



Bedömningspraxis och utmaningar

En kvalitativ intervjustudie om gymnasielärares
bedömningspraxis

Elina Junes
Emilia Ahlqvist

Ht 2015
Examensarbete, 30 hp
Läroprogrammet, 300-330 hp
Handledare: Krister Ödmark
Institutionen för naturvetenskapens och matematikens didaktik

Abstrakt

Utifrån ett yrkesetiskt och läroplansteoretiskt perspektiv syftar undersökningen till att genom intervjuer undersöka betygspraxis och möjliga utmaningar relaterade till betyg och bedömning. Detta i syfte att belysa vilka utmaningar lärare kan konfronteras med i bedömnings- och betygssituationer i ämnen och kurser som inte har nationella prov, och vilka handlingsmöjligheter lärarna har i sådana situationer utifrån satta ramar i styrdokument. Vi har använt semistrukturerade kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod med ett hermeneutiskt synsätt på tolkning. Resultatet visar att det som anses svårt i betygssättningssituationer skiljer sig från lärare till lärare men gemensamt för alla är att de önskar mer tid med kollegor för sambedömning och diskussion. Om denna önskan uppfylls bör även likvärdigheten förbättras. Påtryckningar från andra än läraren angående betygssättning är vanligast från elever men det ses inte som något negativt av lärarna. Påtryckningar från rektor angående krav på ökad måluppfyllelse har tolkats olika av tre lärare, varav två anser att lärare måste stå tillsammans för att försöka motstå dessa påtryckningar. Vanligt är att lärare ställs inför situationer där de måste ställa yrkesinterna normer mot allmänetiska normer och detta blir ibland en faktor som påverkar lärarnas betygssättningsprocess. Generellt kan vi se att våra informanter inte tycker det är ett problem att den så kallade "räddningsplankan" de nationella proven inte finns med.

Nyckelord: Bedömningspraxis, betyg- och bedömningsutmaningar, gymnasieskolan, yrkesetik, läroplansteori.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.2 Syfte och frågeställningar	3
1.3 Bakgrund	3
1.3.1 Hartman om den svenska skolans historia	5
1.4 Institutionella krav	7
1.5 Tidigare forskning	10
1.6 Teori	20
1.6.1 Läroplansteori	20
1.6.1.1 Ramteori inom läroplansteori	23
1.6.2 Yrkesetik	24
1.7 Metod och urval	26
1.7.1 Intervjuer och intervjuguide	27
1.7.2 Urval	28
1.7.3 Forskningsetiska principer	30
1.7.4 Hermeneutik	31
1.7.5 Reliabilitet och validitet	32
2. Resultat och analys	33
2.1 Olika pedagogiska utmaningar beroende på program	33
2.1.1 Analys	36
2.2 Betygspraxis - vad betygssätter lärare och hur examineras elever?	38
2.2.1 Analys	44
2.3 Svårigheter och stöd i betygssättningen	47
2.3.1 Analys	54
2.4 Attityder till styrdokument	56
2.4.1 Analys	59
2.5 Påtryckningar gällande betygssättning	60
2.5.1 Analys	65
3. Diskussion	66
3.1 Metodkritik	
4. Slutsats	72
Referenslista	74
Bilaga 1	77
	3

1. Inledning

Lärares yrkesliv präglas till stor del av betyg och bedömning. De ska utvärdera, analysera och bedöma elevers kunskap och prestationer på en daglig basis. Till sin hjälp har de kursplaner, kunskapskrav, skolverkets kommentarer om bedömning och sina egna kunskaper och erfarenheter. Elevernas kunskap ska graderas efter de formuleringar som finns uttryckta i kunskapskraven för varje ämne. I bedömningsprocessen ska lärarna enligt bestämmelser bland annat ta hänsyn till vilka kunskapskrav eleverna har uppnått och vilka förmågor de har utvecklat och har uppvisat under den gångna kursen (Gy11:15). Hur ser lärares betygssättningsprocess ut och vad händer om det finns andra omständigheter som påverkar betygen? Finns det påtryckningar från kollegor, föräldrar eller rektor när lärarna sätter betyg? Vad har lärare för handlingsmöjligheter om det händer? Lärares existens och handlingsmöjligheter i skolans värld måste sättas i perspektiv till de ramar som skolan som institution har. För att undersöka just det tar vi hjälp av ett läroplansteoretiskt perspektiv. Vad är skolans ramar, och därmed förutsättningar, och hur ser den praktiska verkligheten ut? Genom att jämföra skolans ramar med lärares vardag kan vi få en bild av hur lärares handlingsmöjligheter kan se ut. Linde (2012:115) pratar om att betygssystemet uppfyller kravet på att vara ett mätteoretiskt instrument, men menar att det nödvändigtvis inte innebär att det är omtyckt av alla eller att det ens tillämpas som det ska. Vid betyg och bedömning är betygssystemet med kunskapskrav den närmast aktuella "ramen" som lärare ska förhålla sig till. Genom att ställa frågor om lärares betygssättningsprocess finns det en möjlighet att lärares inställning till betygssystemet, och sättet de införlivar det på, kommer fram. Skolverket (2011-10-04) skriver på sin hemsida att relationen mellan institutionella krav och lärarnas arbete är näst intill outforskat. Därtill beskrivs forskning om hur kunskapsbedömning går till i de svenska skolorna som näst intill obefintlig och därmed är behovet av sådana stort. Tidigare studier visar att lärare upplever att de ställs inför situationer där de tvingas väga vad de själva tror är bäst för eleven mot de givna regler och riktlinjer som finns uttryckta i styrdokument (Colnerud 1995, Korp 2006, Wedin 2007, Selghed 2011). I forskningen har lärare exempelvis gett uttryck för att elevens bästa ibland kan innebära att hen måste basera ett betyg på sådant som inte finns angivet i kunskapskraven och agerar därför utanför läraruppdraget. Utöver institutionella krav finns även yrkesetiska normer att förhålla sig till. Varje gång en lärare känner sig tvingad till att gå utanför de institutionella reglerna sker ett

etiskt ställningstagande. Colnerud och Granström (2013:135) menar att etiska diskussioner inte har efterfrågats i samma utsträckning som inom exempelvis vårdsektorn eller näringslivet. Den allmänna diskussionen i samhället om etik märks i skolan huvudsakligen genom att den genererar diskussioner om hur man ska behandla etiska frågor i undervisningen och innefattar vanligtvis inte etiska frågor som är sammankopplade till skolan som verksamhet eller lärarnas sätt att arbeta. Vi kommer därför använda oss av yrkesetisk teori som komplement till läroplansteorin.

Det vi får veta genom Korps (2006:243-244) studie är att lärarna bland annat använder sig av de nationella proven som en "räddningsplanka" när lärarna finner bedömningen svår. De nationella proven fungerar då som ett sätt att rädda den enskilde eleven när hen exempelvis står och väger mellan olika betyg eller om hen inte har uppfyllt alla kursmål sedan tidigare. De nationella proven är tänkta att fungera som ett stöd för läraren och bidra till en mer likvärdig bedömning. Vidare är syftet att de ska fungera som grund för analys kring till vilken grad kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå. Det är även tänkt att de nationella proven ska fungera som ett sätt för lärarna att konkretisera kursplanerna och ämnesplanerna. De nationella proven ska utgöra en del av all samlad information läraren har om en elev (Skolverket 2014-12-22). Men hur gör de lärare som undervisar i ämnen där de nationella proven inte finns? Hur löser lärarna svåra bedömningar när de inte har denna "räddningsplanka" att använda sig av? För att närmare undersöka dessa frågor väljer vi att vända oss till lärare som undervisar i något ämne eller kurs som inte genomför nationella prov.

Vi anser att det är allmänt vedertaget att det kan råda svårigheter eller utmaningar vid bedömning och betygsättning i skolan. Hur lärarna hanterar dessa svårigheter eller utmaningar tycks hittills vara outforskat och därför anser vi det vara av vikt att en sådan studie utförs. Studier inom ämnet kan hjälpa lärare att bättre förstå och hantera möjliga problem i yrkesutövandet. Eftersom nationella prov ska fungera som ett stöd för lärare i betygsättning anser vi att det är av intresse att i vår undersökning fokusera på lärare som undervisar i ämnen eller kurser som inte genomför nationella prov.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att genom intervjuer med yrkesverksamma gymnasielärare, i ämnen som inte innefattas av de nationella proven, undersöka betygspraxis och möjliga utmaningar relaterade till betyg och bedömning. Detta i syfte att belysa vilka utmaningar lärare kan konfronteras med i bedömnings- och betygssituationer och vilka handlingsmöjligheter lärarna har i sådana situationer.

Frågeställningar:

- Hur går lärare till väga när de ska sätta slutbetyg?
- Vilka utmaningar i bedömnings-och betygssituationer har lärare stött på och hur har de hanterat dessa?
- Hur förhåller sig lärarnas handlande till institutionella krav, läroplansteori och till yrkesetisk teori?

1.3 Bakgrund

I detta delkapitel kommer vi berör betygens bakgrund i den svenska skolan och vilken funktion de olika betygssystemen har haft. Därefter följer en redogörelse för den svenska skolans historia enligt Hartman.

Betyg och bedömning har länge varit föremål för debatt. Wedman (1983:7) tycker att man kan beklaga sig över att det inte har varit så mycket mer än just ett debattämne. Betygen, enligt Wedman, har inte utsatts för mycket analys och undersökning. Under 1900-talet har det funnits tre olika typer av betygssystem; det absoluta, det relativa och det mål- och kunskapsrelaterade. Det absoluta betygssystemet var i bruk fram till 1960-talet. Systemet byggde på antagandet att det finns en absolut och säker kunskap som varje elev skulle lära sig. Kritiken som riktades mot det absoluta betygssystemet gällde bristen på angivna kunskapskrav för varje betygssteg (Skolverket 2014-08-13).

Det relativa betygssystemet infördes den 1 juli 1962 i samband med införandet av läroplanen för grundskolan. Grunden för det relativa betygssystemet vilar på den matematiska teorin om normalfördelning. Normalfördelningens huvudsakliga syfte var att skapa en rangordning mellan eleverna i hela landet på ett systematiskt och tillförlitligt sätt. Detta skulle leda till en rättvis urvalsprocess till fortsatta gymnasiala studier eller studier vid högskola och universitet

(Skolverket 2014-08-13). Det relativa betygssystemet hade en femskalig betygsskala som talade om hur många procent av alla elever som skulle ha ett särskilt betyg. Den femgradiga skalan såg ut som följer:

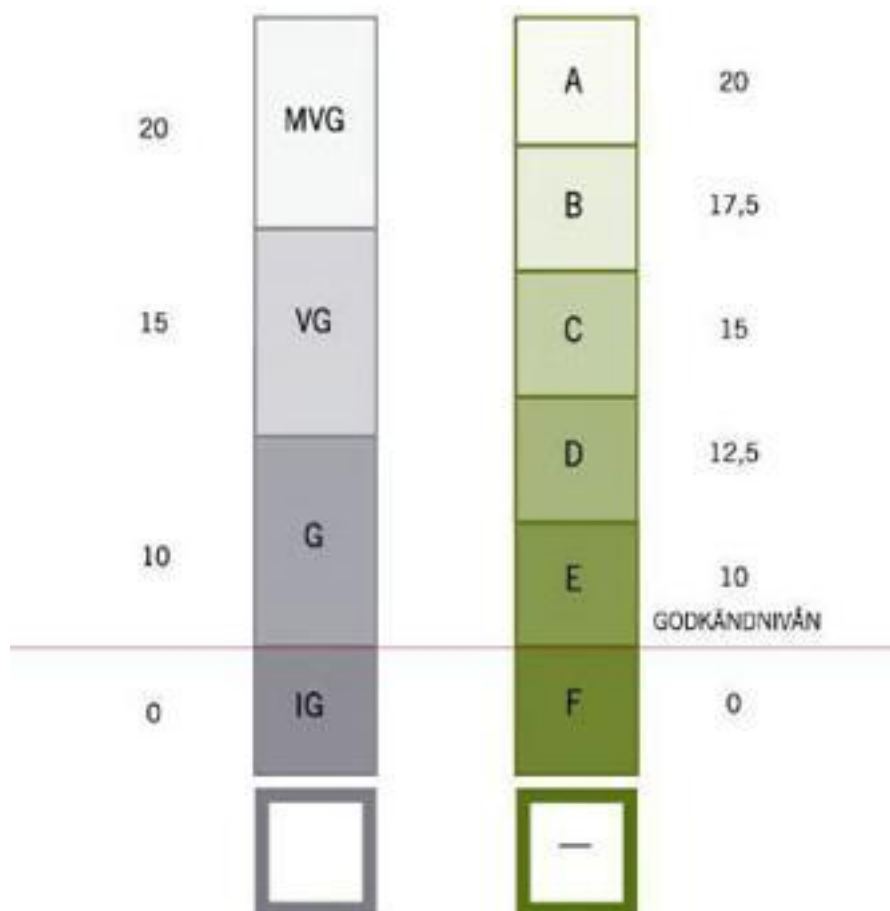
Tabell 1. Det relativa betygssystemets femgradiga skala (Skolverket 2014-08-13).

