning. Enkäterna har varit av två slag; en för ämnet engelska och en för ämnet matematik. Vi har även utformat enkäterna såtillvida att en enkät var riktad till lärare i respektive ämne, och en enkät var riktad till elever i respektive ämne. Sammanlagt har vi därför haft fyra olika enkäter: lärarenkäter i engelska, lärarenkäter i matematik, elevenkäter i engelska och elevenkäter i matematik.

4.1 För och nackdelar med enkäter

Det finns många fördelar med enkätmetoden. Den är jämförelsevis lätt att genomföra för studerandeobjekten och den tar inte lika mycket tid i anspråk som en mer ingående intervju (i alla fall om det är en kortare enkät som vår). Dessutom kan det för den utfrågade underlätta att det finns olika svarsalternativ att välja mellan, istället för att behöva komma fram till svaren själv. Självklart har många av dem som deltagit i enkätundersökningen ändå skrivit till egna kommentarer på enkäten, något som vi har välkomnat. Men enkäter kan i alla fall upplevas som mindre energi- och tidskrävande än intervjuer.

Å andra sidan kräver enkäter en stor framförhållning. En stor del av arbetet görs innan enkäten delas ut. Många frågor uppkommer under processen. Har vi ställt de rätta frågorna? Kommer de utfrågade att förstå vad vi menar när vi uttrycker oss på det ena eller andra sättet? Kan man säga detta på ett enklare sätt?

Jan Trost menar att ”enkäterna liknar i mycket de personliga intervjuerna med den stora principiella skillnaden att karakteristiskt för alla enkäter är att den som svarar på frågorna själv noterar sina svar på ett eller annat sätt, och att någon intervjuare inte finns med i bilden” (9). Därför kan man heller inte ställa följdfrågor. En kombination av personliga intervjuer och enkäter hade förmodligen varit det ultimata tillvägagångssättet i vår studie. Vi valde dock enkätmetoden, främst p.g.a. tidsbrist men också för att det skulle bli svårt att låta elever gå ifrån undervisningen för att genomföra personliga intervjuer.

Till sist instämmer vi med Jan Trost att ”Man kan hävda att enkäter alltid är av huvudsakligen kvantitativ natur i den meningen att man t.ex. vill kunna säga hur många procent som tycker eller gör på ett visst sätt och hur många som inte gör det. Men de innehåller trots det en uppsättning kvalitativa element” (16). Vi har med våra enkäter velat visa på procent och siffror vad gäller elever och lärares upplevda orsaker till att en elev inte klarar godkänt i engelska eller matematik. Men vi har också velat beskriva och tolka dessa siffror eftersom det bakom dem döljer sig verkliga människor vars framtid många gånger beror på de betyg de får eller inte får. Därmed kan man hävda att vår studie är kvantitativ så till vida att den bygger på siffror och procent, men kvalitativ så till vida att vi har tolkat och analyserat siffrorna för att föreslå eventuella åtgärder eller bidra till en allmän diskussion.

4.2 Etik & Anonymitet

Det har varit viktigt för oss att påpeka för både elever och lärare att deras enkäter kommer att behandlas anonymt och konfidentiellt. I början av vår enkät skrev vi att ”ingen kommer att få reda på hur du har svarat och vem du är” (se bilaga). Trots att vi påpekade detta tydligt i enkäten valde en del lärare ändå att skriva sina namn på enkäterna. Detta har vi emellertid suddat ut eller strukit över när vi har sammanställt enkäterna.

Enligt gällande lagar och förordningar är det viktigt att man får tillåtelse från omyndiga elevers föräldrar när det gäller att delta i undersökningar och studier. Enligt Etikprövningslagen §18 gäller dock följande ”Om forskningspersonen har fyllt 15 år men inte 18 år och inser vad forskningen innebär för hans eller hennes del, skall han eller hon själv informeras om och samtycka till forskningen på det sätt som anges i 16 och 17 §§.” Vi har tolkat det som om alla elever som varit delaktiga i vår studie har förstått vad studien handlade om, och vi har därför inte bitt om tillåtelse från föräldrarna. Vi har dock varit noga med att påpeka att det är frivilligt att fylla i våra enkäter och att det är elevens eget val att göra så.

4.3 Avgränsningar, urval och material

Studien avgränsas till att omfatta endast Individuella Programmet. Orsakerna till detta är två. Dels är det på individuella programmet som elever utan betyg i ämnena svenska, engelska och/eller matematik hamnar; d.v.s. de elever som vi har velat studera. Dels har vi velat begränsa studien till en skolenhet. Individuella programmet finns på många olika platser, med olika inriktningar och projekt. Vi har valt att begränsa oss till en av individuella programmets enheter, den enhet som är yrkesförberedande och har inriktning på skola och arbetsliv. Vidare är individuella programmets elever och lärare ett relativt utforskat område, även om det finns ganska mycket litteratur om närbesläktade aspekter som bedömning och betyg i relation till elever med behov av stöd.

Valet av avgränsning kan ifrågasättas. Även om de flesta elever med ofullständiga betyg i kärnämnen svenska, engelska och/eller matematik går på Individuella programmet så hamnar inte alla på samma enhet. Kanske hade resultatet sett annorlunda ut om vi hade delat ut enkäter till alla enheter. Eftersom enheterna är olika och koncentrerar sig på olika inriktningar, såsom yrkesförberedande, studieförberedande, läs- och skrivsvårigheter, IVIK, et.c. (se delen som beskriver Individuella programmet) så väljer elever den enhet som passar dem bäst. Detta gör att om man koncentrerar sig på en enhet, som vi har gjort i denna studie, så får man egentligen inte ett representativt urval av elever på IV, utan ett urval av elever med liknande studieprofil. Denna faktor har vi tagit med i slutdiskussionen.

Något måste också sägas om urvalet av lärare. Vi har delat ut enkäter till både lärare och elever på Individuella programmet. Man kan hävda att vi borde ha delat ut lärarenkäterna på grundskolan eftersom elever som kommer till individuella programmet fick underkänt i sina grundskolor och inte på IV. Orsakerna till att vi inte gjort detta är flera. Först och främst skulle det ha krävt alltför mycket tid och planering av oss för att det skulle ha varit praktiskt genomförbart. Det hade varit alltför tidskrävande att leta upp lärare i engelska och/eller matematik på olika grundskolor. Vidare är det så att en stor del av de elever som kommer till individuella programmet stannar där mer än ett år. Detta innebär att de flesta lärare på IV också sätter betyg (eller inte) i främst ämnena svenska/svenska som andra språk, engelska och matematik. Därför är det möjligt att ta med lärarna på individuella programmet i denna studie.

Slutligen tycker vi att det finns en poäng med att undersöka lärare och elever som befinner sig på samma enhet.

I denna studie undersöks endast ämnena engelska och matematik, två utav tre kärnämnen som elever behöver ha minst godkänt i för att kunna fortsätta på ett nationellt program. Orsakerna till att vi har valt engelska och matematik är dels att de är kärnämnen men också för att de är två ganska olika ämnen som kan vara intressanta att jämföra. Möjligheten fanns också att undersöka ämnet svenska, men vi ansåg att svenska och engelska liknar varandra för mycket för att bli en lika intressant jämförelse som matematik och engelska.

När vi utformade enkäterna försökte vi att förenkla språket så mycket som möjligt, särskilt med tanke på att många av de elever som studien riktar sig till, ofta har liten studievana och liten erfarenhet av formellt språk. Vi har även försökt göra de olika enkäterna så lika varandra som möjligt. T.ex. så är ordningen av frågor densamma på alla enkäterna. Det enda som skiljer sig åt är beskrivningen av betygskriterierna för de olika ämnena, samt i mindre grad hur frågorna är ställda eftersom en del enkäter riktar sig till läraren och andra till eleven (se bilagor).

Vi vill särskilt påpeka att vi på elevenkäterna har förenklat och förtydligat betygskriterierna för både engelska och matematik. Vi ansåg det omöjligt att ha kvar de ursprungliga formuleringarna eftersom de oftast är väldigt generellt hållna och kan var mycket svåra att tolka för en elev. T.ex., där det i betygskriterierna står "Eleven ska ha utvecklat sin taluppfattning till att omfatta hela tal och rationella tal i bråk- och decimalform" så har vi för eleverna förenklat frasen till "räkning med tal i bråkform" samt givit exempel på vad som menas med bråk; "ex. på tal i bråkform: $\frac{3}{4}$, $\frac{1}{2}$ " (se bilagor). I engelska elevenkäten har vi t.ex. förenklat frasen "eleven ska kunna muntligt berätta och beskriva något som hon eller han sett, hört, upplevt eller läst samt uttrycka och argumentera för en uppfattning i något för honom eller henne angeläget ämne" till att, "kunna muntligt berätta och beskriva något som jag sett, hört, upplevt eller läst" (se bilagor).

Det finns problem med att förenkla betygskriterierna på detta sätt. Självklart går en del av nyanserna förlorade när man gör det språkliga uttrycket så förenklat och så tydligt som möjligt. Betygskriterier är ju i allmänhet väldigt generellt skrivna just för att de inte ska vara för styrande eller dogmatiska. Men när det gäller att beskriva kriterierna för eleverna blir detta till ett problem eftersom vi anser att tydlighet är viktigt. Kanske kunde detta dock ha gjorts på ett annat sätt, eftersom det ju finns en viss chans att lärare och elever har tolkat betygskriterierna på alltför olika sätt just på grund av att kriterierna har formulerats olika för elever och lärare. Denna problematik diskuteras vidare i resultatdelen och i slutdiskussionen.

Vidare har vi försökt att göra enkäterna lagom långa. Det är 12 frågor på elevenkäten och 10 på lärarenkäten. Vi har inte använt oss av ålder, kön eller etnicitet som variabler i vår undersökning. Därför fanns det inga rutor på enkäten att kryssa i som hänvisade till dessa aspekter eftersom vi inte har varit intresserade av att ta reda på hur dessa variabler ter sig i relation till bedömning och betyg. Dock är det ett faktum att alla elever på Individuella programmet befinner sig i åldersspannet 15-20 år.

Så här i efterhand kan vi se att det kunde ha varit en poäng med att ta med åtminstone kön som en variabel, och eventuellt även ålder. Det hade varit intressant att se om det fanns någon skillnad mellan flickors och pojkars svar vad gäller uppfattningen om vad det är som brister

när en elev inte klarar målen för godkänt i ett ämne. Kanske hade även ålder varit en faktor som påverkat svaren.

4.4 Tillvägagångssätt

Vi tog tidigt kontakt med den enhet av Individuella programmet som vi var intresserade av och informerade om våra planer att dela ut enkäter till både elever och lärare. Eftersom en av oss som skriver denna uppsats arbetade sporadiskt på enheten så valde vi dagar då den personen redan fanns på plats på skolan. Vi var dock båda närvarande då vi presenterade vår studie och delade ut enkäterna till de flesta eleverna.