Betyg	1	2	3	4	5
Procent	7	24	38	24	7

Läroplanen för grundskolan ändrades 1980 och till skillnad från 1962/69-års läroplaner skulle det inte finnas någon förutbestämd procentsats för de olika betygsgraderna i läroplanen. Medelbetyget för alla elever i landet skulle vara tre. Vad gällde den enskilde klassen fick medelbetygen frångå riksgenomsnittet. Detta efterlevdes dock inte, då många lärare istället endast tittade på den enskilda klassen och fördelade betygen efter de angivna procenttalen utan att jämföra med resterande elever i övriga landet. Detta gjorde att betygssystemet ansågs orättvist (Skolverket 2014-08-13).

Efter det relativa betygssystemet bytte man till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet år 1994. I det mål- och kunskapsrelaterade systemet är det inte nog att rangordna elever sinsemellan, utan det som ska bedömas är elevens kunskap. Kunskapen ska bedömas i relation till nationella kunskapskrav där det beskrivs vilka kunskaper eleverna ska ha för respektive betyg. Man satte mål- och kunskapsrelaterade betyg på gymnasiet i en fyrskalig skala; IG (icke godkänd), G (godkänd), VG (väl godkänd) och MVG (mycket väl godkänd). I och med att den nya läroplanen infördes 2011 ändrades de mål- och kunskapsrelaterade betygen till en femskalig skala för godkända betyg (E-A) och ett sjätte betygssteg för underkänt betyg (F). Nedan följer en tabell som visar på relationen mellan de två betygsskalorna inom det mål- kunskapsrelaterade betygssystemet.

Tabell 2. De två betygsskalorna inom det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet (Skolverket 2014-08-13).



1.3.1 Hartman om den svenska skolans historia

Under 1990-talet genomgick den svenska skolan många förändringar. Hartman (2012:124,126) påpekar att dessa förändringar vanligtvis brukar beskrivas med begreppen avreglering, decentralisering och målstyrning. Förändringarna berörde främst tre områden: skolväsendets styrsystem ändrades helt, skolpersonalens arbetsvillkor förändrades och den utbildningspolitiska debatten tog nya vändningar i form av nya konstellationer och nya debattämnen. Syftet med dessa förändringar var att man ville att styrningen av skolan skulle ligga på skolnivå och man ville minska byråkratin (Hartman 2012:124-125). Åren runt millennieskiftet medförde en förändring i den utbildningspolitiska debatten där en idé om

skolan, byggd på marknadslogik, utmejslades. Marknaslogik innebär i detta fall ett nyliberalt marknadstänkande som bygger på tankar om valfrihet, plats för privat konsumtion, varierat utbud, och att medel tilldelas beroende på efterfrågan. Den här idén yttrades av aktörer från flera av de politiska partierna, inte som ett förslag från skolan. Idén om en skola baserat på marknadstänkande förutsatte, enligt Hartman, att skolsystemet avreglerades. När skolsystemet blev decentraliserat, och därmed avreglerades, resulterade det i att många privata skolor startades. Med detta nya skolsystem följde en ny typ av valfrihet och därmed även nya former av konkurrens. Exempelvis konkurrerar skolorna numera om elevunderlaget, medan eleverna i sin tur konkurrerar med varandra om betyg och attraktiva platser. Lärarna konkurrerar med varandra via elevresultat och individuell lönesättning. För att kunna jämföra skolornas, lärarnas och elevernas prestationer krävs alltså mätbarhet och resultatinformation. Detta leder till att betyg, tester och skolstatistik får en förhöjd betydelse. Vidare menar Hartman att principen om valfrihet är det centrala när skolväsendet bygger på en marknadslogik. Denna valfrihet innebär att föräldrar och elever får möjlighet att välja skola (Hartman 2012:126). Skolor klassificeras efter deras marknadsvärde och elevernas och föräldrarnas val av skola tolkas som en kvalitetssäkring av skolorna. Framgångsrika skolor bedöms som goda skolor medan skolor med problem försvinner från marknaden (Hartman 2012:128).

Hartman visar på den successiva förändringen som skedde i lärarrollen gällande elevernas lärande. Innan 1990-talet hade lärarna enbart undervisningsuppgiften i fokus. Förändringen under 1990-talet innebar att lärarnas profession nu även innefattar uppgiften att handleda och främja elevernas egna lärande. På grund av detta tillkom även ett vidgat ansvar för föräldrakontakt, en ökad administration i anknytning till utvecklingssamtal, kravet att formulera individuella utvecklingsplaner och omdömen för elever samt en ökad betygssättning. I och med den ökade betygssättningen och konkurrensfaktorn har det skett en förskjutning i lärarrollen. Med eller mot sin vilja tvingas lärarna att fokusera mer på kunskaper som går att mäta, vilket allt mer har kommit att styra sättet att undervisa. Hartman hävdar att denna förskjutning resulterar i att många lärare arbetar mot målet att eleverna ska göra bra ifrån sig på proven i större utsträckning än huruvida de tillägnar sig en djupare kunskap och förståelse för något. Det ovan nämnda preciseras och tydliggörs ytterligare genom att kravet på lärarlegitimation, som föreslogs 2010, framför allt förknippas med

befogenheten att sätta betyg och inte med lärarens undervisningskompetens (Hartman 2012:130).

År 2007 beslutade den dåvarande regeringen att gymnasiet skulle genomgå en reform. Tre år senare kom beslutet om hur denna reform skulle se ut. Från och med 2010 skulle gymnasiet vara indelat i tre olika kategorier. En del utgör en lärlingsutbildning där utbildningen är förlagd på arbetsplatser. Den andra delen består av yrkesutbildningar med olika inriktningar som genomförs på skolan, och den tredje delen består av teoretiska studieförberedande linjer (Hartman 2012:46). Denna reform trädde i kraft i och med höstterminen 2011. Dessutom ändrades betygsskalan från fyrskalig till sexskalig och de före detta kunskapskriterierna blev kunskapskrav (Skolverket 2014-08-13).

1.4 Institutionella krav

Här kommer vi att redogöra för de reglerande dokument som skolans aktörer har att förhålla sig till i deras dagliga arbete och vilka krav de dokumenten ställer på de olika aktörerna. Vidare kommer vi att ge en förklaring till intentionerna bakom skolreformen 2011. För att kommentera betydelsen av att betygssättning är reglerad via styrdokument använder vi oss av Mickwitz (2015) forskning.

Aktörer inom skolans värld har regler, riktlinjer och mål att förhålla sig till. De dokument som styr gymnasieskolan är skollagen, gymnasieförordningen, läroplan, examensmål och ämnesplaner. Alla dessa dokument är sammankopplade och är tänkta att fungera som en helhet för en gemensam syn på verksamheten. Skollagen är överordnad alla de andra dokumenten vilket innebär att gymnasieförordning, läroplan och examensmål är förordningar vars syfte är att precisera och definiera skollagens föreskrifter. Ämnesplanerna består av bestämmelser som reglerar undervisningen i varje enskilt ämne. Alla skolans aktörer måste förhålla sig till alla dokumenten (Skolverket 2011:14-15).

2011 genomfördes en skolreform både i den obligatoriska skolan och i gymnasieskolan. Anledningen till detta var bland annat resultaten av de internationella studier som Sverige deltagit i sedan början av 2000-talet. Dessa studier visade att svenska elever inte går ut skolan med lika goda studieresultat som tidigare. Det var även många elever som avbröt sina

gymnasiestudier i förtid och i jämförelse med andra länder hade Sverige en hög ungdomsarbetslöshet (Skolverket 2011:11). Avsikten med 2011 års skolreform kan sammanfattas i fyra punkter: 1. eleverna ska bli väl förberedda för livet efter skolan, 2. alla elever ska nå målen, 3. alla utbildningar ska vara likvärdiga och 4. studievägar och styrdokument ska vara tydliga. Första punkten behandlar alltså att eleverna ska vara väl förberedda för ett liv efter gymnasiet, detta oavsett om det innebär att gå direkt ut till arbetslivet eller att söka vidare till fortsatta studier. Inför skolreformen 2011 ville man att specialiseringen inom de yrkesförberedande programmen skulle tydliggöras. Eleverna skulle helt enkelt nå en högre kunskap inom sitt valda yrke innan gymnasietiden var slut. Detta skulle dock inte få innebära att kravet på kunskaper i icke-yrkesrelaterade ämnen skulle minskas. Att eleverna som går de högskoleförberedande programmen ska vara väl förberedda för fortsatta studier säkerställs genom de höga kraven som ställs för grundläggande högskolebehörighet. För att ytterligare kunna säkerställa att elever ska vara väl förberedda för livet efter gymnasieskolan skriver skolverket att samverkan mellan skola och arbetsliv måste förstärkas efter 2011, detta för att utbildningen skall vara av god kvalitet. Den andra punkten behandlar måluppfyllelsen i gymnasieskolan. Skolans mål är att alla elever ska klara kraven och att så få elever som möjligt ska avbryta sina studier i förtid. För att förbereda högstadieelever för gymnasiestudier ska inträdeskrav till gymnasiet vara höga. De elever som inte når upp till inträdeskraven kan istället välja bland fem introduktionsprogram. Skolan ska dessutom sträva efter att alla elever får sin gymnasieexamen efter tre år. Punkt tre redogör för att alla gymnasieskolans utbildningar ska vara likvärdiga. Detta kommer från tanken om att gymnasieskolan under 2000-talet blev mer och mer varierad och därför också svår att överblicka. Under denna tid fanns det många specialutformade program och utbudet av lokala kurser och programinriktningar ökade. Detta ledde till att elever, föräldrar och avnämare¹ ansåg att det var svårt att få en tydlig överblick och att förstå det slutgiltiga syftet med varje enskild utbildning. Man ansåg också att det inte gick att på ett riktigt sätt bedöma vad eleverna kunde efter sin utbildning. Man vill ge eleverna trygghet i att deras kunskaper är efterfrågade efter gymnasiet och man har därför infört att alla utbildningar ska bli nationellt kvalitetssäkrad av Skolverket. För de yrkesförberedande programmen innebär det också att kvalitetssäkringen sker med ytterligare hjälp från programråden. Den fjärde och sista punkten

¹ Avnämare är de som tar emot eleverna efter gymnasieskolan, till exempel företag och högskolor.

innefattar studievägar och styrdokument. Målet är att dessa ska vara tydliga för eleverna och andra inblandade. Elever, föräldrar och avnämare ska veta innehållet i utbildningen och dessutom vad man kan förvänta sig att uppnå under den gymnasiala utbildningen.

Styrdokumentet som utformades i samband med skolreformen 2011 ska vara ett tydligt stöd i lärarens yrkesutövning. En gymnasieexamen infördes 2011 eftersom man ansåg att det behövdes som ett bevis för vilka kvalifikationer gymnasieskolan ger och för att hjälpa eleverna i deras möjligheter att röra sig internationellt gällande studier, praktik och arbete.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011 (Gy11) är det dokument som gymnasielärare jobbar närmast med i sin yrkesroll. Därför kommer vi nedan ge exempel ur läroplanen som kan gestalta vad som är skolans och skolans aktörers ansvar och syfte, specifikt sådant som kan ha inverkan på betyg och bedömning.

I läroplanen för gymnasieskolan finns riktlinjer om vad alla som arbetar inom skolan har skyldighet att göra:

Ge stöd och stimulans till alla elever så att de utvecklas så långt som möjligt, uppmärksamma och stödja elever som är i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande (Gy11:9).

Vidare är det skolans ansvar att varje elev “tillägnar sig goda kunskaper i de kurser som ingår i elevens studieväg och kan använda dessa kunskaper för vidare studier och i samhällsliv, arbetsliv och vardagsliv”, och att eleverna “kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga” (Gy11:9). Under rubriken betyg och bedömning är skolans mål att varje elev själv ska ansvara för sina studieresultat och därmed även sitt eget lärande. Genom att utgå från kraven för utbildningen ska varje elev dessutom kunna bedöma sina egna studieresultat och utvecklingsbehov (Gy11:14).

Läroplanen för gymnasieskolan fastställer även rektorns ansvar som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan. Rektorn har ansvar för skolans resultat och “inom givna ramar” (Gy11:15) ett ansvar för att:

- lärarna anpassar undervisningens uppläggning, innehåll och arbetsformer efter elevernas skiftande behov och förutsättningar,

[...]

- lärare och annan personal får möjligheter till den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter,
- samverkan mellan lärare i olika kurser kommer till stånd så att eleverna får ett sammanhang i sina studier,
- samverkan med universiteten och högskolorna samt arbetslivet utanför skolan utvecklas så att eleverna får en kvalitativt god utbildning samt en förberedelse för yrkesverksamhet och fortsatt utbildning (Gy11:15-16).

När man arbetar som lärare har man även andra riktlinjer än ovan nämnda att arbeta efter. Läraren ska arbeta utifrån elevernas enskilda behov, förutsättningar, tänkande och erfarenheter samt att arbeta mot att stärka varje enskild elevs självförtroende och deras vilja och förmåga att lära (Gy11:10). Lärare ska dessutom utgå från att varje elev vill och kan ta ett ansvar för sitt lärande. Vidare ska läraren se till att alla elever får möjlighet att påverka och utvärdera undervisningen samt låta dem pröva olika arbetsformer (Gy11:13). Det finns också specifika riktlinjer för lärare vid betygssättning och bedömning. En lärare har här ansvar för att regelbundet informera varje elev om dennes behov av utveckling samt framgångar i studierna. Läraren ska också medvetandegöra eleverna om grunderna för betygssättning (Gy11:15). Vid betygssättningen ska läraren även:

- utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs,
- beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen, och
- utifrån de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper (Gy11:15).

1.5 Tidigare forskning

Nedan redovisas tidigare forskning som är av relevans för vår undersökning.

Helena Korps avhandling *Olika chanser på gymnasiet? En studie i betyg, nationella prov och social reproduktion* (2006) är en del i ett större projekt för skolverket. Korp intervjuade gymnasielärare och resultatet visade på att lärare har olika tillvägagångssätt gällande betygsättningen. Observera att Korps studie gjordes när det gamla betygssystemet med skalan G, VG och MVG var i bruk. Korp delar in tillvägagångssätten i tre olika modeller: den *analytiska modellen*, den *aritmetiska modellen* och den *blandade modellen*. Nedan följer en beskrivning av de tre modellerna:

- Den analytiska modellen innefattar att lärare sätter betyg efter kursplanemål och i vilken grad eleverna har uppfyllt dessa. Det är alltså av största vikt att eleverna måste uppnå alla kursplanemål för att kunna bli godkända.
- Den aritmetiska modellen är en modell av kvantitativ art och bygger på att lärare beräknar betyg med hjälp av provresultat och uppgiftsbetyg. Det slutgiltiga betyget baseras alltså på det betyg som eleven oftast har fått på enskilda prov och uppgifter. I intervjuerna med de lärare som använde sig av denna modell hänvisade inte lärarna till kursplanen eller betygskriterierna när de pratade om sin betygsättning. De gjorde det inte heller när de pratade om betyg med sina elever.
- Den blandade modellen kan beskrivas som en blandning mellan att ta i beaktande elevernas resultat på prov, lärarens egen uppfattning av elevens kunskapsnivå, engagemang under lektionstid, attityd och närvaro för att skapa sig en uppfattning av vilka kunskaper i kunskapskraven som eleven har tillägnat sig (Korp 2006:219).

Lärare använder sig vanligtvis inte enbart av en modell utan oftast utgår de från någon av de två första modellerna kombinerat med den sista i mer eller mindre hög grad (Korp 2006:219-220). Studien visar även en tendens till att lärare med längre yrkeserfarenhet i större utsträckning hänvisade till erfarenhet och provresultat i sina samtal kring bedömning och i betygssamtal med eleverna. Lärare med kortare yrkeserfarenhet använde sig i sin tur i större utsträckning av styrdokumentet. Förklaringen till varför detta sker anser Korp troligtvis är för att deras utbildning till lärare och inträde i yrkeslivet har skett vid olika tidpunkter. Därför har dessa lärare präglats av skilda diskurser om kunskap och bedömning och introducerats i skilda läroplaner och betygssystem (Korp 2006:242-243).

Vidare har Korp (2006:243) undersökt hur lärare förhåller sig till det nationella provet när de ska betygsätta elever. Hon radar upp 6 olika förhållningssätt:

1. Läraren anser att de nationella proven är viktiga eftersom proven fungerar som en måttstock på hur klassen förhåller sig kunskapsmässigt till en nationell standard. De nationella proven blir ett bevis för att läraren "gör rätt" i att exempelvis sätta höga slutbetyg i en klass där många av eleverna också har fått höga betyg på de nationella proven. De nationella proven blir därför viktiga för klassen som ett kollektiv men för den enskilda eleven är provresultatet inte nödvändigtvis viktigare än andra provresultat.
2. Ett betyg i de nationella proven kan enbart höja en bedömning som läraren sedan tidigare har gjort på en elev med hjälp av annat bedömningsunderlag.
3. De nationella proven ses som likvärdigt gentemot andra genomförda prov i kursen.
4. Resultaten från de nationella proven väger tyngst vid betygssättning. Ibland har de så stor tyngd att en elev som inte har genomfört de nationella proven inte heller kan få godkänt på kursen.
5. Vissa lärare kan se de nationella proven som en "räddningsplanka" (Korp 2006:243). Detta innebär att ett godkänt resultat på de nationella proven kan legitimera att läraren godkänner en elev i kursen trots att eleven inte har uppfyllt alla kursmål.
6. En elev som inte har ett godkänt resultat på varken kursmålen eller de nationella proven kan fortfarande få ett godkänt betyg i kursen genom att genomföra proven igen och genom att ha en hög närvaro och ett positivt uppförande.

Korp (2006:242-243) drar ytterligare slutsatser om skillnader i lärares sätt att resonera kring betygssättning. I sin studie finner hon att det är vanligt att lärare tar hänsyn till elevernas beteende och attityd vid betygssättningen gällande elever i yrkesprogram och i skolmiljöer där elevfrånvaron är hög. Detta betyder att man i och med sådant handlande frångår styrdokumentens intentioner. Exempelvis fann Korp att lärare på byggprogrammet väljer att inte underkänna en elev för att inte sabotera dennes framtida arbetsmöjligheter. Läraren väljer då att sätta godkänt om eleven har visat en vilja att lära sig men ändå inte lyckats uppnå målen för ett godkänt betyg. Ett andra exempel på handlande utanför styrdokumentet är att läraren sätter ett godkänt betyg, trots att eleven inte uppnått godkänt betyg, för att hen inte vill uppfattas som inkompetent av skollärovervakningen. Vidare fann Korp att så kallade

beteendekriterier kan användas när en elev står mitt mellan två olika betyg och läraren inte vet vilket hen ska sätta. Vid sådana situationer kan lärare ta i beaktning om eleven har lämnat in uppgifter i tid, om eleven har hög eller låg frånvaro eller om eleven är aktiv i klassrummet. I studien framkommer det även att lärarna menar att beteendekriterier inte ska påverka betygsättningen i högpresterande och högprestigemiljöer. Eleverna i dessa miljöer misstänker dock att beteendekriterier har en betydelse för betygsättningen.

I *Respekt för läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*, av Colnerud och Granström (2013) hänvisar författarna till en studie utförd av Colnerud år 1995. I studien ombads svensklärare i grundskolan att skriftligt redogöra för situationer där de har tyckt att det har varit svårt att veta hur man ska handla ur moralisk/etisk synpunkt. Resultatet visade att etiska dilemman inom läraryrket kunde kategoriseras utifrån vilka värden som står på spel och vilka typer av normer som kom i konflikt med varandra. Det lärarna berättade visade att vissa grundläggande allmän-etiska principer hamnade i konflikt antingen med varandra eller med andra reglerande normer som en lärare bör ta hänsyn till. De grundläggande allmän-etiska principerna är:

- att skydda elever från psykisk och fysisk skada
- att respektera elevers och föräldrars rätt till integritet och privatliv
- att respektera rätten till självbestämmande
- vara rättvis
- vara sanningsenlig (Colnerud & Granström 2013:158)

Exempel på reglerande normer som dessa principer kan hamna i konflikt med är pedagogiska normer, fostransnormer, systemnormer eller normer som rör lojalitet till kollegor (Colnerud & Granström 2013:157-158). Vidare påpekar författarna att en, måhända förenklad, förklaring av lärares etiska konflikter är att det finns en vilja att ta större etisk hänsyn till enskilda elever än vad de upplever att de har möjlighet att göra i dagsläget, och att lärare måste strida mot sitt eget samvete på grund av skolan som institution eller av omtanke för föräldrar.

Colnerud och Granström menar vidare att skolan som institution, om man drar det till sin spets, kräver att lärarna gör eleverna anpassade till det rådande samhällets maktförhållanden och ojämlikhet. De för även ett resonemang om att en lärare alltid måste vidmakthålla en

balansgång mellan att företräda skolan som institution och att etiskt ta hänsyn till individens egna rättigheter (Colnerud & Granström 2013:165-166).

Larissa Mickwitz utgår i sin licentiatavhandling *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik* (2011) från debatten om att lärare inte följer betygskriterierna vid sin betygsättning. Utifrån intervjuer med nio lärare i svenska och svenska som andraspråk analyserade Mickwitz de institutionella reglerna för betygsättning samt lärarnas uttryckta betygs- och bedömningsmetoder (Mickwitz 2011:12).

De intervjuade lärarna ger uttryck för att det finns motstridiga krav som påverkar deras arbete. I teorin sympatiserar lärarna med betygssystemet och den diskurs som karaktäriserar skolans policydokument. När lärarna talar om sin erfarenheter framträder en verklighet där idealet och praktiken inte stämmer överens. Mickwitz talar om att lärarna vill sätta det *rätta betyget* på eleverna med hjälp av betygskriterierna. Lärarna upplever dock att de i sitt dagliga arbete saknar rätt stöd för att kunna sätta det rätta betyget. Lärarna påpekar speciellt bristen för en mottagare av det rätta betyget eftersom lärarna upplever det som att eleven, föräldrarna och skolans ledning alla vill se ett högt betyg, inte det rätta betyget. Denna press på att sätta ett högt betyg kräver stor professionell integritet från lärarens sida för att inte påverkas av påtryckningarna (Mickwitz 2011:80,82,127).

Mickwitz avhandling visar också på att lärarnas relation till betygssystemet är motsägelsefull. Å ena sidan ifrågasätter de inte betygssystemet i sig men å andra sidan pratar de om betygssystemet i dikotomiska termer. Betygssystemet som koncept beskrivs då hamna i konflikt med intresset för kunskap. Lärarna upplever även att betygsättning tar energi och fokus från det pedagogiska arbetet. Framför allt anser Mickwitz att det verkar som om lärarna anpassar sitt pedagogiska arbete i klassrummet efter vad som lätt kan betygsättas och till sådant de vet kommer på de nationella proven. I och med detta uttrycker även lärarna i studien en känsla av att de blir degraderade från pedagoger till betygsättare (Mickwitz 2011).

Mickwitz har publicerat ytterligare en avhandling: *En reformerad lärare. Konstruktionen av en professionell och betygsättande lärare i skolpolitik och skolpraktik* (2015). Ett betydande fokus i avhandlingen är hur den professionella och betygsättande läraren konstrueras i relation till tre svenska reformperioder. De perioder som behandlas är avregleringen och decentraliseringen av den svenska skolan kring 1990, perioden mellan de två läroplansreformerna 1994 och 2011 och lärarlegitimationsreformen 2011. I relation till en

skolpolitisk diskurs vill Mickwitz undersöka och tydliggöra lärares möjligheter att verka i skolan samt lärarens existensvillkor. Mickwitz kommer fram till att i den skolpolitiska diskursen framhävs vikten av att den betygssättande läraren regleras för att skolans kvalitet och likvärdighet ska kunna säkras. I intervjuer med lärare har det i Mickwitz undersökning framkommit att vad lärarna anser sig ha för handlingsmöjligheter, står i relation till det läraruppdrag som konstrueras. I och med detta hamnade ofta betygen i kontrast till undervisningen på grund av dess reglerande funktion.

Det som anses vara lärarprofessionalism enligt de intervjuade lärarna är att deras elever får höga betyg och dokumentationsarbete. Dessa två praktiker skapas i kontrast till den undervisande delen av lärarens arbete. Eftersom både höga betyg och dokumentation är något som är lätt att sätta sig in i av andra än läraren, drar Mickwitz slutsatsen att det som går att utvärdera är det som premieras i lärarnas yrkesutövning. Den undervisande läraren blir, utifrån detta synsätt, någon som hamnar i skymundan. I samband med lärarlegitimationsreformen skapas det ett krav på den professionella läraren som innebär regelbunden utvärdering och ökad styrning. Forsättningsvis vittnar de intervjuade lärarna i Mickwitz undersökning om att det finns en skillnad mellan hur den professionella läraren konstrueras inom den skolpolitiska diskursen och hur den konstrueras inom yrkesgruppen. Istället för att premiera det som anses kunna kvalitetssäkra lärarens arbete tycker lärarna själva att självstyre och att vara oberoende av andra är det som ger dem möjligheten att vara professionell. Följaktligen innebär detta att två sätt att se på den professionella läraren, som näst intill är motsatser till varandra, är närvarande och definierar läraren i skolan.