Enkäterna till eleverna delades ut under loppet av några dagar i slutet av december 2007. Elevenkäterna delades huvudsakligen ut under lektion, när klasserna var samlade. Eleverna fyllde i sina enkäter samtidigt och sedan lades allting i en hög som vi förvarade i en mapp till dess att vi hade tid att gå igenom resultaten. Eleverna hade möjlighet att fylla i 2 enkäter om det var så att de inte hade godkänt i vare sig engelska eller matematik. Vi uppmanade eleverna att fylla i båda enkäterna om de orkade eftersom det skulle underlätta insamlingen för oss. Eftersom fler elever ej har uppnått godkänt i matematik jämfört med engelska, har vi haft en dominans av matematikenkäter.

Vi märkte att en del elever behövde ytterligare förklaringar och förtydliganden av frågorna och då fick de hjälp av oss. I vissa fall har vi inte kunnat närvara när eleverna fyllde i enkäterna utan då har istället deras lärare fått anvisningar av oss att dela ut enkäterna i vår frånvaro. Eleverna har då inte kunnat fråga oss om något varit oklart, en faktor som vi har tagit med i resultatdiskussionen. Att eleverna inte har kunnat fråga oss om något har varit oklart är särskilt angeläget när det gäller elever som inte har svenska som modersmål.

Lärarenkäterna har antingen delats ut personligen till lärarna med en kort muntlig förklaring till enkäten, eller lagts i lärares fack på skolan med en liten lapp angående syftet med enkäten. Lärarna har sedan fyllt i sina enkäter och lämnat in till någon av oss. En del lärare har valt att skriva namn på sina enkäter även om vi tydligt påpekade att de ska vara anonyma. En lärare har kunnat fylla i 2 enkäter om det har varit så att läraren undervisar i både engelska och matematik.

4.5 Bortfall

Ett visst bortfall infinner sig alltid i en undersökning. När vi i ett tidigt stadium utformade enkäterna planerade vi att samla in ca 50 st elevenkäter i engelska respektive matematik. Vad gällde lärarenkäterna i engelska och matematik var vi inställda på ca 10-12 st i respektive ämne. Många olika orsaker bidrog till att vi inte fick in det antalet enkäter som vi planerat. Främsta orsaken var att alla elever inte var närvarande de dagar som vi delade ut enkäterna. Detta försökte vi lösa genom att lämna buntar med elevenkäter till utvalda lärare som sedan fick i uppgift att distribuera enkäterna i vår frånvaro. Detta förfarande bidrog kanske till att en del elever inte fick den information de behövde när de fyllde i enkäterna. Vi märkte vid vår första utdelning av studien att en del elever inte förstod exakt vad de skulle göra eller undrade över vissa formuleringar i enkäten. När vi närvarade vid utdelningen av elevenkäterna kunde vi hjälpa eleverna med detta. De elever som fick fylla i enkäten i vår frånvaro gick så klart miste om denna hjälp och det kan ha varit en bidragande orsak till att en del av de enkäter vi fick tillbaka var ofullständigt ifyllda eller på annat sätt inte gick att använda. Vi meddelades

också att en del elever inte orkade eller ville fylla i enkäterna. Hade vi varit på plats kanske vi kunde ha motiverat eleverna att inte ge upp, genom att förklara syftet med studien.

Vi har självklart velat samla in så många enkäter att vi kunnat uttala oss generellt om elever och lärare på IV, men vi är medvetna om att vi inte har ett representativt urval i statistisk mening. Istället har vi gjort en pilotstudie. Av 36 insamlade elevenkäter i engelska, 45 elevenkäter i matematik, 8 lärarenkäter i engelska och 8 lärarenkäter i matematik, kan man inte dra statistiska slutsatser. Vad man kan göra däremot, är att se varthän det lutar och vilka tendenserna är. I slutdiskussionen gör vi ett försök att tolka just dessa tendenser.

4.6 Validitet

Det är självklart viktigt att fråga sig om vår studie verkligen mäter det den säger sig mäta.³⁸ Är det så att vi verkligen har fått reda på vad elever och lärare upplever är de bristande faktorerna till att en elev inte uppnår målen för godkänt i engelska eller matematik? För att svara på den frågan måste man fråga sig om vi har ställt de rätta frågorna.

Finns det t.ex. risk för att lärarnas svar på våra frågor snarare speglar hur de önskar att de är eller hur de tror att andra (pedagoger och forskare) förväntar sig att de ska vara, än hur de verkligen är? Finns det skäl att anta att de snarare (omedvetet) projicerar ansvaret för elevernas misslyckanden på eleverna, istället för att öppet erkänna att de själva bär (åtminstone en del av) skulden för att eleverna inte uppnått målen för godkänt i engelska och/eller matte? Samma frågor går att ställa vad gäller eleverna. Kan det vara så att de (omedvetet) lägger ansvaret på läraren, istället för att ta det själva?

4.7 Reliabilitet

Med reliabilitet eller tillförlitlighet menas bl.a. att situationen ska vara densamma vid alla intervju tillfällen och att frågorna skall ställas på samma sätt.³⁹ I en perfekt värld borde även intervjuobjekten vara vid samma sinnesstämning när de intervjuas eller fyller i en enkät. Det ska, så att säga, gå att göra om studien och få samma resultat om kontexten är densamma. Det säger sig självt att det är svårt att möta dessa krav, men vi har försökt att se till att enkäterna har fyllts i under någorlunda lika omständigheter (t.ex. har alla enkäter fyllts i i skolan under lektionstid). Vi har även försökt att uttrycka oss så enkelt och tydligt som möjligt i enkäterna för att undvika missförstånd som kan leda till försämrad tillförlitlighet.

När man använder sig av enkäter som forskningsmetod måste man vara medveten om att människor kanske inte alltid "talar" sanning. Detta gäller förstås även vid personliga intervjuer. Vi har utgått ifrån att de elever och lärare som medverkat i vår studie har försökt att hålla sig till sanningen så mycket som möjligt. Vi är förstås medvetna om att det finns många faktorer som kan ha påverkat deras svar och därmed studiens tillförlitlighet. Alla läser och tolkar inte en text på samma sätt. Detta gäller även vid tolkningen av en enkät och det är fullt möjligt att de elever och lärare som vi utfrågat i studien har tolkat enkätfrågorna på många olika sätt. Detta skulle i så fall påverka studiens reliabilitet.

³⁸ Se Jan Trosts kapitel om reliabilitet och validitet, s. 59-62. Trost, Jan. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

³⁹ Trost, Jan. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur, s. 59-60.

Vidare är det intressant att fråga sig om personerna som deltog i studien verkligen svarade så som de tycker eller om de svarade så som de trodde att vi ville att de skulle svara. Detta är ju omöjligt att få ett svar på men vi måste utgå ifrån att både lärare och elever har svarat utifrån vad de själva tycker och tänker.

Det kan också vara intressant att beakta det faktum att enkäterna delades ut i slutet av terminen, precis innan jul. Kanske kan detta faktum ha inverkat på resultatet, med tanke på att både elever och lärare ofta är trötta och stressade i slutet av terminer.

5. Resultat

Vi ska nu gå igenom de tydligaste tendenserna i svaren från de fyra enkäterna. Det som redovisas här är alltså vad man i grova drag man kan utläsa ur lärarnas och elevernas svar. På första frågan har vi t.ex. valt att se till de två vanligast förekommande svaren. För en detaljerad genomgång av resultaten, där frekvensen av alla svar redovisas, se bilagorna.

5.1 Orsaker till underkännandet.

De anförda orsakerna kan som sagt vara av två typer; rena ämneskunskapsluckor eller andra faktorer, så som flit och närvaro. Vi har i våra frågeställningar behandlat dessa faktorer separat, och utformat olika frågor i enkäterna för att undersöka dessa två områden. Därför har vi valt att också redovisa resultaten i varsitt avsnitt, först elevers och lärares svar på frågan om vilka kunskapsområden som är mest problematiska, och sedan mer allmänna, kringliggande förklaringar till det låga betyget.

Då våra resultat från lärarna bygger på endast 16 st lärare, åtta från varje ämne, så anger vi andelen lärare både i absoluta tal och i procent. Detta för att underlätta en jämförelse med elevernas svar.

5.1.1 Kunskapsbrister

När det gäller elevernas svar på vilka områden de anser sig ha sämst kunskaper i inom ämnet matematik är svaren (de två vanligast förekommande, andelen som angett detta står inom parentes):

- Räkna division med papper och penna (42 %)
- Räkning med tal i bråkform (40 %)

Dessa två områden återfinns också i lärarnas vanligaste svar, som är:

- (eleven ska) ha goda färdigheter i och kunna använda överslagsräkning och räkning med naturliga tal i decimalform samt procent och proportionalitet i huvudet, med hjälp av skriftliga räknemetoder och med tekniska hjälpmedel, (6 lärare, eller 75 %)
- ha utvecklat sin taluppfattning till att omfatta hela tal och rationella tal i bråk- och decimalform (5 lärare, eller 63 %)

Även om de betygskriterier som lärarna angett som svårast att nå upp till täcker in mer än de förenklade svarsalternativen på elevernas enkäter, så pekar båda svaren mot samma områden. I grova drag verkar elever och lärare ha liknande uppfattningar om var det brister rent kunskapsmässigt hos eleverna, i ämnet matematik.

Det samma gäller inte för ämnet engelska. De två områden som eleverna anser sig ha sämst kunskaper i är

- (Eleven ska) kunna begära och ge information i skrift samt berätta och beskriva något (44 %)
- kunna muntligt berätta och beskriva något som man sett, hört, upplevt eller läst (36 %)

Det svåra är alltså att *själv* kommunicera, skriftligt eller muntligt. De kriterier som handlar om att förstå talad engelska eller kunna läsa och förstå texter är de alternativ som förekommer minst bland elevernas svar. Lärarnas mest anförda kriterium är följande:

- (Eleven ska) kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i enklare skönlitterära och andra berättande, beskrivande och argumenterande texter som behandlar kända ämnesområden (6 lärare, eller 75 %)

Detta står i kontrast mot elevernas uppfattning, bara 8 % ansåg att detta var ett problem. Det är som sagt det minst anförda kriteriet hos eleverna, men den vanligaste uppfattningen hos lärarna är att förståelsen är ett problem.

Det näst mest anförda kriteriet från lärarna stämmer dock överens med vad eleverna tycker är svårt. Lärares näst mest anförda kriterium var:

- (Eleven ska) kunna delta aktivt i samtal kring kända ämnen och med hjälp av olika strategier bidra till att kommunikationen fungerar. (5 lärare, eller 63 %)

Detta återfinns i det av eleverna näst mest anförda kriteriet, som också handlar om muntliga färdigheter:

- kunna muntligt berätta och beskriva något som man sett, hört, upplevt eller läst (36 %)

Det verkar alltså som att det råder konsensus när det gäller vilka kunskapsområden som är problematiska när det gäller matematik, men inte fullt ut när det gäller engelskan.

5.1.2 Andra faktorer som bidragit till underkännandet

Från tidigare forskning vet vi att det finns anledning att tro att det är mer än den rena ämneskompetensen som vägs in vid betygssättningen.⁴⁰ Vi ville se på vilka kringliggande faktorer (om några) som tas upp som förklaring till betyget, utöver kunskapsmålen.