Mickwitz kommenterar även innebörden av att betyg styrs genom styrdokument. Hon framhåller att betygen styrs både genom formella styrdokument, men även informellt genom uppfattningar och värderingar. Dessa värderingar gör att vissa betyg, ämnen och egenskaper värderas högre än andra. Vidare poängterar Mickwitz att betygen används för två ändamål: som differentiering inför vidare studier och vid definiering av elevers sociala status och karaktär. Denna förståelse av betygens betydelse innebär att betygen hämmar individens handlingsutrymme via bestämda föreställningar och normer. Mickwitz ger ett exempel utifrån lgy-94 och säger att uttrycket "en MVG-elev" inte bara betyder att eleven har fått det högsta betyget, det ger också ett utlåtande om att eleven är exempelvis lyckad, flitig och framgångsrik. En annan aspekt av betygens betydelse är att de även har kommit att bli ett

betyg på lärarnas arbete och förmåga (Mickwitz 2015:26). Man pratar ofta om att beslut om regleringar fattas på en arena, formaliseringsarenan, medan dessa beslut realiserar i en annan, realiseringsarenan. I skolans värld innebär detta att den ena arenan består av skolpolitik och en administrativ nivå, medan realiseringsarenan blir skolans dagliga arbete. Detta betyder att det dagliga arbetet i skolan bör realisera de formella bestämmelserna, men Mickwitz menar att det kanske inte alltid gör det. Bestämmelserna är nämligen beroende av hur lärare tolkar dem. Det verkar finnas ett allmänt antagande att det som bestäms på skolpolitisk nivå genomförs, även om det inte alltid sker såsom det var tänkt (Mickwitz 2015:27).

Ann-Sofi Wedin skriver i sin avhandling *Lärare arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken* (2007) att hon, i sina observationer, får ett intryck av att betygssättning är en aspekt av läraryrket som ständigt är tyst närvarande i alla andra delar av den dagliga verksamheten (Wedin 2007:232). Avhandlingen visar vidare på att lärare, i sitt arbete med betygssättning, å ena sidan tvingas balansera mellan det reglerande system som består av kursmål och betygskriterier, å andra sidan läraruppdraget. Wedins forskning visar även på att lärarna utvecklar olika strategier för att klara av sin vardag eftersom kraven är svår att leva upp till. Lärarna vill att eleverna ska få så bra betyg som möjligt, vilket blir tydligt då lärarna får jaga elever för att få in ogjorda G-uppgifter. Om läraren bedömer att eleven har kunskaper som motsvarar ett godkänt betyg, men hen har ändå inte lyckats visa det på det nationella proven kan läraren låta eleven göra ett omprov. Kravet på att alla elever ska få godkänt betyg beskrivs medföra stor tidsåtgång i form av stöd och uppföljning. Det ökade fokuset på betygen ger även en ökad administrativ börda vilket leder till att lärarnas tid med eleverna på ett individuellt plan minskar (Wedin 2007:261).

Lotta Bergmans avhandling *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* (2007) visar på att kravet på betygens likvärdighet i relation till styrdokumentet krockar med kunskapsuppdraget. Lärarna upplever det som att de gemensamma målen och betygskriterierna hindrar läraren att anpassa undervisningens innehåll efter klassen eftersom det är rättvisa betyg som ska sättas i slutändan. I avhandlingen framkommer det också att betygen påverkar undervisningen på sådant sätt att inslag i undervisningen som inte betygsätts anses vara av mindre vikt. Detta även om denna typ av undervisning uppfyller någon del av skolans mål. Eftersom lärarna

enbart utgår från kursplanen när de planerar sin undervisning ska samma kunskapsinnehåll presenteras i alla klasser. På grund av att samma kunskapsinnehåll ska presenteras oavsett vad klassen finner vara intressant i ämnet, eller vilka förutsättningar de olika klasserna har, medför det att lärarna istället gör kunskapsinnehållet mer eller mindre omfattande beroende på vilken klass de undervisar i. Bergman menar att detta medför en "lägre" svenskundervisning i klasser som går yrkesprogram och en "högre" svenskundervisning i klasser som läser studieförberedande program. Bergman anser alltså, precis som Korp, att elever i yrkesförberedande program får en annan undervisning än eleverna i studieförberedande program.

Bengt Selghed gjorde år 2000 en intervjuundersökning med högstadielärare som utmynnade i boken *Betygen i skolan* (2011). Selghed undersökte lärares attityder till betygssystemet och i vilka situationer lärare uppfattade betygssystemet som ett stöd i sin yrkesutövning. Trots att Selgheds forskning behandlar högstadielärare som arbetade med betygssystemet som ingick i Lgr-94, anser vi att det går att applicera även på vår undersökning. Detta eftersom hans forskning undersöker lärares erfarenheter vid betygssättning och bedömning. Vi kommer nedan behandla Selgheds forskning rörande i vilka situationer lärare upplever att betygssystemet är ett stöd, respektive inte ett stöd. Vidare talar Selghed även om olika sätt lärare förhåller sig till betygssystemet och därmed styrdokument samt vad lärarna tar med i sin bedömning av en elev.

Enligt Selghed (2011: 124-135) anser lärarna att betygssystemet upplevs som ett stöd i följande situationer:

- Vid bedömning av prov samt betygssättning
- Vid planering av undervisning
- Vid genomförande av undervisning
- Vid föräldrakontakter
- Som en del i läraryrkets professionalisering

Det finns även utsagor som visar att lärare tycker att betygssystemet inte ger tillräckligt stöd. En anledning till detta kan, enligt Selghed, vara att lärare önskar en större frihet i yrkesutövandet och i och med detta en mer professionell inställning till lärarrollen. Selghed fortsätter med att beskriva informanternas utsagor om betygssystemet som överflödigt eller som ett ofullständigt verktyg. Bristen på stöd kan både innefatta delar av eller hela

betygssystemet och det lärarna efterfrågar är mer riktlinjer. Några av lärarna ser även uppbyggnaden av betygssystemet med deltagande målstyrning som något som möjliggör att staten kan avsäga sig ansvaret. I och med detta finner ej lärarna tillräckligt stöd i betygssystemet och det hämmar lärarnas förutsättningar att genomföra en rättvis och likvärdig betygssättning (Selghed 2011:135-136). Bland de lärare som tyckte att betygssystemet ger otillräckligt stöd används istället andra strategier för att komplettera det otillräckliga stödet. Exempelvis kan lärare jämföra eleverna med varandra som ett komplement till eller istället för att jämföra elever med kunskapskrav. Ett annat sätt att komplettera kan vara att välja läromedel som man anser ger en vägvisning för vad undervisningen ska innehålla och hur det ska bedömas. Vidare kan lärare komplettera ett otillräckligt betygssystem med att se till vilka krav fortsatta studier ställer på eleverna och genom det försöka fastställa vad undervisningen och bedömningen ska innefatta. Vissa förlitar sig också på sin egen yrkeskompetens och erfarenhet gällande vilken kunskapsnivå som krävs för respektive betyg (Selghed 2011:143-144).

Eftersom bedömning och betygssättning är något som går hand i hand, har Selghed kommit fram till sex olika kategorier av saker som lärare säger sig ta med i bedömningen av elevers kunskaper. Den första kategorin innefattar elevernas förvärvade kunskaper och färdigheter som läraren har sett hos eleven. Detta är betygsgrundande. Lärarna uppger att det dock är viktigt att skilja på personlighet och faktiska kunskaper hos eleven (Selghed 2011:152). Den andra kategorin behandlar hur eleven agerar i skolarbetet kan vara betygsgrundande. Detta innefattar även hur eleven hanterar hemuppgifter. Det är alltså fokus på hur eleven beter sig när hen införskaffar kunskaper. Selghed påpekar att det finns både önskvärda och icke-önskvärda beteenden där de önskvärda påverkar betyget positivt och de icke-önskvärda påverkar betyget negativt (Selghed 2011:153-154). Den tredje kategorin på saker lärare tar med i bedömningen är elevens personlighet. En trevlig elev favoriseras medan en elev som orsakar problem inte gör det. Selghed menar även att faktorer som elevers utseende kan ha påverkan på betyget (Selghed 2011:57). Den fjärde kategorin behandlar de skolorganisatoriska aspekterna av bedömning och betygssättning. När en lärare sätter ett betyg som hen egentligen inte tycker att eleven förtjänar, tar hen istället hänsyn till elevens framtidsplaner, exempelvis i form av fortsatta studier eller i vilken årskurs eleven går (Selghed 2011:159). Den femte kategorin handlar om krav och förväntningar på lärarens betygssättning från utomstående aktörer. Här inkluderas kommunpolitiker, skolledning och

föräldrar. Det som här avgör är hur läraren tolkar och agerar på krav som både kan vara uttalade eller outtalade. Detta ifrågasättande av lärarens professionalism kan få till följd att lärares självkänsla kan påverkas och eventuellt också betygssättningen (Selghed 2011:162). Den sjätte och sista kategorin handlar om läraren som person. Selghed menar att lärarens inställning och relation till eleven kan resultera i att läraren exempelvis godkänner en elev som egentligen inte har nått upp till kraven för godkänt. En andra förklaring skulle kunna vara att detta agerande resulterar i en ökad självkänsla hos läraren eller att denne gör det utifrån ett bekvämlighetsperspektiv eftersom ett underkänt betyg ger ökat arbete för läraren (Selghed 2011:164).

Vidare har Selghed kartlagt hur de intervjuade högstadielärarna förhåller sig till betygssystemet, vilket har utmynnat i fyra kategorier.

- 1. Betygssystemet som ett professionellt redskap.** Tillsammans med betygssystemet anses läroplan, nationella kursplaner och nationella prov utgöra en helhet. Betygssystemet betraktas som ett föremål för diskussion och inte som något färdigt system. Dessa diskussioner bör ske mellan skolans aktörer och även eleverna bör inkluderas. Detta kräver diskussioner som leder till en granskning av den egna kunskapssynen vilket i sin tur leder till ett bättre samarbete lärarna emellan (Selghed 2011:172).
- 2. Betygssystemet som ett inkomplett och arbetsamt redskap.** I och med detta förhållningssätt är det viktigt med principen att "göra saker rätt" (Selghed 2011:173). Man vill att betygssystemet ska vara en färdig produkt som man kan använda för att betygssätta eleverna. Detta innebär också att man förväntar sig att det ska finnas tydliga riktlinjer på hur betygssättningen ska gå till och Selghed menar att läraren ser sig själv som verkställare och förvaltare av det av staten givna uppdraget att betygssätta elever (Selghed 2011:173).
- 3. Betygssystemet som ett redskap som mäter skolkunskap.** Detta synsätt är kanske det mest kritiskt inställda synsättet som innefattar att man anser att skolan är tidsstyrd snarare än målstyrd. Dessutom anses målen vara för teoretiskt inriktade och att innehållet är för snävt. Man anser vidare att kunskaper som inte ska betygssättas också är av vikt för elevens utveckling. Det är missgynnande för elevers utveckling att sätta

betyg på kunskapskrav som det är orealistiskt att eleven hinner uppnå inom den tilldelade tiden. Människor är olika och därför är det inte heller realistiskt att ha ett krav på att alla elever ska uppnå samma kunskapsmässiga miniminivå (Selghed 2011:175-176).

- 4. Betygssystemet som anvisningar som inte följs.** Lärarna vill i denna kategori sköta sig själva. Vissa delar betygssystemet anses vara överflödiga och de tillämpas inte på regelbunden basis. Den egna erfarenheten och lärarens tro på sina färdigheter i bedömningsituationer får ta större plats än styrdokumentet i bedömningsprocessen. Denna självständighet vid betygsättning och bedömning leder till att läraren skapar egna principer för betygsättning, vilka oftast motsäger de officiella styrdokumentet (Selghed 2011:177).

1.6 Teori

I detta delkapitel beskriver vi de teorier vi utgår från i vår analys. Dessa består av läroplansteori, ramteori inom läroplansteori och yrkesetisk teori.

1.6.1 Läroplansteori

Läroplansteori handlar om vad som väljs ut som giltig kunskap inom utbildning och vilka faktorer som påverkar detta. Genom att det finns en bestämmelse, i form av läroplan, om vad som är viktig och giltig kunskap, innebär det också att det styr vilka elever som uppnår framgång inom skolan. Detta innebär också att förändringar i vad som räknas som giltig kunskap leder till en ändring i vilka elever som når framgång (Linde 2012:100). Lindensjö och Lundgren menar att för att förstå vad som styr skolan måste man ta fasta på hur skolan som institution har grundats, hur skolan som system fungerar, hur klassrumsundervisningen har organiserats, hur kunskap uppfattades, hur principer för läroplaner etablerades och att dessa principer har skapat traditioner kopplat till skolan och pedagogiken. Allt detta ligger till grund för hur styrdokument har skapats för att göra den obligatoriska skolan till en skola för alla (2014:25).

Bland annat har den amerikanska pragmatismen haft stor betydelse för läroplanstänkande och i och med 1946 års skolkommision har pragmatismen haft en betydande roll inom

svensk skolpolitik. Man brukar säga att en av pragmatismens fäder är John Dewey, en amerikansk pedagog, filosof och psykolog. Pragmatismen är en filosofi som handlar om vilka konsekvenser som kan uppstå när man agerar på idéer. Pragmatikernas sanningskriterium säger att det inte finns någon objektivt existerande verklighet. Istället måste man bedöma vad konsekvenserna blir om man antar att någonting är sant. Som pragmatiker är man också konstruktivist, vilket innebär att de begrepp människor använder konstrueras av människor och inte är en direkt spegling av en objektiv verklighet. Genom dessa konstruerade begrepp skapar människor ordning ur kaos och detta förutsätter också att andra förstår begreppen på liknande sätt. Detta betyder alltså att människan är fri att skapa sin verklighet. Istället för att ta hänsyn till ideologier och dogmer anser pragmatiker att vägen till ett gott samhälle föds ur en strävan efter ömsesidig förståelse, medvetenhet om grundläggande värderingar, en öppenhet i kommunikation och överväganden baserade på praktiskt tänkande.