När det gäller engelsklärarna angav alla kunskapsmålen som en faktor ("eleven nådde inte upp till kunskapsmålen"), men bara tre lärare av de åtta (38 %) angav *endast* ej uppnådda kunskapsmål som skäl till ett uteblivet G. Det näst viktigaste skälet var enligt engelsklärarna:

- Eleven arbetade inte tillräckligt på engelskalektionerna (2 lärare eller 25 %)

Det som eleverna uppfattat som de främsta skälen till att de inte fått G i engelska är:

- Dålig närvaro (47 %)
- Att de inte arbetade tillräckligt på engelskalektionerna (47 %)

Först på tredje plats kommer dåliga ämneskunskaper (28 % av eleverna angav detta som skäl). Det verkar alltså som om eleverna lägger större vikt vid (eller tror att läraren lägger större vikt vid) flit och närvaro än vad lärarna säger sig göra. Det samma gäller för matematikenkäterna. Elevernas vanligaste svar var i likhet med engelskenkäterna:

- Dålig närvaro (51 %)
- Arbetade inte tillräckligt på matematiklektionerna (40 %)

När det gäller motsvarande fråga för matematiklärarna var de mest frekvent givna svaren:

⁴⁰ Selghed, Bengt. *Ännu icke godkänt*. Malmö högskola, 2004. Se Avsnitt 3.

- Dålig motivation att lära sig (6 lärare eller 75 %)
- Eleven nådde inte upp till kunskapsmålen (4 lärare eller 50 %)

Här kommer alltså ämneskunskaperna först efter motivationen, och elevernas tendens att fästa vikt vid närvaro och flit under lektionstid återfinns inte i lika hög grad i lärarnas svar.

Vi har också undersökt vilka förklaringar eleverna säger sig ha fått av lärarna. Dessa handlar till allra största delen om ämneskunskaperna, i båda ämnena. Trots att eleverna säger att lärarna angett kunskapsbrister som skäl i stor utsträckning, så är det alltså närvaron som eleverna använder som främsta förklaring när de själva förklarar sitt uteblivna G.

5.2 Transparensen och tydligheten i lärarens krav på eleven.

Detta avsnitt handlar om hur väl läraren har lyckats kommunicera betygskriterierna till eleverna, om läraren försökt, och i så fall, i vilken utsträckning man nått fram till eleven.

De flesta elever (62 %) och alla utom en lärare (d.v.s. 7 st eller 88 % av de tillfrågade matematiklärarna) säger att man visat/blivit visad betygskriterierna i matematik. Även om det gäller för både lärare och elever att de flesta visat/blivit visade kriterierna, så är det fortfarande en ganska stor skillnad på andelen elever som ger ett positivt svar och andelen lärare som gör det. Se diagrammen nedan (figur 1 och 2) för en överblick över hur svaren fördelades. En förklaring till skillnaderna skulle kunna vara de elever som svarat ”vet ej” på frågan om de blivit visade kriterierna för G. Dessa utgör 24 % av de tillfrågade eleverna. Om man istället räknar andelen elever som *inte svarat nej* på frågan (d.v.s. de som svarat ja *eller vet ej*) så uppgår detta till 87 %, d.v.s. vi får en siffra som ligger mycket nära den av lärarna angivna. Se mer om detta nedan.

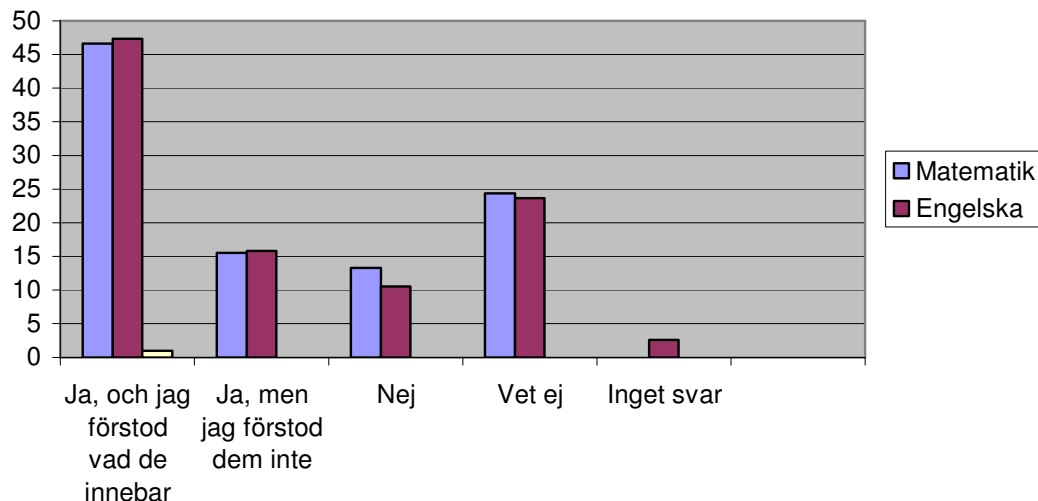
Av de elever som svarat ja på frågan om de blivit visade kriterierna för G, är det 25 % som svarar att de inte förstod dem. Detta är fler än vad lärarna verkar tro, bara en av de sju som brukar samtala med eleverna angående betygskriterierna svarar att de nog inte nådde fram. (D.v.s. 14 %) Andelen elever som svarar att de sett *och förstått* kriterierna är 47 %. Se figur 1 och 2 för en mer överskådlig bild av fördelningen.

Bland engelsklärarna anger alla åtta att de brukar föra ett samtal med eleverna angående betygskriterierna, men en av dessa (d.v.s. 13 %) tror sig inte ha nått fram till eleven. Av eleverna svarar 67 % att de blivit visade kriterierna för G, men i likhet med resultatet för matematik så var det 25 % av dessa som angav att de inte förstått dem.

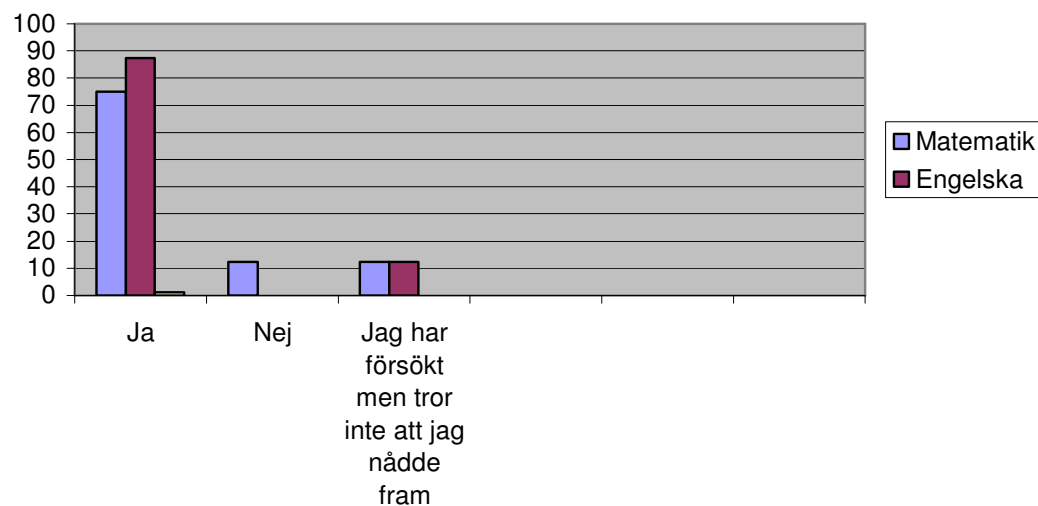
Även i engelska har vi alltså en diskrepans mellan lärarnas svar (samtliga säger att de brukar samtala med eleverna om kriterierna) och elevernas (endast 67 % anger att de blivit visade kraven för G). Om vi även här skulle räkna de som *inte svarat nej* som ett positivt svar, så får vi siffran 89 %. Se mer om detta i diskussionen.

Hur man än räknar så verkar det som om andelen elever som inte förstår kriterierna är större än vad lärarna verkar tro. I båda ämnena uppgår andelen elever som inte förstått kriterierna till 25 % (alltså 25 % av dem som hävdar att de blivit visade kriterierna säger att de inte förstod dem), medan bara 13-14 % av lärarna ansåg sig ha svårt att nå fram till eleven.

Figur 1. Vad elever i respektive ämne svarat på frågan: "har läraren visat kraven för G i ma/eng för dig?" Andel i % . I båda ämnena är andelen elever som gett ett positivt svar mindre än andelen lärare som hävdar att de haft ett samtal med eleverna angående betygskriterierna (se figur 2 för fördelningen av lärarnas svar) Vi ser också att av de elever som hävdar att de blivit visade kriterierna är det en stor del (25%) som inte försod dem. Jfr även här med lärarnas svar nedan.



Figur 2. Lärares svar (andel i %) i resp. ämne på frågan: "Brukar du samtala med eleverna angående betygskriterierna?" En övervägande majoritet svarar ja. Av de som hävdar att de försökt få till ett samtal är det 14 % (i matematik) resp. 12,5 % (i engelska) som tror att de inte nådde fram till eleven. Detta står i kontrast mot elevernas svar, där 25 % angav att de inte förstod kriterierna när de skulle ta del av dem. Se figur 1.



5.3 Formativa inslag i bedömningen

Detta avsnitt fokuserar på formativa inslag i bedömningen, såsom förvarningar innan kursens slut (så att eleven får reda på att man riskerar att inte bli godkänd), uppföljning av resultat under kursens gång, och förklaring eller motivering till det uteblivna betyget efter kursens slut.

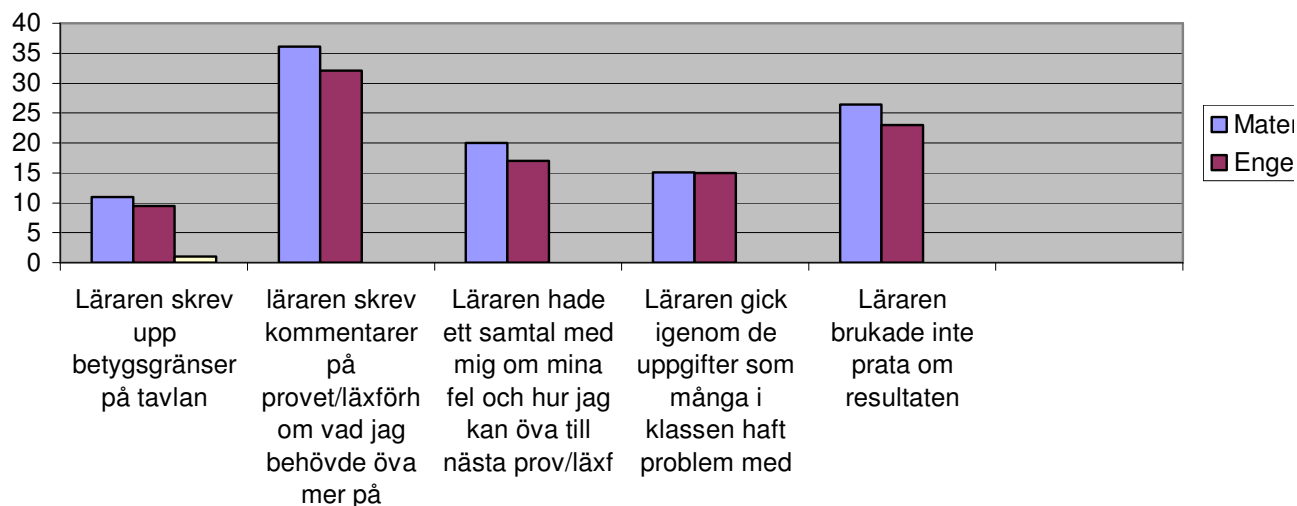
Samtliga engelsklärare svarar att de elever som inte nått betyget G har blivit varnade innan kursens slut, bland eleverna är det endast 50 % som anser att de blivit varnade. Denna stora skillnad återfinns också bland matematikenkäterna; 7 st (eller 88 %) av lärarna svarar att eleverna blivit varnade medan endast 51 % av eleverna anser sig ha blivit varnade - stora skillnader som behandlas mer ingående i diskussionsavsnittet. I figur 5 och 6 nedan ges en mer överskådlig bild av fördelningen av svaren.

Uppföljning av resultaten under kursens gång kan ske på olika sätt, om det sker. Bland engelsklärarna hävdar alla att de brukar informera sina elever som fått dåliga resultat på ett prov/bedömningstillfälle, det vanligaste är att göra detta genom att samtala med eleven om vilka fel som begåtts och hur man kan öva i inför nästa bedömningstillfälle. Bland eleverna hävdar 25 % att läraren inte brukade prata om resultaten, och om det skedde så var det vanligaste att läraren skrev kommentarer på provet/läxförhöret om vad det behövde övas mer på.

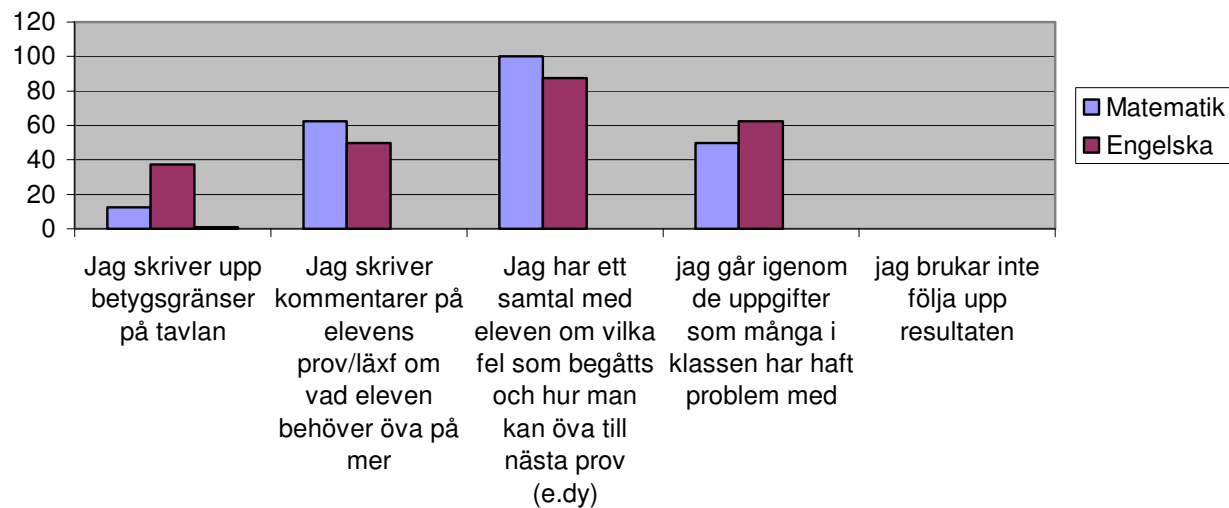
Resultaten för matematikenkäterna är snarlika; samtliga lärare säger att de följer upp resultaten, och det vanligaste sättet att göra detta på är muntligen, genom att ha ett samtal med eleven. Bland eleverna hävdar 31 % att matematikläraren inte brukade prata om resultaten, och om det skedde var det vanligaste att läraren skrev kommentarer på provet/läxförhöret. Se figur 3 och 4.

Endast 53 % resp. 44 % av eleverna som ej blivit godkända i engelska resp. matematik hävdar att de fått en förklaring till detta. När det gäller de formativa inslagen så verkar det alltså som det finns stora klyftor mellan lärares och elevs uppfattningar om hur väl det fungerar.

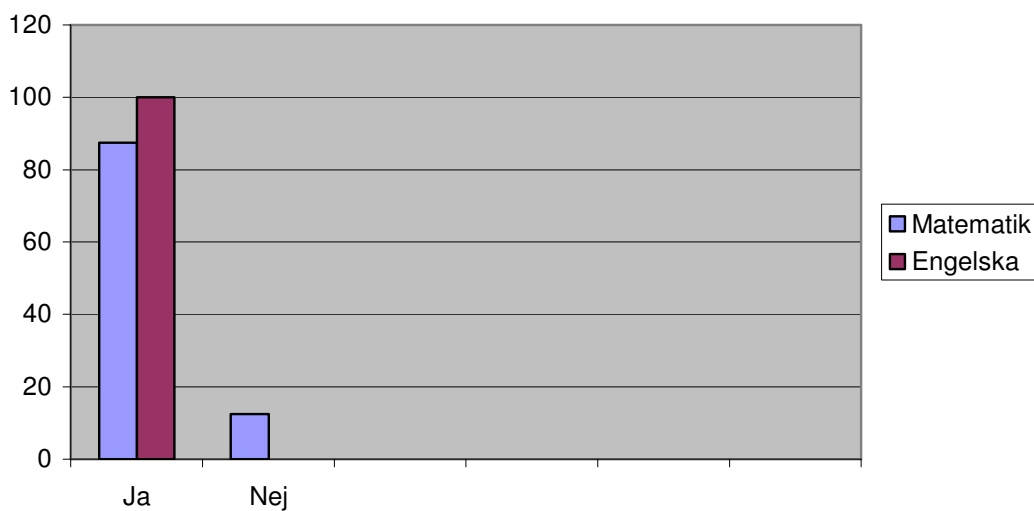
Figur 3. Fördelningen (i %) av svar på elevfrågan "Om du fått ett dåligt resultat på ett prov eller ett läxförhör, hur brukade läraren göra då, för att informera om dina kunskapsluckor?" En stor andel hävdade att läraren inte brukade prata om resultaten, trots att alla tillfrågade lärare hävdar att detta görs. (Se figur 4 för lärarnas resultat)



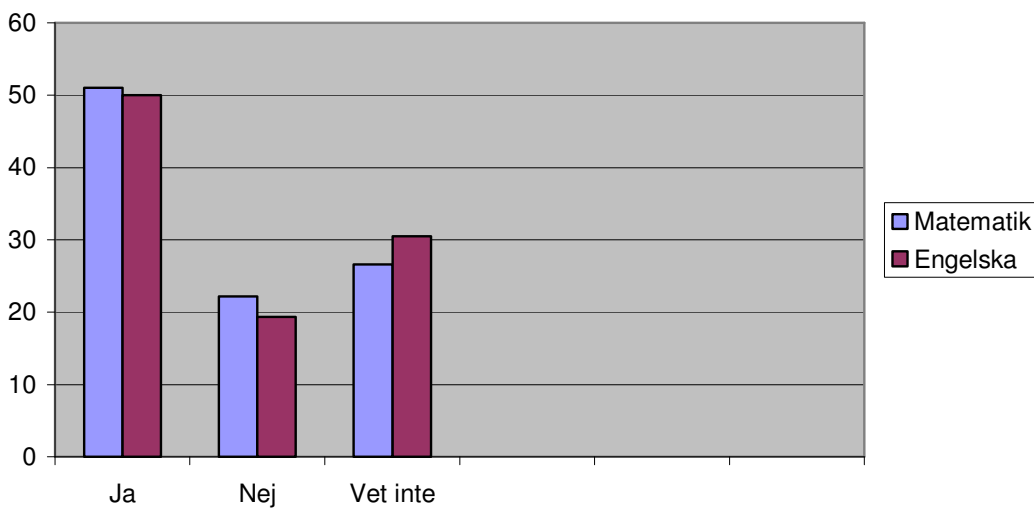
Figur 4. fördelningen av svar (i %) bland lärarna på frågan: " hur informerar du de elever som fått dåliga resultat på ett prov/läxförhör, eller liknande?"



Figur 5 Fördelningen av lärarnas svar på frågan "Har de elever som inte nått betyget G blivit varnade innan slutet på kursen?" (i %) Som vi ser finns det stora skillnader mellan hur lärare och elever har svarat. (Jfr med figur 6)



Figur 6. Fördelningen av elevernas svar på frågan: "Blev du varnad innan kursens slut om att du riskerade att inte bli godkänd?" Som vi ser finns det stora skillnader mellan hur lärare och elever har svarat. (Jfr med figur 5)



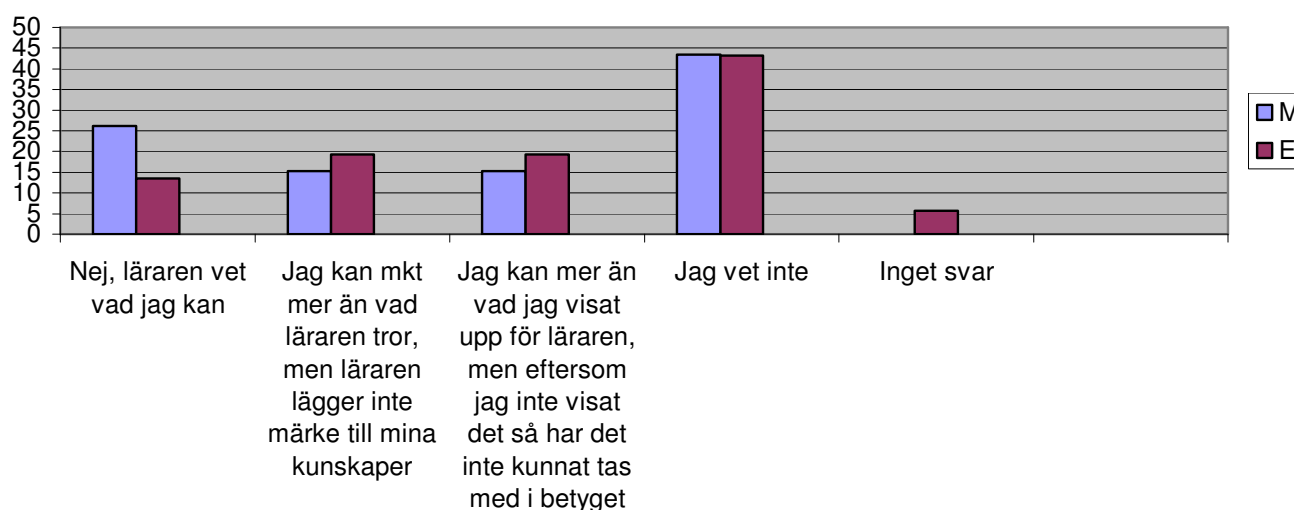
5.4 Allsidigheten

Enligt läroplanen ska läraren som sagt använda sig av all tillgänglig information om elevens färdigheter i det aktuella ämnet, och göra en allsidig bedömning vid betygsättningen. Här vill vi undersöka om lärare tror att eleverna besitter kunskaper utöver de som tagits med i bedömningen, och om eleverna anser sig ha kunskaper som inte blivit sedda av läraren. Många, både lärare och elever, verkade tycka att detta var en svår fråga att besvara. Vi fick många "vet ej" svar, och en del tomma svar, bland eleverna utgjorde "vet ej" svaren 43 % i matematikenkäten och 44 % i engelskaenkäten. 5,5 % hade inte svarat på frågan i engelskaenkäten. Se figur 7 för en översikt av fördelningen av elevernas svar. I båda lärarenkätena hade 3 av de 8 tillfrågade inom varje ämne svarat "vet ej" (d.v.s. 38 %). Lärarnas svar är åskådliggjorda i figur 8.