Den amerikanska pragmatismens intåg innebar en radikal förändring för hur man såg på skola och utbildning. Tidigare ansåg man att skolan var en plats där redan befintlig kunskap skulle föras över till nästa generation, med John Deweys filosofi kom skolan att fokusera på framtiden. Eftersom det amerikanska samhället förändrades i snabb takt i och med industrialiseringen ansåg Dewey att skolan inte kunde lära ut "eviga sanningar" (Linde 2012:35) som skulle vara tillräckliga för framtiden. Skolan skulle istället lära eleverna strategier för att tillägna sig kunskap på egen hand. Bästa sättet att göra detta på, ansåg Dewey, var att undervisningen skedde i olika former av experimenterande och praktisk verksamhet. Stoffurvalet skulle baseras på kompromiss mellan den vägledande och underlättande läraren och elevens intressevärld. Denna Deweyanska pedagogiska rörelse blev känd som progressivismen och kom att bli det tankesystem som dominerade hur man talade och tänkte om undervisning och skola under 1900-talets senare hälft (Linde 2012:35-36).

En läroplan kan ses som ett försök till att planera hur skolan ska skötas och därmed ett försök till att bestämma framtiden. Eftersom man inte kan förutse allt som kommer att inträffa blir det man planerar ofta inte som man har tänkt sig. Detta gäller även för läroplaner som tolkas, får tillägg och man gör frändrag. Linde menar att en läroplan är det som skrivs ner av det som anses vara önskvärt och en ny läroplan kan ses som en önskan att reformera skolans innehåll. Enligt Linde kan det finnas två sätt att förhålla sig till relationen mellan den formulerade

läroplanen och det faktiska innehållet i undervisningen. Det ena synsättet innebär att man utgår från läroplansformuleringar i yrkesutövandet och betraktar avvikelser från dessa formuleringar som ej önskvärda företeelser. Allt som har gjort att avvikelser har inträffat ses som hämmande och bör därför granskas för att det inte ska upprepas. Det andra synsättet innebär att man anser att det finns många faktorer som påverkar undervisningen och den formulerade läroplanen är en utav de faktorerna. Detta synsätt innebär att man anser att läroplanen inte kan styra allt, istället är den en manifestation för genomförda kompromisser och gemensamt beslutade riktlinjer för hur utveckling bör se ut (Linde 2012:55).

Man vänder sig till betygen när man vill se hur väl en elev har klarat sig i skolan och Linde menar att man därför bör se till vad det är betygen uttrycker. Genom att sätta betyg utför man en mätning vilket innebär att man tilldelar en symbol till ett fenomen i verkligheten. Ett exempel är om man ska mäta en människans längd (verkligheten), symbolen blir i det fallet ett antal centimeter. När man tilldelar en symbol till en verklighet bör den vara "strukturlik" (Linde 2012:112), vilket innebär att de aktuella delarna av verkligheten måste speglas av lika delar i symbolerna (Linde 2012:112). Detta innebär att betygsstegen E, C och A ska vara symboler för en överenskommen giltig kunskap och att de olika betygsstegen ska vara överförbara till den verklighet de avser att beskriva. Linde menar att för att veta vilken betygsskala som är lämplig att använda som mätinstrument på kunskap måste man först bestämma vilka verklighetens kunskapsskillnader är och sedan tilldela symboler till verklighetens kunskapsskillnader (Linde 2012:113). Detta kan exempelvis innefatta att man kan redogöra för något på ett översiktligt sätt alternativt ett nyanserat sätt (Linde 2012:115). I kursplanerna finns det uttryckta kriterier för de tre av de fem godkända betygsstegen: E, C och A. För betygen D och B krävs det att man har uppfyllt alla krav för betygssteget under, samt övervägande del för betygssteget över (Gyll:139). Linde menar att dessa kriterier bygger på en noga övervägd syn på kunskap samt tillgodoser kravet på strukturlikhet. Linde påpekar att han endast hävdar att reglerna för betygssystemet uppfyller detta mätteoretiska krav men att det inte nödvändigtvis innebär att systemet är omtyckt eller att det tillämpas på ett korrekt sätt (Linde 2012:115).

På grund av att den svenska skolan definieras som mål- och resultatstyrd, och att instruktionerna för skolans innehåll är övergripande, formuleras betygskriterierna så att de

ska kunna användas för ett innehåll som varierar. För att läraren ska kunna använda sig av betygskriterierna på ett effektivt sätt krävs det att hen anpassar betygsgrundande uppgifter så att de ska matcha betygskriterierna. Detta innebär alltså att läraren måste tolka kriteriernas betydelse efter situationen. Att använda betygskriterierna på ett säkert sätt handlar, enligt Linde, om en entydighet i mätningen, dvs. att jämbördig verklighet ska resultera i jämbördiga mätresultat. För att underlätta och möjliggöra en säkrare användning av betygskriterierna menar Linde att lärare som undervisar inom samma ämne måste föra en diskussion om betygskriterier kopplade till specifika uppgifter. Detta skulle resultera i att elever som utfört likvärdiga prestationer inom samma uppgift får samma betyg (Linde 2012:117).

Kravet på likvärdighet har inte alltid funnits inom skolvärlden som det gör i dagsläget. Till en början pratade man om ett jämlikhetsmål. Detta jämlikhetsmål utvecklades sedan till att innebära jämlikhet genom lika möjligheter, därefter transformeras begreppet till att innebära jämlikhet via kompensatoriska insatser, exempelvis genom resursfördelning till elever i behov av extra stöd. Det sista steget i jämlikhetsbegreppets transformering, innan likvärdigheten, är alla ska stå lika inför arbetsmarknad och vidareutbildning. På 1970-talet ändras begreppet till dagens likvärdighet. Likvärdighetens grundläggande förutsättningar är att utbildningen sker i överensstämmelse med styrdokument och att eleverna ska ges möjligheter att nå målen utifrån deras förutsättningar.

En central del för att skapa likvärdighet är att bedömning sker på lika villkor (Lindensjö & Lundgren 2014:118, 121-122). Lindensjö och Lundgren ger en möjlig anledning till varför betygskriterier och kursplaner kan uppfattas som abstrakta och därför svåra att realisera. Vid kursplaneutveckling använder sig regeringen av intressegrupper som exempelvis fackliga organisationer eller föräldraföreningar, vilket leder till att förslag och beslutsunderlag får fäste i ett tidigt skede av beslutsprocessen, men det framtvingar också kompromisser. Dessa kompromisser kan medföra att styrdokument, såsom kursplaner och kunskapskrav, formuleras för att uppfylla en mängd olika krav. I sin tur kan detta leda till att de blir abstrakta och då förlorar styrdokumentet sin styrkraft (Lindensjö & Lundgren 2014:144).

1.6.1.1 Ramteori inom läroplansteori

Ett perspektiv för att genomföra en analys om hur skolan som institution styrs innebär att man måste klargöra vilka styrinstrument som existerar. Ett första steg i att göra detta sker

genom att man skiljer på vad som är skolans ramar, dvs. skolans förutsättningar, och den verksamhet som faktiskt bedrivs och vad den resulterar i. Lindensjö och Lundgren beskriver U. Dahllöfs ramfaktormodell/teori som omfattar tre komponenter: ramar, processer och resultat. Ramar definieras inom denna teori som “begränsningar inom vilka vissa verksamheter är möjliga, andra inte” (Lindensjö & Lundgren 2014:25). Ramarna presenterar alltså ingen orsak till en definitiv process eller en definitiv verksamhet men presenterar de gällande begränsningarna. Om man använder sig av denna teori menar Lindensjö och Lundgren kan man övergripande se tre olika verktyg för styrning som även är relaterade till varandra: juridisk reglering, ekonomisk styrning genom resursfördelning och ideologisk styrning där man styr mål, innehåll och resultat. Alla dessa former av styrning ska förstås genom deras förhållande till skolan som institution eftersom skolan har sin egen historia och tradition som påverkar. Vilket innebär att skolan inte kan styras genom en mekanisk styrprocess eller att det finns ett “uppifrån-och-ned-perspektiv” (Lindensjö & Lundgren 2014:26) i styrningen. Lindensjö och Lundgren beskriver skolans organisation som en cellstruktur där lärare är självbestämmande och självstyrande i klassrummet samtidigt som de är en del av en tradition. Det en lärare gör i klassrumsmiljön är inte något som görs slumpmässigt, istället bygger det på en specifik tradition och ett specifikt schema. Även eleverna i klassrummet påverkar undervisningen och reglering och tillgång till resurser bestämmer lärarens handlingsutrymme. Sålunda kan man säga att skolan både är oberoende och beroende av kringliggande samhälle (Lindensjö & Lundgren 2014:25-27).

1.6.2 Yrkesetik

Collstes modell om yrkesetiken innefattar dels normer för hur yrkesutövaren bör agera gentemot den enskilde individen/klienten/patienten/eleven och dels innefattar den en medvetenhet om de övergripande målen för verksamheten, dvs. yrkets reella samhällseliga uppgift. För en väl fungerande yrkesetik måste det finnas en relation mellan dessa två delar.

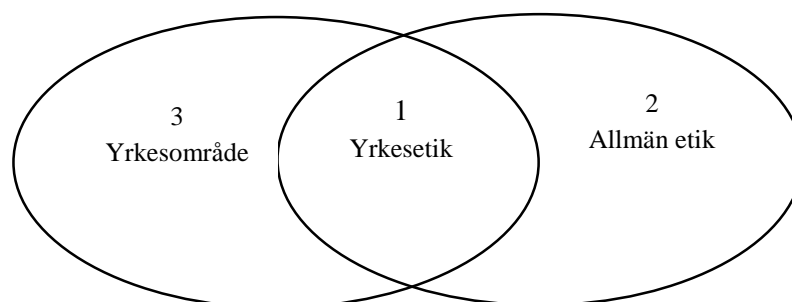
De övergripande målen för en verksamhet realiserar vanligen i yrkesetiska koder (1993:21-22). Collste (1993:22) anser att de övergripande målen kan ses som det som moraliskt legitimerar en viss yrkesutövning. I och med detta måste de övergripande målen kunna motiveras genom en föreställning om vad som främjar mänskligt välbefinnande och mänsklig utveckling, dvs det som anses vara gott för människan. Vidare menar Collste (1993:25-26) att man kan ta sin utgångspunkt i de uppgifter som ett yrke innefattar när man vill skapa en

yrkesetik. Arbetsuppgifterna verkar för att uppfylla målen med verksamheten; läraren bör till exempel verka för bildning och läkaren för hälsa. I realiseringen av målen för verksamheten har vissa yrkesutövare ansvar över vissa personer (läraren över eleven och läkaren över patienten). Detta innebär att det finns vissa normer för hur yrkesutövaren bör agera i givna situationer och att denne måste inneha vissa yrkesetiska dygder (karaktärsegenskaper). Emellanåt förekommer ingen enhetlig föreställning om vilka ageranden som överensstämmer med ett visst yrkes etik och i sådana situationer uppstår en konflikt. För att lösa konflikten måste de yrkesetiska normerna ställas mot allmängiltiga etiska normer, vilket medför att en handling inte alltid går att legitimera trots att den kan motiveras av en viss yrkesetik.

Colnerud belyser en distinktion mellan *yrkesetik* och *områdesetik* (Colnerud 1995:15). Enligt Colnerud fokuserar områdesetiken på att studera normer som omfattar hela verksamhetsområdet. Till skillnad från områdesetiken innefattar yrkesetiken enligt Collste (1993:19) alltid de som utför arbetet, alltså yrkesutövarna. Om man applicerar denna distinktion på skolvärlden blir områdesetiken således den etik som skolan som institution vilar på, medan lärarnas yrkesetik inbegriper lärarnas agerande inom skolan som institution. Detta innebär att begreppet yrkesetik är sekundärt gentemot begreppet områdesetik (Colnerud 1995:15).

Colnerud (1995:16) beskriver förhållandet mellan yrkesetik, områdesetik och allmän etik genom följande figur.

Figur 1. Förhållandet mellan yrkesetik, områdesetik och allmän etik.



Colnerud (1995:16) menar att yrkesetiken [1] skapas när man tillämpar den allmänna etiken [2] på yrkesområdet [3]. Både den allmänna etiken, de mänskliga rättigheterna och ett yrkes mål avgörs av de sociala värden som samhället håller högt. Målen för läraryrket baseras på

premissen att det är gott för den enskilde individen att genom utbildning få utvecklas tillsammans med jämnåriga som inte tillhör familjen. Colnerud, liksom Collste, nämner även de potentiella konflikter som kan uppstå mellan allmänna etiska normer [2] och yrkesinterna normer [3]. Dessa konflikter orsakar behovet av att precisera, kompromissa och väga de allmänna etiska och yrkesinterna normerna mot varandra. Vidare menar Colnerud att man kan betrakta dessa preciseringar, kompromisser och vägningar som kärnan i de yrkesetiska normerna [1].