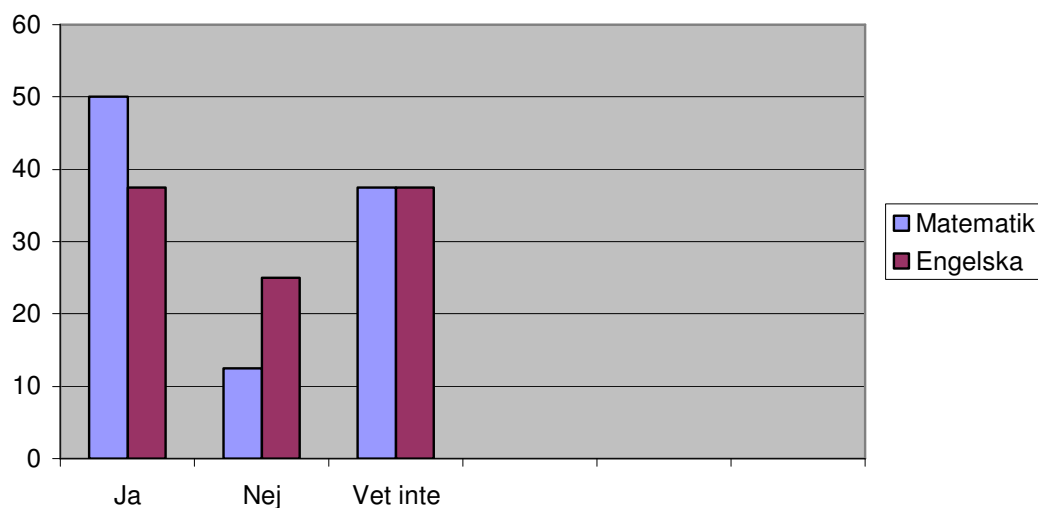
Bland eleverna som fyllt i engelskaenkätena var det många (38 %) som ansåg att de besatt kunskap som inte tagits med i betyget. Av dessa angav hälften att det var för att läraren inte lagt märke till deras färdigheter, och hälften att de inte visat dessa färdigheter för läraren, och då kunde de ju inte tas med i betyget heller. Det är nog denna grupp av elever som lärarna har i åtanke när de anger att eleverna har kunskaper som inte vägdes in i betygsättningen. 3 st (eller 38 %) av engelsklärarna svarar att de tror att eleverna har färdigheter som inte togs med i betyget, alltså lika hög andel som av eleverna. Motsvarande siffra för matematiklärarna är 50 % (alltså 4 st), men eleverna däremot verkar, i högre grad än i engelskan, tro att läraren vet vad de kan (26 % tror att läraren vet vad de kan i matematiken).

Andelen elever som anger att engelskaläraren vet vad de kan är endast 14 %. Det verkar alltså som att många, både lärare och elever, tror att en del kunskap aldrig tas med i bedömningen, även om denna uppfattning är olika vanlig elever och lärare emellan när det gäller kunskaperna i matematik.

Figur 7 Förekomsten av elevernas svar (i %) på frågan "Anser du att du har kunskaper som du inte fick chans att visa upp för din lärare?" Jfr med fördelningen av lärarnas svar (figur 8)



Figur 8 Förekomsten av lärarnas svar (i %) på frågan "Tror du att dina elever har kunskaper och färdigheter i engelska som inte vägdes in vid betygsättningen?"



5.5 Sammanfattning av resultatet

Det finns som vi sett både likheter och skillnader mellan lärarnas och elevernas svar. Nu följer en sammanfattning över de mest framträdande av dessa.

De viktigaste *likheterna* i svaren fanns inom

- Kunskapsbrister i matematik. Lärare och elevers svar utpekade samma områden som problematiska.
- Det råder viss konsensus om kunskapsbristerna i engelska. Både lärare och elever anger muntliga färdigheter som det *näst* mest problematiska, men när det gäller andra områden i ämnet så är uppfattningarna olika.
- Både lärare och elever anger "arbetade inte tillräckligt på engelskalektionerna" som det näst viktigaste skälet till att eleven inte blev godkänd.
- Allsidigheten i lärarens bedömning i ämnet engelska. 38 % av både lärare och elever angav att det fanns färdigheter som inte vägdes in i betygsättningen.

De viktigaste *skillnaderna* i svaren fanns inom

- Uppfattningarna om vilka kunskapsmål som är svårast i engelska. Elevernas *minst* anförda kriterium handlade om att kunna tillgodogöra sig texter, medan lärarnas uppfattning var att detta var det mest problematiska.
- Icke kunskapsrelaterade faktorer som bidragit till underkännandet i matematik. Lärare angav "dålig motivation" och "ej uppnådda kunskapsmål" som främsta skäl, medan elevernas svar handlade om dålig närvaro och att de inte arbetade tillräckligt på matematiklektionerna.

- Transparensen och tydligheten i lärarens krav på eleven. Det var en större andel elever som hävdade att de inte förstått betygskriterierna än vad lärarna verkade tro. Detta gäller båda ämnena.
- Har eleverna blivit "IG-varnade"? Ja, säger alla utom en lärare, men endast 50 % av eleverna upplever att detta skett.

6. Diskussion

Vi ska börja med att diskutera möjliga orsaker till resultaten. En del kommer att ha att göra med själva utformningen av enkäten, såsom formuleringarna av frågor och svarsalternativ, eller det faktum att vi bara haft totalt 16 stycken ifyllda lärarenkäter.

6.1 Orsaker till underkännandet – kunskapsbrister

När det gäller kunskapsbrister så verkade det råda konsensus mellan lärare och elever om var svårigheterna fanns i matematik, men inte i engelska. I engelska verkar det som eleverna i högre grad än lärarna anser att svårigheterna finns i att själv uttrycka sig, medan lärarna anser att det svåraste för eleverna är att kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i texter. I andra hand kommer förmågan att kunna delta i samtal. Väldigt få elever angav att deras svagaste sida hade att göra med förståelse; dessa var de minst frekvent anförda svaren.

Kanske kan detta ha att göra med att förståelsen av engelska är väldigt situationsbunden. I sin vardag utanför skolan ställs säkert eleverna inför många situationer där de tillgodogör sig engelsk text, via bloggar, facebook, online-spel, tv-spel och reklam. Eleverna känner nog själva att deras förståelse är tillräcklig för att klara sig i de flesta sammanhang, men i en klassrumssituation kommer inte denna kunskap upp till ytan. De texter de bearbetar i skolan är kanske inte knutna till deras vardag och fritidsintressen i lika hög grad och detta verkar negativt på förståelsen. Ett nödvändigt krav för att elevernas kunskaper ska bli rättvist bedömda är, som vi tog upp i avsnitt 1.1.1 ovan, att kunskaperna observeras av läraren. Läraren kan naturligtvis inte förväntas vara medveten om elevernas kunskaper om de inte kommer fram i någon undervisnings- eller bedömningssituation, och därför blir elevernas och lärarnas åsikter om elevernas förmåga att förstå engelska texter så olika.

6.2 Orsaker till underkännandet – andra faktorer

Från Selgheds doktorsavhandling vet vi att det förekommer att lärare väger in faktorer i betyget som borde vara ovidkommande.⁴¹ Utöver kunskapsmålen så motiverade lärarna i vår undersökning sina betyg med bl.a. bristande motivation (i matematik) och att eleven inte arbetade tillräckligt på lektionerna (i engelska). Det är intressant i sig själv att det angavs så många andra faktorer än kursmålen. Kanske menade många lärare att kunskapsmålen skulle ha nåtts om eleverna bara hade haft mer motivation och arbetat mer under lektionstid.

Det är också intressant att se hur olika svar vi fått på frågorna, när vi

- 1) frågat eleverna efter de främsta skälen till sitt uteblivna G,
- 2) frågat lärarna efter de främsta skälen, och slutligen
- 3) frågat eleverna vilka förklaringar de säger sig ha fått av lärarna.

Elevernas egna svar handlar om flit och närvaro, trots att de anger att de förklaringar de fått av läraren främst handlade om ämneskunskaperna. Kanske menar eleverna att de skulle ha nått upp till kunskapsmålen om de bara närvarat och arbetat bättre på fler lektioner? Eller kanske känner eleverna att lärarna visserligen säger att kunskaperna är viktigast, men att det ändå vägs in hur flitig och närvarande man är. Det vore intressant att komplettera vår enkätundersökning med intervjuer med elever om dessa frågor.

⁴¹ Se avsnitt 3 ovan.

I matematik anger som sagt lärarna motivationen som främsta brist, men elevernas svar på vad de fått för motiveringar av sin lärare är främst dåliga ämneskunskaper. Det är alltså en stor skillnad på lärarnas förklaringar till att eleven inte blivit godkänd och vad eleverna upplever att lärarna sagt. Det verkar som om kommunikationen mellan lärare och elever inte är så bra som man skulle önska. Vi vill här återknyta till Tsagalidis ord, som togs upp i avsnitt 3:

... ur bedömningsperspektivet spelar inte lärarna och eleverna på samma bollplan. Konsekvenserna av detta kan vara mycket kännbara för eleverna som kan förlora spelet – konkurrensen om framtidens möjligheter – på grund av felaktigt tolkade spelregler och för att linjedomare saknas. Dialog med eleverna om betygsriteriernas innebörd är en förutsättning för ett fungerande bedömnings-system.⁴²

I likhet med Tsagalidis studie så pekar också vår uppsats på en bristande kommunikation mellan elever och lärare. Det vore intressant att komplettera vår studie med en liknande undersökning för elever som redan blivit godkända i matematik och engelska. Kanske skulle vi finna att dialogen i deras fall fungerat bättre med deras lärare, än vad som gäller för eleverna i vår studie? Då en dialog med eleverna om bedömningsgrunderna är något mycket viktigt, skulle detta inte vara ett överraskande resultat.

6.3 Transparensen och tydligheten i lärarens krav

Här såg vi som sagt stora skillnader mellan lärarnas och elevernas svar. För det första angav lärarna att de fört ett samtal med eleverna om kriterierna i mycket högre grad än vad eleverna hävdade att de blivit visade kriterierna. När det gäller matematik skulle denna skillnad kunna förklaras av att den läraren som angav att han/hon inte brukar samtala runt betygsriterierna undervisar fler av de tillfrågade eleverna än de andra lärarna gör. Det var ju som sagt en lärare som angav detta. En annan förklaring skulle som sagt kunna vara de elever som svarat ”vet ej” på frågan om de blivit visade kriterierna för G. Om man istället räknar andelen elever som *inte svarat nej* på frågan (d.v.s. de som svarat ja *eller vet ej*) så uppgår detta till en siffra som ligger mycket nära den av lärarna angivna. (87 % vs. 89 %) Kanske händer det att en lärare visar kriterierna, men att eleven inte lägger så mycket energi på att ta del av dem. När de senare blir tillfrågade om de har blivit visade dem så är de osäkra på vad det var som läraren försökte säga, och de svarar ”vet ej” eftersom de inte tog del av lärarens försök att få till en dialog om detta. Kanske har de inget tydligt minne av att de blivit visade kriterierna, men de är inte helt säkra på att de inte blivit det heller.

Denna mycket spekulativa förklaring kan appliceras på resultaten både från matematik- och engelskaenkäten, även om vi fortfarande får en diskrepans när det gäller lärare och elevs svar på engelskaenkäten, hur vi än räknar (89 % av eleverna har inte svarat nej, 100 % av lärarna svarar ja).

En annan förklaring har att göra med elevgruppen på IV-programmet. En del elever har gått på skolan länge, andra kan precis ha börjat där. Dessa kan gå i samma grupp. Det kan alltså vara så att många elever som fyllt i enkäten syftar på sin förra (högstadiel-)lärare när de anger

⁴² Pedagogisk bedömning, s. 152

att läraren inte visat dem kursmålen. I så fall syftar ju eleverna på en delvis annan grupp lärare än lärarna på IV-programmet, och skillnaderna kan förklaras med hjälp av detta.

Detta kan också förklara den stora skillnaden när det gäller frågan om i vilken mån eleverna förstått kriterierna. Som sagt så trodde lärarna att de nått fram i mycket högre grad än vad man kunde utläsa ur elevernas svar; 25 % av de elever som hävdar att de sett kraven för G anger att de inte förstått dem, medan andelen lärare som tror att de hade svårt att nå fram till eleven uppgick till c:a 13 %.

6.4 Formativa inslag

Detta avsnitt diskuterar resultaten om de formativa inslagen i bedömningen, såsom förvarningar innan kursens slut (så att eleven får reda på att man riskerar att inte bli godkänd), uppföljning av resultat under kursens gång, och förklaring eller motivering till underkännandet efter kursens slut. Vi fann som sagt stora skillnader när vi jämförde elevers och lärares svar. De allra flesta lärarna svarade att de "IG-varnat" sina elever innan slutet på kursen, (alla engelsklärare samt 88 % av matematiklärarna angav detta) fastän endast 50 resp. 51 % av eleverna uppgav att de blivit varnade. Kanske menar lärarna att de muntligen upplyst sina elever om att de borde göra bättre ifrån sig, medan eleverna menar att de inte fått någon formell, skriftlig varning. Förklaringen kan ligga i lärarnas (o)förmåga att vara tillräckligt tydliga, eller i elevernas sätt att uppfatta vad läraren säger.

Det kan också vara så, som vi tog upp i förra avsnittet, att en del elever har sina gamla lärare i åtanke när de uppger att de inte blev varnade. Det är mycket möjligt att lärarna på IV i högre grad än andra har rutin på att varna sina elever, men att de elever som inte gått på IV så länge inte hunnit se det under den tiden de gått där.

6.5 Allsidigheten

Det här verkade som sagt vara en svår fråga att besvara, med tanke på de många "vet ej"-svaren. Inte någon annan fråga besvarades med en så hög andel svar av denna typ. Detta var i slutet av enkäten, den näst sista frågan, och möjligtvis hade man bråttom att blir klar.

Ur de övriga svaren kunde man som bekant utläsa att många elever ansåg sig kunna mer än vad läraren tror i engelska. 38 % säger att de kan mer än vad läraren tror. Engelsklärarna verkar vara av samma uppfattning, 38 % anger att de tror att deras elever har kunskaper och färdigheter som inte vägdes in vid betygssättningen. För matematiklärarna är motsvarande siffra 50 %, även om många elever verkar tro att läraren vet vad de kan i matematik. Bara 31 % uppgav att de kan mer än vad läraren tror. Det verkar alltså som om lärarna tror att eleverna besitter mer "dold kunskap" i matematik än vad eleverna själva tror. Då en av oss är matematiklärare så stämmer detta väl överens med vår egen erfarenhet. Många elever har mycket dåligt självförtroende när det gäller just matematik. De "låser sig", och tror att de inte kommer klara av att nå upp till målen. Men ofta, när man får chans att verkligen lyssna på eleven, så upptäcker man just det: *eleven kan mer än vad den tror*. Vår personliga uppfattning är att detta är sant i högre grad i matematiken än i andra ämnen.

Vi vill också diskutera resultaten från denna fråga i ljuset av det vi behandlade i avsnitt 1.1.1, *Felkällor i bedömningsprocessen*, där tog vi upp att det är många krav som måste vara uppfyllda för att en allsidig bedömning ska kunna komma till stånd: kunskapen ska visas, (av eleven) och observeras, tolkas och dokumenteras (av läraren). Det är intressant att se att av de

elever som anser att de besitter kunskaper som inte blivit sedda av läraren, så ”erkänner” hälften att de nog inte visat dessa kunskaper heller. När det gäller ämnet engelska kan man återknyta till det tidigare resonemanget om situationsbunden kunskap. Kanske känner eleverna att de i många sammanhang har bevisat för sig själva att de faktiskt kan en del engelska, men att detta ofta handlar om situationer där läraren inte är med. Då kan ju inte det andra kravet ovan (”kunskapen ska observeras av läraren”) uppfyllas. Andra tänkbara orsaker till att eleven tvekar till att visa upp vad den kan skulle som sagt kunna vara press från kamraterna att inte vara en ”pluggis”, eller, om det gäller muntliga färdigheter, situationsbunden blyghet eller nervositet.

Om kunskapen nu ändå visas i en undervisnings- eller bedömningssituation, men inte observeras, tolkas eller dokumenteras av läraren, så borde detta upplevas som frustrerande för eleven. Tyvärr uppgav en del elever att de kunde mycket mer än vad läraren tror, men att läraren inte lade märke till kunskaperna. Även om det är ett problem om mycket av elevernas kompetens aldrig blir föremål för bedömning, tycker vi ändå att det är positivt att lärarna verkar vara medvetna om att eleverna kan mer och andra saker än vad som kommer upp till ytan i skolan.

6.6 Avslutande reflektioner & relevans för läraryrket

Vi har i denna uppsats försökt undersöka vad det är som brister när en elev inte får godkänt i engelska eller matematik från grundskolan. Genom att dela ut enkäter till både lärare och elever har vi velat ta reda på om elevers och lärares förklaringar till underkännandet skiljer sig åt och i så fall på vilket sätt. Som resultat- och diskussionsavsnitten ovan beskriver så har vi även undersökt hur lärare och elever erfar de formativa inslagen i bedömningen, t.ex. förvarningar innan kursens slut, uppföljning av resultat under kursens gång och förklaring eller motivering till det uteblivna betyget efter kursens slut. Vidare har vi undersökt transparensen och tydligheten i lärarens krav på eleven och allsidigheten i bedömningen, d.v.s. om läraren har använt sig av all tillgänglig information vid betygsättningen. Vi har närmast oss dessa frågor ur både ett lärar- och elevperspektiv.

Eftersom undersökningar⁴³ har visat att det finns en brist på överensstämmelse mellan elevernas uppfattning om vad som är viktigt i ett bedömningssammanhang och vad läraren anser vara viktigt, så tycker vi att det är angeläget att diskutera detta. Om det är så att eleverna bedöms efter andra grunder än vad de tror så betyder det ju att de har en mindre chans att uppnå målen. Bengt Selgheds avhandling beskriver denna problematik ingående och det borde vara av intresse för alla lärare att ta del av denna information eftersom det handlar om att följa de lagar och förordningar som styr skolans verksamhet.

Det är tydligt att det finns anledning till oro när man läser Selgheds studie. I en artikel i *Lärarnas tidning* påpekar dock Selghed att det nog inte är av illvilja som lärare väger in andra faktorer i bedömningen än vad styrdokumentet påbjuder.⁴⁴ Sedan det målrelaterade betygssystemet infördes har många lärare upplevt att det är svårt att förstå hur man ska sätta betyg. Selgheds intervjuer med lärare ”visade att de flesta lärarna varken fullt ut begripit det målrelaterade betygssystemet eller tillämpade det på rätt sätt.”⁴⁵ Han fortsätter, ”Man ska inte anklaga lärarna för det. De har inte fått tillräckliga grunder, varken på lärarutbildningen eller

⁴³ Tsagalidis, Helena. *Varför fick jag bara G?* Stockholm, 2003 samt Selgheds *Ännu icke godkänd*. Se avsnittet *tidigare forskning* för en utförligare genomgång av innehållet.

⁴⁴ *Lärarnas tidning*, 10 januari 2008 ”Svårt förstå kvalitativ betygsättning,” <http://www.lararnastidning.se/>

⁴⁵ *Ibid.*

som fortbildning. Nu behövs en jättesatsning på att ge lärarna detta.” Vi ser att vårt arbete kan ha stor relevans när det gäller att öppna upp den diskussion kring bedömning som är så viktig för att skolans verksamhet ska kunna bedrivas på ett meningsfullt och rättvist sätt. Det behövs en diskussion kring vilka åtgärder som behöver tas i skolan så att elever och lärare kan ha en tydligare dialog om grunderna för bedömning. Vår uppsats har ju också visat att lärare verkligen når fram i många viktiga frågor och att både elever och lärare ser någorlunda lika på vissa bedömningsfaktorer. Det är viktigt att lärare fortsätter att göra detta goda arbete.

Förhoppningsvis väljer någon att fördjupa sig i dessa frågor och kanske bygga vidare på det som vi har påbörjat. Vårt arbete har varit en pilotstudie och det finns mycket som kanske kunde ha gjorts annorlunda för att verkligen få så ”sanna” svar som möjligt på våra frågor. Som tidigare diskuterats under avsnitten validitet och reliabilitet finns det risk att både lärare och elevers svar snarare speglar hur de önskar att de är eller hur de tror att andra förväntar sig att de ska vara än hur de verkligen är. Kanske kan en mer detaljerad studie än den vi gjort bättre svara på dessa frågor. Man kan också tänka sig att intervjua elever och lärare under många olika tillfällen under läsåret för att minska chansen att faktorer som ”slutet-på-terminen-trötthet” spelar in i resultatet.

Sammanfattningsvis visar resultatet av vår studie att lärares och elevers uppfattningar om vad det är som brister när en elev inte klarar godkänt i engelska och matematik i grundskolan, både skiljer sig åt på väsentliga plan och har vissa likheter på andra plan.