Läraryrkets yrkesetiska aspekter innefattar lärares moraliska agerande gentemot den enskilde eleven och andra inblandade. Dessa yrkesetiska aspekter består av vad som anses vara rätt eller fel handlande gentemot elever. Vad som anses vara rätt eller fel föds ur den allmänna etikens normer och den professionella lärarens handlande påverkas av hans kunskap om dessa normer. Detta betyder att undervisningen påverkas i högre eller lägre grad av den allmänna etikens normer (Colnerud 1995:16).

Läraryrkets mål och lärarens ansvar går hand i hand. Baserat på läraryrkets mål blir lärarens yrkesansvar gentemot eleverna att fostra dem och att ordna för elevernas inläring och utveckling i skolan. Detta betyder att läraren inte bara styrs av etiska överväganden utan även av pedagogiska, psykologiska och metodiska överväganden. Colnerud menar på att alla dessa överväganden samspekar med varandra och att samspelet mellan etiska normer, yrkesmål och yrkesuppgifter kan betraktas som läraryrkets yrkesetik (Colnerud 1995:16).

1.7 Metod och urval

I detta delkapitel kommer vi förklara hur vi gått till väga för att samla in undersökningens data, varför vi har valt intervjuer som metod, hur vi har utformat vår intervjuguide, vilket urval vi valt att göra samt hur vi har uppfyllt kraven för de forskningsetiska principerna. Dessutom kommer vi ge en kort presentation av våra informanter, förklara vad en hermeneutisk metodologisk ansats innebär för vår rapport samt behandla reliabilitet- och validitetskraven.

1.7.1 Intervjuer och intervjuguide

Kvale och Brinkman menar att intervju som metod bland annat används när ämnet för undersökningen behandlar en eller flera aspekter av mänsklig erfarenhet (2014:142-143). Eftersom vår studie handlar om att undersöka gymnasielärares erfarenheter och tankar om bedömningspraxis föll valet naturligtvis på intervju som metod. Johansson och Svedner (2010:34) menar att man kan genomföra två olika typer av intervju, den kvalitativa och den strukturerade intervjun. Medan den strukturerade intervjun genomförs med förutbestämda, fasta frågor, har den kvalitativa intervjumetoden endast förutbestämda temaområden och frågorna kan variera från intervju till intervju. Eftersom frågorna är friare och därför går att variera menar Johansson och Svedner att den kvalitativa intervjun är den metod man ska använda om man vill ha uttömmande svar.

Kvale och Brinkman (2014:48) menar att mångtydighet hos informanten är något man bör ha i åtanke när man använder sig av den kvalitativa forskningsintervjun. En informants påståenden kan alltid tolkas på olika sätt och utöver detta kan en informant även uttala till synes motsägelsefulla yttranden. Den kvalitativa forskningsintervjun har inte som syfte att visa på mätbara och entydiga betydelser hos det tema eller de teman som står i undersökningens fokus. I de fall där informanten förmedlar en mångtydighet blir det därför intervjuarens uppgift att, i största möjliga mån, försöka klargöra om dessa mångtydiga och motsägelsefulla uttalanden beror på brister i kommunikationen mellan intervjuare och informant eller om uttalandena faktiskt visar på äkta inkonsekvenser i informantens värld. Ytterligare en anledning till mångtydighet kan, enligt författarna, vara informantens "personlighetsstruktur" (Kvale & Brinkman 2014:48).

De intervjuer vi har genomfört skulle kunna sägas vara en blandning av en strukturerad och en kvalitativ intervjumetod men med tonvikt på den kvalitativa intervjun. Vår intervjuguide är därför semistrukturerad (se bilaga 1). Frågorna är formulerade under teman och vissa frågor är strukturerade med efterföljande förslag på tänkbara följdfrågor. För att få fram så givande frågor som möjligt har vi förhållit oss till Dalens (2015:36) tankar vid formulering av intervjufrågor. Bland annat har vi frågat oss själva om intervjufrågan är ledande, är frågan oklar eller tydlig, ger frågan utrymme för informantens egna uppfattningar, kräver frågan information som informanten inte har? osv. För att testa vår intervjuguide har vi även

genomfört en pilotintervju som inte är med i resultatet. Alla intervjuer som utgör grunden för resultatet har dock inte sett likadana ut. Vi har inte alltid följt samma frågeordning då vi istället har lyssnar in informanten och ställt den mest relevanta frågan till det informanten i just det läget pratat om. Vissa frågor har vi inte heller behövt ställa eftersom informanten redan svarat på dem under en annan fråga. Varje intervju har spelats in för att sedan transkriberats senast två dagar efter genomförd intervju. Detta har vi gjort för att lättare kunna komma ihåg, och kunna föra in i transkriberingsprotokollet, icke hörbart material så som exempelvis förklarande handgester. Vi har genomfört åtta intervjuer á 30-40 minuter. En intervju är genomförd via datorprogrammet Skype medan de andra är genomförda öga mot öga där en av oss har varit huvudansvarig intervjuare medan den andra har antecknat och ibland ställt vissa följdfrågor. Vi ansåg inte att intervjusituationen försämrades när vi genomförde skypeintervjun, detta på grund av att vi kunde se informanten via webbkamera och informanten kunde även se oss. Detta gjorde att vi trots det fysiska avståndet ändå kunde se t.ex. ansiktsuttryck och förklarande handgester. Intervjusituationen var därför mycket lik de övriga intervjusituationerna.

1.7.2 Urval

Det grundläggande urvalet för vår undersökning utgörs av att vi valt att intervju gymnasielärare som har minst ett ämne som inte inkluderas av nationella prov. Dessutom ska dessa gymnasielärare minst en gång ha satt ett slutbetyg inom detta ämne. Att lärarna måste ha satt ett slutbetyg handlar om att de måste ha erfarenhet av betygspraxis för att undersökningens frågeställning ska kunna besvaras. Varför vi har valt gymnasielärare med ämnen som inte inkluderas av de nationella proven har sin grund i den tidigare forskningen. I både Korps (2006) och Wedins (2007) undersökningar har det framkommit att de nationella proven ofta har en stor betydelse för hur lärare sätter betyg. Bergman (2007) och Mickwitz (2011) har utfört sina undersökningar genom att intervju och observera lärare som undervisar i svenska och/eller svenska som andra språk. Därför anser vi det vara av intresse att titta på bedömningspraxis hos lärare som undervisar i ämnen som inte inkluderas av de nationella proven, vilket också innebär att de inte behöver eller kan förhålla sig till de nationella proven när de ska sätta ett betyg på en elev. Eftersom det uppstod problem i att hitta informanter som kunde ställa upp på intervjuer beslutade vi att även inkludera kursen svenska 2. Svenska 1 och 3 inkluderas av nationella prov, men inte svenska 2.

Vi har intervjuat åtta personer som vi har gett fingerade namn. Nedan följer en kort presentation av dem:

Eva är 36 år och har jobbat i 13 år på samma gymnasieskola. Hon tog lärarexamen 2002 och har erfarenhet av att sätta betyg inom ramen för Lgy-94 och Gy11. Eva undervisar i svenska och engelska.

Roger är 46 år och har jobbat i 17 år som gymnasielärare. Han har jobbat i "flera år" som obehörig och sedan läst in lärarutbildningen medan han har jobbat. Roger tog sin examen 2015 men skulle egentligen ha tagit den tidigare men det drog ut på tiden. Han har erfarenhet av att sätta betyg inom Lgy-94 och Gy11. Han har arbetat på tre olika gymnasieskolor i södra Sverige. Roger undervisar i religionskunskap och svenska.

Åsa är 43 år och har arbetat som lärare i 15 år. Hon tog lärarexamen 2000 och har jobbat på samma skola sedan hon tog examen. Åsa har erfarenhet av att sätta betyg i enlighet med Lgy-94 och Gy11 och undervisar i svenska och engelska.

Laila är 50 år och har arbetat som lärare i 12 år men hon kommer inte ihåg vilket år hon tog sin examen. Hon har jobbat på en högstadieskola och tre olika gymnasieskolor. Hon har erfarenhet av att arbeta med Lgy-94 och Gy11. Lailas ämneskombination är religionskunskap och historia.

Ingemar är 54 år och har 25 års erfarenhet av läraryrket. Han har jobbat på två olika gymnasieskolor. Han tog lärarexamen 1990 och han har betygsatt inom det relativa betygssystemet, Lgy-94 och Gy11. Ingemars ämneskombination är svenska och religionskunskap.

Ida är 25 år gammal och har jobbat som lärare i 1 år. Ida har ämneskombinationen svenska och medieproduktion men har enbart erfarenhet av att undervisa i medieproduktion. Ida tog sin examen 2014. Hon har arbetat på en gymnasieskola och har erfarenhet av att jobba med Gy11.

Karin är 44 år och har jobbat som lärare i nio år på samma gymnasieskola. Hon tog sin examen 2005. Hon har erfarenhet av att sätta betyg i enlighet med Lgy-94 och Gy11. Karins ämneskombination är svenska och religionskunskap.

Björn är 55 år och har arbetat i 25 år på samma gymnasieskola. Han tog examen 1980 och undervisar i svenska, historia och filosofi, men har enbart behörighet att undervisa i svenska och historia. Björn har även ett försteläraryrke i historia. Björn har erfarenhet av det relativa betygssystemet, Lgy-94 och Gy11.

Som vi kan se har alla informanter lång erfarenhet av läraryrket förutom Ida som bara har ett års erfarenhet. Fortsättningsvis har alla förutom Laila ett ämne som innefattas av nationella proven.

1.7.3 Forskningsetiska principer

I vetenskapsrådets rapport *God forskningssed* (2011:16) skriver de att en mycket viktig del av forskningsetiken är frågor som rör hur man får behandla forskningens informanter. Dessa personer ska självklart skyddas, så långt det är möjligt, från personlig skada eller kränkning kopplat till deras medverkan i forskningen. För att kunna uppnå dessa mål måste man förhålla sig till de forskningsetiska principerna. De forskningsetiska principerna har som syfte att reglera förhållandet mellan forskaren och informanter. Forskarens ansvar gentemot informanten kan sammanfattas under fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 1990:6). Dessa har vi tagit hänsyn till. Vi har informerat intervjudeltagarna om att deras medverkan är frivillig, att de när som helst får avbryta sin medverkan och att om de väljer att avbryta så innebär det inte några som helst negativa följder för dem. Dessutom försäkrar vi att informanternas identitet anonymiseras i den slutliga redovisningen av undersökningen. Samtyckeskravet säkerställs eftersom alla informanter är myndiga och genom att de har tackat ja till medverkan. I enlighet med nyttjandekravet kommer materialet vi samlar in från informanterna endast användas i forskningssyfte.

1.7.4 Hermeneutik

Begreppet hermeneutik kommer från det grekiska ordet *hermēneuō* vilket betyder tolka, förklara, utlägga och uttyda (Nationalencyklopedin 2015-11-25). Hermeneutik är både en undersökningsmetod och en tolkningsfilosofi. När man använder hermeneutik som metod betyder det att undersökningsmaterialet är text och andra uttalanden, som t.ex. intervjuer. Syftet blir därför att försöka forma en förståelse för dessa texter eller uttalanden. Den hermeneutiska metoden innefattar ett studium av, i detta fall, uttalanden där fokus hela tiden skiftar mellan att se till detaljer eller delar ur uttalanden till att se till helheten, mellan uttolkarens fattningsförmåga och talarens fattningsförmåga samt mellan uttalandet och uttalandets kontext. Inget uttalande talar för sig själv, och ingen tolkning av uttalandet är definitiv (Sælid Gilhus 2011:275-276). Därför är inte kommunikationen mellan en talare och en uttolkare en direkt överföring av korrekt fakta. Med andra ord beror alltså tolkningen på situationen och på den som tolkar. Hellspong och Ledin menar vidare att uttolkaren inte enbart är en mottagare av uttalandet utan även en medskapare. Tolkningen kommer att ändras beroende på vem som tolkar. Hellspong och Ledin pratar om läran om läsande där man kan ställa fyra krav på en god läsare. Den goda läsaren ska vara uppmärksam, anstränga sig för att förstå, vara öppen för vad texten har att säga och att läsaren är beredd på att reagera på det som lästs. Att reagera på det som lästs menar Hellspong och Ledin betyder att man tillämpar det man läst, tar upp det i sitt tänkande och granskar det (Hellspong & Ledin 1997:220). Vi anser att man även kan utgå från detta då fokus inte ligger på en text, utan på uttalanden. Vi väljer att tillämpa det på de uttalanden vi har fått från våra informanter och vi aspirerar därför att vara goda läsare/åhörare och uttolkare. Även om vi aspirerar att vara den goda läsaren/åhöraren och uttolkaren så är det viktigt att tänka på att det är vi, med våra egna fattningsförmågor, erfarenheter och den specifika situation som vi befinner oss i, som utför tolkningen av informanternas uttalanden. Därför kan aldrig den analys vi utför vara helt och hållet objektiv.