Referenslista

Allians för Sveriges manifest 2006. *Mer kunskap – en modern utbildningspolitik*.

Egidius, Henry (2000). *Att vara lärare i vår tid*. Stockholm: Natur och kultur.

Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). *The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284.

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

Myndigheten för skolutveckling. (2006). *Kvalitet inom IV—hela skolans ansvar*. Stockholm: Liber Distribution.

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

Lindström, Lars & Lindberg, Viveka. (red.) (2006) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.

Selghed, Bengt (2004). *Ännu icke godkänt—lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö högskola.

Skolverkets statistik, betyg och provresultat i grundskolan läsåret 1998/99.

Skolverkets rapport 302, beskrivande data 2007.

Skolverket (1998b) Uppföljning av betygsenkät VT 1998. Internrapport. Dnr 96:12-1

Skolverket. (2007). *Heltid och resursförstärkning—Utvecklingen av individuella program*. Stockholm: Skolverket.

Skolverkets statistik, betyg och provresultat i grundskolan läsåret 1998/99, tabell 1.2
www.skolverket.se/sb/d/1637/a/7858

Tsagalidis, Helena (2005). *Varför fick jag bara G?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Trost, Jan (2001). *Enkätboken (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Styrdokument

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94. www.skolverket.se

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, Lpf 94.
www.skolverket.se

Hej! Vi är två studenter på Lärarhögskolan i Göteborg som skriver vårt examensarbete ihop. Vi skulle uppskatta om du kunde ta dig några minuter och besvara vår enkät som handlar om betyg och bedömning. Dina svar kommer att behandlas konfidentiellt och anonymt, ingen kommer att få reda på hur du har svarat och vem du är.

(Siffrorna innan varje svarsalternativ anger andelen lärare som angett detta)

1. Vilka är de främsta skälen till att de elever du underkänt inte fick G i engelska, som du ser det? Kryssa i de viktigaste skälen, högst **tre (3)**.

- 100 % Eleven nådde inte upp till kunskapsmålen
- 0 % Dålig närvaro på engelskalektionerna
- 38 % Eleven arbetade inte tillräckligt på engelskalektionerna
- 0 % Dålig motivation att lära sig
- 0 % Jag tyckte inte om eleven
- 0 % Jag har inte tillräcklig pedagogisk kompetens för att hjälpa resurssvaga elever
- 0 % Eleven blev ofta störd av andra elever i klassrummet
- 13 % Eleven fick för lite stöd hemifrån
- 25 % Eleven hade inlärningssvårigheter
- 13 % Annat _____

2. Vilka aspekter av betygskriterierna i engelska har varit svårast att klara av för de elever som inte blev godkända av dig? Kryssa i de **tre (3)** viktigaste.

Kriterier för G i engelska:

Eleven ska

- 0 % Förstå tydligt tal i instruktioner, berättelser och beskrivningar som rör kända förhållanden och egna intresseområden
- 62 % Kunna delta aktivt i samtal kring kända ämnen och med hjälp av olika strategier bidra till att kommunikationen fungerar
- 50 % Kunna muntligt berätta och beskriva något som hon eller han sett, hört, upplevt eller läst samt uttrycka och argumentera för en uppfattning i något för honom eller henne angeläget ämne
- 75 % Kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i enklare

- skönlitterära och andra berättande, beskrivande och argumenterande texter som behandlar kända ämnesområden
- 13 % Kunna begära och ge *information* i skrift samt berätta och beskriva något
 - 13 % Ha kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några länder där engelska har en central ställning samt kunna göra några jämförelser med egna kulturella erfarenheter
 - 13 % Kunna reflektera över och dra slutsatser om sitt sätt att lära sig engelska
 - 13 % Kunna välja och använda hjälpmedel vid textläsning, skrivning och andra språkliga aktiviteter
 - 50 % Kunna, på egen hand och i samarbete med andra, planera och genomföra arbetsuppgifter samt därvid dra slutsatser av sitt arbete.

3. Har de elever som inte nått betyget godkänt i engelska blivit varnade innan slutet på kursen?

- 100 % Ja
- 0 % Nej

4. Hur informerar du de elever som fått dåliga resultat på ett prov/läxförhör, eller liknande, i engelska? Kryssa för de alternativ som gäller (kan vara fler än ett).

- 38 % Jag skriver upp betygsgränser på tavlan
- 50 % Jag skriver kommentarer på elevens prov/läxförhör med vad eleven behöver öva på mer i fortsättningen
- 88 % Jag har ett samtal med eleven om vilka fel som begåtts och hur man kan öva till nästa prov/bedömningstillfälle
- 63 % Jag går igenom de uppgifter som många i klassen haft problem med att lösa
- 0 % Jag brukar inte följa upp resultaten

5. Brukar du samtala med eleverna angående betygskriterierna?

- 88 % Ja
- 0 % Nej
- 12 % Jag har försökt, men jag tror inte att jag nådde fram.

6. Vems/vilkas är felet, anser du, att eleverna inte fick godkänt i engelska? Ange de alternativ du tror är vanligast, högst **två (2)**.

- 25 % Mitt eget
- 50 % Elevens

- 0 % Föräldrarnas
 - 13 % Elevens kamraters
 - 13 % Betygssystemets
 - 13 % Ingens OBS! Se svar på fråga 1.
 - 13 % Vet inte
- (Inget svar: 13 %)

7. Hur mycket tid tror du att dina elever som inte fått G i engelska har lagt ner på att göra engelskaläxor? (i snitt)

- 25 % Ingen alls
- 75 % Lite, men mindre än 30 minuter i veckan
- 0 % 30 min - 1 timme i veckan
- 0 % 1-2 timmar i veckan
- 0 % Mer än 2 timmar i veckan

8. Tror du att dina elever får stöd och uppmuntran hemifrån med engelskan?

- 25 % Ja
- 75 % Nej

9. Tror du att dina elever har kunskaper och färdigheter i engelska som inte vägdes in vid betygsättningen?

- 38 % Ja
- 25 % Nej
- 38 % Vet inte

10. Kraven för att få G i engelska är alldeles för höga! Ange hur mycket du håller med det påståendet.

- 0 % Instämmer helt
- 50 % Instämmer lite
- 25 % Varken eller
- 25 % Håller inte riktigt med
- 0 % Håller absolut inte med.

Tack för hjälpen!

Ifeoma och Sara.

Bilaga 2

Lärarenkät-matematik

Hej! Vi är två studenter på Lärarhögskolan i Göteborg som skriver vårt examensarbete ihop. Vi skulle uppskatta om du kunde ta dig några minuter och besvara vår enkät som handlar om betyg och bedömning. Dina svar kommer att behandlas konfidentiellt och anonymt, ingen kommer att få reda på hur du har svarat och vem du är.

(Siffrorna innan varje svar anger andelen lärare som angett det svarsalternativet)

1. Vilka är de främsta skälen till att dina underkända elever inte fick G i matematik, som du ser det?

Ange de viktigaste, högst **tre (3)**.

- 50 % Eleven nådde inte upp till kunskapsmålen
- 37,5 % Dålig närvaro på matematiklektionerna
- 25 % Eleven arbetade inte tillräckligt på matematiklektionerna
- 75 % Dålig motivation att lära sig
- 0 % Jag tyckte inte om eleven
- 0 % Jag har inte tillräcklig pedagogisk kompetens för att hjälpa resurssvaga elever
- 0 % Eleven blev ofta störd av andra elever i klassrummet
- 38 % Eleven fick för lite stöd hemifrån

- 13 % Annat _____

2. Vilka aspekter av betygskriterierna i matematik har varit svårast att klara av för de elever som inte blev godkända av dig? *Kryssa i de **tre (3)** viktigaste.*

Kriterier för G i matematik:

Eleven ska

- 63 % ha utvecklat sin taluppfattning till att omfatta hela tal och rationella tal i bråk- och decimalform,
- 75 % ha goda färdigheter i och kunna använda överslagsräkning och räkning med naturliga tal och tal i decimalform samt procent och proportionalitet i huvudet, med hjälp av skriftliga räknemetoder och med tekniska hjälpmedel,
- 38 % kunna använda metoder, måttssystem och mätinstrument för att jämföra, uppskatta och bestämma längder, areor, volymer, vinklar, massor, tidpunkter och tidsskillnader,
- 0 % kunna avbilda och beskriva viktiga egenskaper hos vanliga geometriska objekt samt kunna tolka och använda ritningar och kartor,
- 13 % kunna tolka, sammanställa, analysera och värdera data i tabeller och diagram,
- 25 % kunna använda begreppet sannolikhet i enkla slumpsituationer,

- 38 % kunna tolka och använda enkla formler, lösa enkla ekvationer, samt kunna tolka och använda grafer till funktioner som beskriver verkliga förhållanden och händelser

3. Har de elever som inte nått betyget godkänt i matematik blivit varnade innan slutet på kursen?

- 87,5 % Ja
 12,5 % Nej

4. Hur informerar du de elever som fått dåliga resultat på ett prov/läxförhör eller liknande? Kryssa i de alternativ som gäller (kan vara fler än ett):

- 12 % Jag skriver upp betygsgränser på tavlan
 63 % Jag skriver kommentarer på elevens prov med vad eleven behöver öva på mer i fortsättningen
 100 % Jag har ett samtal med eleven om vilka fel som begåtts och hur man kan öva till nästa prov
 50 % Jag går igenom de uppgifter som många i klassen haft problem med att lösa
 0 % Jag brukar inte följa upp resultaten
 Annat _____
—

5. Brukar du samtala med eleverna angående betygskriterierna?

- 75 % Ja
 12,5 % Nej
 12,5 % Jag har försökt, men tror inte att jag nådde fram.

5. Vems/vilkas är felet, anser du, att eleverna inte fick godkänt i matematik? Ange de alternativ du tror är vanligast, *högst två*.

- 13 % Mitt eget
 63 % Elevens
 0 % Föräldrarnas
 13 % Elevens kamraters
 25 % Betygssystemets
 13 % Ingens
 13 % Vet inte

6. Hur mycket tid tror du att dina elever som inte fått G i matematik har lagt ner på att göra matematikläxor? (i snitt)

- 63 % Ingen alls
- 25 % Lite, men mindre än en 30 minuter i veckan
- 12 % 30 min – 1 timme i veckan
- 0 % 1 – 2 timmar
- 0 % Mer än 2 timmar i veckan

7. Tror du att dina elever får stöd och uppmuntran hemifrån med matematiken?

- 25 % Ja
- 75 % Nej

8. Tror du att dina elever har kunskaper och färdigheter i matematik som inte vägdes in vid betygsättningen?

- 50 % Ja
- 12,5 % Nej
- 37,5 % Vet inte

9. Kraven för att få G i matematik är alldeles för höga! Ange hur mycket du håller med det påståendet.

- 0 % Instämmer helt
- 50 % Instämmer lite
- 12,5 % Varken eller
- 12,5 % Håller inte riktigt med
- 25 % Håller absolut inte med.

Tack för hjälpen!

Ifeoma och Sara.

Hej! Vi är två studenter på Lärarhögskolan i Göteborg som skriver vårt examensarbete ihop. Vi skulle uppskatta om du kunde ta dig några minuter och besvara vår enkät som handlar om betyg och bedömning. Dina svar kommer att behandlas konfidentiellt och anonymt, ingen kommer att få reda på hur du har svarat och vem du är.

(Siffrorna innan varje svar anger andelen elever som angett det svarsalternativet)

3. Vilka är de främsta skälen till att du inte fick G i engelska, som du ser det? Kryssa i de viktigaste, *högst tre (3)*.

- 28 % Dåliga ämneskunskaper, så jag nådde inte upp till kunskapsmålen.
- 47 % Jag hade dålig närvaro i på engelskalektionerna
- 47 % Jag arbetade inte tillräckligt på engelskalektionerna
- 19 % Jag var inte motiverad att lära mig
- 22 % Läraren gillade inte mig
- 19,4 % Jag hade en dålig lärare
- 19,4 % Det var för lite arbetsro i klassrummet
- 3 % Jag fick för lite stöd hemifrån
- 8 % Jag visste inte vad som krävdes av mig
- 5,5 % Jag förstod inte vad det var som jag inte kunde
- 31 % Jag har/hade inlärnings svårigheter

- 5,5 % Annat _____

4. Följande kunskapsbeskrivningar är hämtade från kriterierna för G i engelska. Markera vilka områden du tycker att du har *sämst* ämneskunskaper i, *högst fyra stycken*.

- 8 % Förstå talad engelska om enkla saker
- 22 % Kunna delta aktivt i samtal om enkla saker
- 36 % Kunna muntligt berätta och beskriva något som jag sett, hört, upplevt eller
- 8 % Kunna läsa och förstå enklare texter som handlar om sådant som jag känner till
- 44 % Kunna begära och ge information i skrift samt berätta och beskriva något
- 25 % Ha kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några engelsktalande
- 19,4 % Kunna reflektera över och dra slutsatser om mitt sätt att lära mig engelska
- 19,4 % Kunna använda hjälpmedel vid läsning och skrivning (t.ex. lexikon och dator)
- 25 % Kunna, på egen hand och i samarbete med andra, planera och genomföra arbetsuppgifter och förstå vad jag gör

5. Blev du varnad innan kursens slut om att du riskerade att inte få godkänt i engelska?
- 50 % Ja
 - 19 % Nej
 - 31 % Vet inte
6. Om du fått ett dåligt resultat på ett prov eller ett läxförhör i engelska, hur brukade läraren göra då, för att informera dig om dina kunskapsluckor?
- 11 % Läraren skrev upp betygsgränser på tavlan
 - 36 % Läraren skrev kommentarer på provet/läxförhöret om vad jag behövde öva på mer i fortsättningen
 - 22 % Läraren hade ett samtal med mig om vilka fel som begåtts och hur jag kan öva till nästa prov/läxförhör
 - 17 % Läraren gick igen om de uppgifter som många i klassen haft problem med att lösa.
 - 25 % Läraren brukade inte prata om resultaten
7. Har du fått en förklaring av din lärare om varför du inte fick godkänt i engelska?
- 53 % Ja
 - 17 % Nej
 - 25 % Vet inte
 - 6 % Inget svar
6. Om du svarade **Ja** på föregående fråga, vad ansåg *din lärare* var orsaken till att du inte fick godkänt?
- 39 % Dåliga ämneskunskaper, så jag nådde inte upp till kunskapsmålen.
 - 36 % Jag hade dålig närvaro på engelskalektionerna
 - 28 % Jag arbetade för lite på engelskalektionerna
 - 17 % Jag var inte tillräckligt motiverad att lära mig
 - 22 % Jag blev ofta störd av klasskamraterna på engelskalektionerna
 - 3 % Jag fick inget stöd hemifrån
 - Annat _____
7. Har läraren visat kraven för G i engelska för dig?
- 50 % Ja, och jag förstod vad de innebar.
 - 17 % Ja, men jag förstod dem inte.
 - 11 % Nej
 - 25 % Vet ej
8. Vems är felet, tycker du, att du som elev inte fick godkänt? *Ange högst två.*
- 69 % Mitt eget
 - 28 % Lärarens
 - 3 % Familjens
 - 11 % Kompisarnas
 - 6 % Ingens
 - 14 % Vet inte

8,3 % *Inget svar*

9. Hur mycket tid har du lagt ner på läxor i engelska?

- 33 % Ingen alls
- 22 % Lite, men mindre än 30 minuter i veckan
- 17 % Ca 30 min – 1 timme i veckan
- 11 % Ca 1 – 2 timmar i veckan
- 14 % Mer än 2 timmar i veckan

10. Brukar du få hjälp av någon i familjen med engelskan?

- 42 % Ja
- 25 % Nej
- 25 % Ibland
- 8 % *Inget svar*

11. Anser du att du har färdigheter som du inte fick chans att visa upp för din lärare?

- 14 % Nej, läraren vet vad jag kan
- 19 % Jag kan mycket mer än vad läraren tror men läraren lägger inte märke till mina kunskaper
- 19 % Jag kan mer än vad jag visat upp för läraren men eftersom jag inte visat upp det så har det inte kunnat tas med i betyget
- 43 % Jag vet inte
- 6 % *Inget svar*

12. Kraven för att få G är alldeles för höga! Ange hur mycket du håller med det påståendet.

- 30 % Instämmer helt
- 17 % Instämmer lite
- 31 % Varken eller
- 6 % Håller inte riktigt med
- 8 % Håller absolut inte med
- 8 % *Inget svar*

Tack för hjälpen!

Ifeoma och Sara.

Hej! Vi är två studenter på Lärarhögskolan i Göteborg som skriver vårt examensarbete ihop. Vi skulle uppskatta om du kunde ta dig några minuter och besvara vår enkät som handlar om betyg och bedömning. Dina svar kommer att behandlas anonymt, ingen kommer att få reda på hur du har svarat och vem du är.

(Siffrorna innan varje svar anger andelen elever som angett det svarsalternativet)

8. Vilka är de främsta skälen till att du inte fick G i matematik, som du ser det? Kryssa i de viktigaste, högst **tre (3)**.

- 20 % Dåliga ämneskunskaper, så jag nådde inte upp till kunskapsmålen.
- 51 % Jag hade dålig närvaro på matematiklektionerna
- 40 % Jag arbetade inte tillräckligt på matematiklektionerna
- 18 % Jag var inte motiverad att lära mig
- 13 % Läraren gillade inte mig
- 18 % Jag hade en dålig lärare
- 19 % Det var för lite arbetsro i klassrummet
- 4,4 % Jag fick för lite stöd hemifrån
- 4,4 % Jag visste inte vad som krävdes av mig
- 20 % Jag förstod inte vad det var som jag inte kunde

- 4,4 % Annat _____

9. Följande kunskaper ingår i kraven för att få G i matematik. Markera vilka områden du tycker att du har **sämst** ämneskunskaper i. Kryssa i de **tre (3)** viktigaste.

- 40 % Räkning med tal i bråkform (t.ex. tal i bråkform: $\frac{3}{4}, \frac{1}{2}$)
- 29 % Räkning med tal i decimalform (t.ex. tal i decimalform: 0,157)
- 27 % Multiplicera stora tal med varandra med papper och penna
- 42,2 % Räkna division med papper och penna (t.ex. räkna ut $\frac{723}{64}$)
- 20 % Räkna med miniräknare
- 20 % Räkning med vinklar
- 16 % Läsa av tabeller och diagram
- 16 % Sannolikhet ("hur stor chans/risk är det att...")
- 36 % Ekvationslösning (exempel på en ekvation: $3x + 4 = x$)
- 27 % Läsa av grafer

10. Blev du varnad innan kursens slut om att du riskerade att inte blir godkänd i matematik?

- 51 % Ja
- 22 % Nej
- 27 % Vet inte

11. Om du fått ett dåligt resultat på ett prov eller ett läxförhör i matematik, hur brukade läraren göra då, för att informera dig om dina kunskapsluckor?

- 11 % Läraren skrev upp betygsgränser på tavlan
- 38 % Läraren skrev kommentarer på provet/läxförhöret om vad jag behövde öva på mer i fortsättningen
- 20 % Läraren hade ett samtal med mig om vilka fel som begåtts och hur jag kan öva till nästa prov/läxförhör
- 18 % Läraren gick igenom de uppgifter som många i klassen haft problem med att lösa
- 31 % Läraren brukade inte prata om resultaten
- 0 % Annat _____

12. Har du fått en förklaring av din lärare om varför du inte fick godkänt i matematik?

- 44 % Ja
- 33 % Nej
- 22 % Vet inte

6. Om du svarade **Ja** på föregående fråga, vad ansåg *din lärare* var orsaken/orsakerna till att du inte fick godkänt? Kryssa i de tre (3) viktigaste.

- 80 % Dåliga ämneskunskaper, så jag nådde inte upp till kunskapsmålen.
- 30 % Jag hade dålig närvaro på matematiklektionerna
- 45 % Jag arbetade för lite på matematiklektionerna
- 30 % Jag var inte tillräckligt motiverad att lära mig
- 30 % Jag blev ofta störd av klasskamraterna på matematiklektionerna
- 5 % Jag fick inget stöd hemifrån
- 0 % Annat _____

7. Har läraren visat kraven för G i matematik för dig?

- 47 % Ja, och jag förstod vad de innebar.
- 16 % Ja, men jag förstod dem inte.
- 13 % Nej
- 11 % Vet ej

8. Vems/vilkas är felet, tycker du, att du som elev inte fick godkänt? Kryssa i högst två alternativ.

- 58 % Mitt eget
- 36 % Lärarens
- 0 % Familjens
- 4 % Kompisarnas
- 18 % Betygssystemets
- 7 % Ingens
- 13,3 % Vet inte

9. Hur mycket tid har du lagt ner på läxor i matematik?

- 33 % Ingen alls
- 27 % Lite, men mindre än 30 minuter i veckan
- 11 % 30 min - 1 timme i veckan
- 7 % Ca 1-2 timmar i veckan
- 22 % Mer än 2 timmar i veckan

10. Brukar du få hjälp av någon i familjen med matematiken?

- 40 % Ja
- 29 % Nej
- 31 % Ibland

11. Anser du att du har kunskaper i matematik som du inte fick chans att visa upp för din lärare?

- 26 % Nej, läraren vet vad jag kan.
- 15 % Jag kan mycket mer än vad läraren tror, men läraren lägger inte märke till mina kunskaper.
- 15 % Jag kan mer än vad jag visat upp för läraren, men eftersom jag inte visat upp det så har det inte kunnat tas med i betyget.
- 44 % Jag vet inte

12. Kraven för att få G i matematik är alldeles för höga! Ange hur mycket du håller med det påståendet.

- 42,2 % Instämmer helt
- 18 % Instämmer lite
- 18 % Varken eller
- 11 % Håller inte riktigt med
- 11 % Håller absolut inte med.

Tack för hjälpen!
Ifeoma och Sara.