Som tidigare nämnt har vi transkriberat intervjuerna. Dessa transkriberingar har vi sedan läst om och om igen just för att försöka forma en förståelse för informanternas uttalanden. Vi har tittat till helheten och detaljerna i informanternas uttalanden och har sedan utformat sex kategorier som vi har tyckt oss se i alla informanternas svar. Dessa sex teman fick var sin färg och i varje informants transkriberingsprotokoll har vi markerat uttalanden i den färg som

representerar rätt tema. Därefter sammanställde vi varje informants uttalanden i löpande text med exemplifierande citat. Vi detta tillfälle skedde även en tolkning av informanternas uttalanden. Som tidigare nämnt kan ingen tolkning vara helt och hållet objektiv och den tolkning vi har gjort kommer alltid vara subjektiv även om vi alltid strävat efter objektiviteten. Om det har förekommit oklarheter i informanternas svar har vi tillsammans diskuterat detta för att komma fram till en tolkning och vi har aldrig varit oense om någon tolkning. Det vi kunde se när vi sammanställde informanternas uttalanden var att några av dessa sex kategorier var tätt sammankopplade. Därför gjorde vi om kategorierna till följande: 1. Olika pedagogiska utmaningar beroende på program, 2. Betygspraxis - vad betygssätter lärare och hur examineras elever? 3. Svårigheter och stöd i betygssättningen 4. Attityder till styrdokument och 5. Påtryckningar gällande betygssättning”. Dessa kategorier är presenterade i resultat och analyskapitlet och ämnar att besvara denna studies forskningsfrågor.

1.7.5 Reliabilitet och validitet

Vid utförandet av forskningsundersökningar finns det krav på reliabilitet och validitet. Kravet på reliabilitet innebär att metoden måste ge ett pålitligt resultat (Lantz 2013:15) och validitetskravet innebär att redovisa till vilken utsträckning undersökningen mäter det den avser att mäta (Nationalencyklopedin, validitet 2015-11-25). Ett avgörande kännetecken för en framgångsrik intervju, som uppfyller reliabilitetskravet, är att intervjun uppbringar data som speglar intervjukällan (informanten). Eftersom syftet med intervjun är att ta reda på informantens upplevelser och uppfattningar innebär reliabilitetskravet därför att informanten har fått möjligheten att beskriva sina tankar under intervjuns gång (Lantz 2013:16). Kravet på validitet berör det faktum att intervju som datainsamlingsmetod genererar självrapporterad data. Genom en intervju får man ta del av en persons yttranden och det är sedan dessa yttranden som kommer vara föremål för tolkning och analys samt de slutsatser som kommer av detta. I och med att intervjupersonen, mer eller mindre medvetet, bestämmer vad hen ska säga eller inte säga blir den insamlade datan så kallad självrapporterad data. Lantz ställer frågan om självrapporterad data kan uppfylla kravet på validitet. När man samlar in data genom intervjuer utgår man från ett synsätt där det som är subjektivt tillhör vetenskapens område. När man använder sig av intervju som metod är därför syftet att undersöka det subjektiva och det blir därmed viktigt att poängtera att det en person säger om sitt beteende

inte nödvändigtvis behöver vara det personen faktiskt gör. Detta faktum ses som ett tecken på att det beteende som blir rapporterat verbalt och det som är observerbart eller icke-verbalt uttalat beskriver olika sammanhang. Lantz menar att de båda olika sammanhangen är lika intressanta att undersöka men med olika metoder. Att det kan finnas en brist på överrensstämmelser mellan det observerbara och det subjektivt upplevda är alltså inte en brist på validitet eller reliabilitet. Istället ska det ses som att det helt enkelt inte går att jämföra observationsdata med intervjudata (Lantz 2013:17-18).

2. Resultat och analys

I denna del av uppsatsen ämnar vi svara på våra syftesfrågor: hur går lärare praktiskt tillväga när de ska sätta slutbetyg? Vilka utmaningar i bedömnings- och betygssituationer har lärare stött på och hur har de hanterat dessa? Och hur förhåller sig lärarnas handlande till institutionella krav, läroplansteori och till yrkesetisk teori? För att göra detta så tydligt som möjligt har vi delat upp informanternas svar i fem olika teman: 1. Olika pedagogiska utmaningar beroende på program, 2. Betygspraxis - vad betygssätter lärare och hur examineras elever? 3. Svårigheter och stöd i betygssättningen 4. Attityder till styrdokument och 5. Påtryckningar gällande betygssättning. Efter varje tema följer en resultatanalys där vi kopplar svaren till tidigare forskning, teori och institutionella krav.

2.1 Olika pedagogiska utmaningar beroende på program

Av våra informanter svarar sex av åtta att de upplever att det finns olika pedagogiska utmaningar beroende på vilket program eleverna går. Åsa och Laila är av en annan åsikt.

Åsa uttrycker att hon för ett antal år sedan skulle ha svarat att det var självklart att det finns olika pedagogiska utmaningar beroende på klassens programtillhörighet men i dagsläget har hon ändrat sig. Hon menar dock att svaret till viss del fortfarande är ja, så till vida att elever söker in till olika program beroende på olika intressen och därför kan det vara en utmaning att göra ämnet intressant för just ett programs intresseområde. Ett exempel skulle kunna vara att eleverna på byggprogrammet ofta vill arbeta just inom byggbranschen och då anser hon att det är svårt att motivera varför de ska läsa svenska också. Åsa framhåller att hon tycker det är

svårare med stora klasser och pedagogiska utmaningar på individnivå, än att gå in och ut ur olika program.

Laila svarar på frågan genom att ta upp den timfördelning som är kopplad till kurser och säger att hon är upprörd över hur denna timfördelning ser ut. Som exempel nämner Laila ämnet historia där det finns både en 100-poängskurs för de elever som går studieförberedande program och en 50-poängskurs för de som går yrkesförberedande. Enligt ämnesplanerna är det en punkt mindre i 50-poängskursen i det centrala innehållet som skiljer kurserna åt (Gy11:67,73). Laila uppger att detta innebär att en kurs på ett högskoleförberedande program kan få mindre tid än vad samma kurs kan få på ett högskoleförberedande program. Hon berättar vidare att hennes upprördhet kring ämnet bottnar sig i att denna timfördelning gör att läraren måste arbeta på ett visst sätt beroende på vilket program hen jobbar på och att det sänder ett budskap om att vissa elever inte är lika intelligenta som andra. Hon understryker vidare att hon anpassar sin undervisning efter gruppen och inte efter vilket program de går. Dock medger hon att det finns ett mönster av att elever på yrkesförberedande program har svårigheter “inom ramen för skrivande” och för “noggrannhet, på något vis”, men att det inte gör dem mindre intelligenta än andra och bör därför inte få andra förutsättningar än andra elever under utbildningen.

De sex som svarar ja på frågan ger olika exempel på olika utmaningar eller svårigheter. Eva jobbar under intervju tillfället mest på barn- och fritidsprogrammet och ekonomiprogrammet och menar att hon kan se en skillnad i fråga om ambitionsnivå. I klasser som går barn- och fritidsprogrammet upplever Eva att de behöver ett tydligare ledarskap och kortare genomgångar. När hon jobbar på ekonomiprogrammet kan hon “ge exempel och leka där framme” framför klassen och hålla föreläsningar på tjugo minuter medan eleverna lyssnar effektivt. Hon förklarar att detta inte skulle fungera i klassen som går barn- och fritidsprogrammet, men påpekar att det ändå finns väldigt motiverade elever i barn- och fritidsprogrammet också även om de inte alls lika många. Hon poängterar även att eleverna där har svårt att hålla sig från störningsmoment såsom mobiltelefoner osv. och hon upplever att det är en utmaning.

Roger tar upp samhällsprogrammet som exempel där han menar att grupperna ofta är väldigt heterogena. Med det menar han att de elever som är svaga är väldigt svaga, och de elever som är starka är väldigt starka. Roger brukar försöka lösa problematiken i heterogena grupper genom att använda sig av inlämningsuppgifter som examinationsform hellre än prov. Vi har tolkat detta som att Roger syftar till att inlämningsuppgifter är lättare att göra individanpassade. Vidare nämner Roger barn-och fritidsprogrammet som exempel där det oftast är så att ungefär en tredjedel av klassen har svårt att uppnå målen och som dessutom har väldigt hög frånvaro. Detta medför en utmaning eftersom det är svårt att som lärare bedöma vad man ska göra åt problemet. Han brukar i sådana situationer fundera över om han borde "jaga upp dem" (leta reda på dem) och uppmuntra dem att göra uppgifter eller komma på lektioner, eller om han ska låta dem vara och istället skriva "F-blanketter". Han bedömer att det vore att kränka eleverna genom att jaga upp dem och försöka få dem att göra det de ska. På frågan hur han har löst problemet svarar Roger att han brukar vara "schysst" och låta eleverna ta omprov som består av olika delar. Han delar ut den delen som eleverna måste göra för att klara E-nivå, och sedan meddelar han att det även finns en del där det är möjligt att uppnå C-nivå som de kan få om de önskar. Detta gör han för att de elever som bara strävar efter "att klara sig" inte ska känna att omprovet blir för övermäktigt och tappar motivationen på grund av det.

Ingemar säger att det är väldigt olika hur man måste lägga upp undervisningen beroende på elevgruppens programtillhörighet. Han menar att man kan se en skillnad på elevernas självdisciplin och förförståelse för ämnet. Ingemar pratar om att det finns en skala från väldigt självgående klasser till klasser som "om de ens dyker upp i klassrummet så har de inte så mycket aning om vart de befinner sig". Han menar att den typ av klass som inte riktigt är lika motiverade ändå kan bli det så länge man lyckas utmana dem på rätt sätt.

Ida har jobbat på estetprogrammet och teknikprogrammet. Även Ida ser en skillnad mellan de olika programmen i sin medieundervisning. Hon nämner att även om esteteleverna är väldigt ambitiösa är kunskapsnivån ändå lägre än teknikelevernas. Ida beskriver det som att esteteleverna vill väldigt mycket och har stora ambitioner, medan teknikeleverna kanske inte alltid bryr sig så mycket men ändå når upp till högre betyg än vad esteteleverna gör. Ida

funderar över om det kan ha att göra med att det är lägre intagningspoäng på estetprogrammet än på teknikprogrammet och att det därför skulle påverka kunskapsnivån.

Karin ser även hon en skillnad i utmaningar beroende på om det är praktiska eller teoretiska program hon arbetar på. I de praktiska programmen tycker hon att utmaningen blir att hålla elevernas intresse och att man hela tiden måste variera vad man gör på lektionerna: “man kan inte göra samma sak en hel lektion”. I de teoretiska programmen upplever hon att det inte är något problem om hon vill stå och prata i 80 minuter, eleverna kan ändå lyssna koncentrerat. Utmaningen här blir istället att hon ibland måste begränsa eleverna “för sin egen överlevnad skull”. Hon ger exemplet att om man inte begränsar sidantalet kan man nästan få hur många sidor som helst. Vidare nämner Karin också att eleverna har olika förförståelse för ämnet, de på praktiska program upplevs som mindre kunniga i ämnet när de börjar på gymnasiet. Karin pratar också om att man, i en och samma klass, kan möta hela spektrat av väldigt motiverade och intresserade elever till elever som kanske är väldigt intresserade av de praktiska ämnena men inte alls av de teoretiska. Hon slår fast att utmaningen där blir att möta allas behov samtidigt som man måste försöka uppmuntra de mindre motiverade eleverna.

Björn anser också att det finns olika pedagogiska utmaningar beroende på programtillhörighet. Han vill betona att han i uttalandet generaliserar, men tycker att grundkunskaperna i exempelvis samhälls-, natur- och till viss del även teknikprogrammet visar på en bredare kunskapsbas än andra program. Han anser att det kanske inte är så underligt eftersom det är elever som har valt studieförberedande program. Björn framför resonemanget om att problemet ligger i att alla ska läsa samma kurs men eftersom förkunskaperna skiljer sig, blir det aldrig riktigt exakt samma kurs ändå. Han nämner även att exempelvis en samhällselev ofta producerar mer material som går att bedöma än exempelvis en handelselev.

2.1.1 Analys

Det vi kan se att de flesta informanter har gemensamt är att de upplever utmaningar i att intressera eller motivera elever för ämnet samt att den grundläggande kunskapsnivån eleverna har innan kursstart skiljer sig åt mellan klasser. Björn, Ingemar, Ida, Eva och Karin pratar om olika förförståelse, kunskapsnivå, grundkunskaper eller ambitionsnivå. Detta kan vi återse i

Bergmans forskning om hur lärare måste förhålla sig till kursplanemålen som säger att undervisningen ska innehålla samma saker i alla klasser, detta oberoende av klassens intresseområden eller olika förutsättningar för lärande. Bergman menar att detta leder till att kunskapsinnehållet istället görs mer eller mindre omfattande beroende på klass och därmed också beroende på programtillhörighet. Ingen av våra informanter uppger att de gör kursinnehållet mer eller mindre omfattande, men det antyds genom att de uttrycker att det finns olika kunskapsnivåer och ambitionsnivåer etc. och genom att säga att de anpassar längden på genomgångar och deras sätt att leda klassen. Att några av lärarna försöker motivera och intressera klasser för deras undervisningsämne tyder på att pragmatismens tankar om att undervisningens innehåll måste baseras på en kompromiss mellan läraren och elevernas intressevärld fortfarande är aktuella. Det är även rektorns ansvar att se till att alla lärare anpassar undervisningen och dess uppläggning efter klassernas olika behov. Det vi kan se när lärarna försöker anamma pragmatismen i detta sammanhang, och anpassa innehållet på lektionerna, är att det finns en klar svårighet i att göra det.

Att Laila upplever de organisatoriska aspekterna av hur mycket tid elever får i historieämnet som orättvisa går att koppla till Colnerud och Granströms forskning gällande den grundläggande allmänhetiska principen om att vara rättvis. Hennes upprördhet visar på att hennes vilja att upprätthålla den allmänhetiska principen om att vara rättvis har hämnat i konflikt med skolans reglerande normer om tidsbegränsning. Vi kan även koppla detta till ramteorin då det Laila i grunden är frustrerad över är de organisatoriska ramar som finns i skolan, vilket i slutändan resulterar i att hon tycker att eleverna behandlas orättvist.

Intentionerna med skolreformen 2011 var bland annat att elever skulle få högre kunskaper inom sitt valda yrke efter avslutade gymnasiestudier, detta skulle dock inte få innebära ett minskat krav på kunskaper inom ämnen som inte är yrkesrelaterade. När Laila säger att elever på yrkesförberedande program får mindre tid och mindre omfattande kurser än vad elever på högskoleförberedande program får, skulle man kunna tolka det som att Skolverket inte uppfyller syftet med skolreformen 2011 till fullo. Lindensjö och Lundgren påpekar att lärarna har flera olika aspekter att förhålla sig till i sin vardag. Lärarna är självstyrande i klassrummet och har möjlighet att styra lektionerna till en viss del, men samtidigt är de också en del av en tradition där bland annat pragmatismen ingår. Lärarnas autonomi kombinerat med de ramar och traditioner som finns inom skolan, formar den spelplan som läraren och

eleverna hela tiden befinner sig i och måste hantera. Man skulle kunna beskriva det som ett jonglerande mellan dessa olika aspekter där målet är att skapa så goda inläringsvillkor som möjligt för elever.

Roger nämner även han två allmänhetiska principer som Colnerud och Granström presenterar när han ställer frågan om man ska jaga elever som inte har nått ett godkänt betyg. Eftersom han anser att det skulle vara att kränka eleverna krockar hans strävan efter att följa de etiska principerna om att respektera elevernas integritet och rätten till självbestämmande med skolans reglerande normer. Colnerud menar att yrkesetiken handlar om normer för hur läraren bör agera gentemot eleven och samtidigt vara medveten om de övergripande målen för skolan, det vill säga skolans samhällseliga uppgift. Både Colnerud och Collste skiljer ytterligare på yrkesinterna och de allmänhetiska normerna och menar att det ofta uppstår konflikter dem emellan. I Rogers fall hamnar han i konflikt mellan den allmänhetiska normen om att inte kränka en annan person och den yrkesinterna normen som säger att man ska hjälpa eleverna att uppnå målen som bygger på skolans mål om att alla elever ska klara kraven. Lösningen blir enligt Colnerud att man ska hitta en balans mellan normerna genom att väga dem mot varandra. Rogers lösning blev sålunda att inte jaga dem utan istället erbjuda omprov.

2.2 Betygspraxis - vad betygssätter lärare och hur examineras elever?

Eva säger att hon i den nuvarande kursen har använt samma uppgift två gånger men på olika sätt av praktiska skäl. Eleverna skulle ut på praktik och det var därför kort om tid. De fick då ta ett existerande skriftligt arbete och göra ett muntligt framförande av det. Eva tar hänsyn till graden av aktivitet på lektionerna i sin betygssättning. Det är något hon uppger är svårt att "ta på" och att det inte är lika konkret som resultat på uppgifter. Hon får istället hålla detta i minnet. Hon uttrycker det som att hon "plussar på" elevernas betyg genom att ta hänsyn till hur aktiva de har varit i klassrummet under året. Eva strävar efter att arbeta med formativ bedömning genom att kontinuerligt prata med eleverna och ge dem återkoppling på det de har presterat hittills. Hon beskriver det som att hon inte "vill vara jultomten" och med det menar

Eva att hon inte vill att det för eleverna ska kännas som att betygen blir en överraskning i slutet av läsåret där man tackar för överraskningen (betyget) och sedan går därifrån.

Roger säger att han har jobbat på skolor där man ofta utgår från prov, läxor och inlämningsuppgifter när man ska sätta betyg, även om muntliga redovisningar förekommer. När han genomför prov i form av salsskrivningar berättar han att han har tagit hjälp av de nationella proven i svenska och hur de är upplagda. Precis som de gör i nationella provet delar han upp de tre betygsnivåerna var och en för sig och menar att det annars kan bli väldigt godtyckligt för var poänggränserna går. Han nämner också att diskussionsgrupper är en typ av examinationsform, men tycker att det är en form som är svårare att bedöma än de övriga eftersom det är en hel grupp som ska bedömas. Som exempel tar Roger upp att han brukar ha gruppdiskussioner när han behandlar etkmomenten inom religionskunskapen, men att han känner att han hela tiden måste sitta med vid dessa diskussioner för att se vem som gör vad för att han inte vill ge ett övergripande gruppbedyg. Han uttrycker det på följande sätt: “Jag tycker det är tjänstefel att sätta ett gruppbedyg och låta det stå kvar i en betygsmatrix, för jag vill veta vem som har presterat [vad/på vilket sätt]”.

Roger påpekar också att han undviker att sätta betyg på elever baserat på vad han anser om eleven. Han säger att det är “nolltolerans” på att göra det och hävdar att han bara använder sig av kunskapskraven när han sätter betyg. Senare i intervjun ger Roger en annan bild av detta. Han säger att vid sambedömningar brukar hans kollegor oftast vilja sätta lägre betyg på hans elever än vad han själv skulle vilja. Han motiverar det med att prata om något som Roger tror kallas “Halo-effekten”, vilket han menar innebär att man låter tidigare erfarenheter och åsikter om en elev påverka bedömningen av en uppgift. Detta beskriver Roger “är kvar i bakhuvudet” när han läser en text, och det leder till att han tycker att eleverna har lyckats bra, eftersom de brukar vara så bra, medan hans kollegor inte riktigt håller med honom. Roger berättar att hans ambitioner under ett läsår är att direkt fylla i kursmatrisen när eleverna har genomfört en examinerande uppgift. Roger menar dock att detta sätt att jobba är för tidskrävande och därför får han alltid kompromissa med sig själv. Han har skrivit upp betygen på varje uppgift och med kursmatrisen i bakhuvudet omvandlar han detta till ett slutbetyg för hela kursen.

Åsa säger att hon försöker variera sig och att ha en balans i valet av examinationsformer. Hon har "läst någonstans någon gång" att det i svenskämnet ska vara övervägande skriftliga uppgifter. Det säger hon att hon har i sin undervisning, men att hon ändå försöker variera sig. Vidare berättar Åsa att hon tror att eleverna behöver fler uppgifter i svenskämnet, även om de inte alltid vill ha det, och att det som står i vägen för fler uppgifter är hennes egen ork. Om man skulle införa fler uppgifter menar Åsa att man inte behöver bedöma varenda uppgift och syftet med fler uppgifter skulle även vara att eleverna fick öva på att skriva mer. Den examinationsform Åsa försöker undvika är gruppbedömningar. Hon vill inte ge gruppbedömning om inte uppgiften främst går ut på att öva på att samarbeta. Om hon vid undantagsfall skulle ge eleverna en gruppuppgift där de bedöms kollektivt, brukar Åsa ändå ge eleverna individuell återkoppling. Åsa jobbar också med formativ bedömning i och med kontinuerlig återkoppling och säger att hon "undviker att prata E, C, A med eleverna". Hon arbetar även formativt genom att, när det är möjligt, testa eleverna på samma sak mer än en gång och låter eleverna få en chans att utvecklas från förra gången.

Laila jobbar också med en individuell kursmatris för varje elev och använder den under året för att medvetandegöra eleverna om var de ligger till betygsmässigt och vad de bör göra om de strävar efter högre betyg. Hon tycker också att detta sätt att jobba innebär att eleverna aldrig blir förvånade över det betyg de får i kursen, eftersom de har fört en bedömningsdialog hela tiden. Laila nämner att examinationsformerna kan variera men hon brukar lämna alternativen öppna för en elev att välja. Om en uppgift ska lämnas in skriftligt ska det finnas en möjlighet för elever som önskar det att komplettera muntligt. Hon brukar även ha seminarium som examinationsform där eleverna bland annat får visa på ett faktamässigt innehåll, vilket hon jämför med ett muntligt prov. Men även här gäller regeln att den elev som så önskar får lämna in en skriftlig komplettering. Vi upplever att Laila inte riktigt vill svara på frågan om vad hon tar med i sin bedömning, istället pratar hon om att man som lärare måste ställa de rätta frågorna eftersom hon anser att svaren oftast kommer då. Detta tolkar vi som att hon menar att elevernas betyg är i nära relation till hur väl läraren har lyckats nå ut med undervisningen till sina elever. Att Laila löpande fyller i kursmatrisen anser hon även gör att hon lättare kan individanpassa undervisningen. Om en elev måste förbättra ett visst kunskapskrav så kan en fördjupande uppgift göras individuell och eleverna kan själva välja vad de ska rikta in sig på beroende på vad de saknar i sin kursmatris.

Ingemar slår fast att religionskunskap 1 är en 50-poängskurs och att man därmed inte hinner med så många olika sätt att examinera eleverna, kanske tre eller fyra stycken. En examinationsform består av små textseminarium där mindre grupper får sitta och diskutera. Dessutom får eleverna göra ett regelrätt prov, en muntlig redovisning inför klassen där eleverna får fördjupa sig inom ämnet på något sätt, samt en mindre uppsats som de får utföra på skoltid. I uppsatsen får eleverna oftast utgå från ett case som de ska lösa med hjälp av den ämneskunskap de har lärt sig.

Ingemar menar att han genom att variera examinationsformerna testar olika färdigheter och eftersom elever kan vara bra på olika saker behöver ingen elev kännas sig missgynnad. Ingemar förklarar att en elev som är med på lektionerna och gör allt det hen ska göra, aldrig har fått F i religionskunskap än så länge. Det har att göra med att Ingemar känner att han har så pass mycket utrymme som lärare att han kan hjälpa dem att säkerställa ett godkänt betyg. Utöver detta pratar Ingemar även om vikten av att kunna tillämpa sin kunskap för att kunna nå ett högre betyg. Ingemar berättar att han har en kvalitativ betygssättning på varje delmoment som han genomför med eleverna. Även när han låter eleverna göra ett prov med poängsystem på frågorna, menar Ingemar att bedömningen inte blir kvantitativ, utan varje fråga bedöms kvalitativt. När hela provet är rättat, bedöms hela provet utifrån en slags kvalitativ mall.

Vidare berättar Ingemar att han inte "sitter med stora raster av rutor [rutmönster] med betygskriterier i slutet och tittar, utan jag gör en helhetsbedömning utifrån den information jag har". Han menar dock att det skulle "uppstå ett litet problem" om en elev eller förälder skulle "syna" hans sätt att betygssätta. Det förklarar han beror på att det inte finns något sätt att testa kunskapskraven. Han anser att de är för stora och att man omöjligen hinner testa dem alla. Därför upplever Ingemar att han får göra så gott han kan med den tid han har. Ingemar jämför religionsämnet med svenskämnet, vilket har dubbelt så långa kurser. Han säger att det i svenskan är möjligt att sitta med eleven och förklara för hen var i processen eleven befinner sig. Det menar Ingemar inte är möjligt att göra i en kurs som religionskunskap för att kursen är för kort. Han betonar dock att han tycker att hans betygssättning är "rättssäker" och att hans erfarenhet och intuition gör att han inte behöver "sitta med linjal och miniräknare" när

han ska sätta betyg. Han lutar sig mot sin erfarenhet och gör en helhetsbedömning av elevernas prestationer. Ingemar spekulerar i att det finns lärare som enbart ”går efter känsla” och på ren intuition, utan att använda sig av matriser och kunskapskrav. Det menar han är fel och att han lika gärna hade kunnat göra så, men att han väljer att inte göra det eftersom det skulle innebära att bedömningen blir rättsosäker.

Ida nämner att hon jobbar mycket med formativ bedömning där eleverna både får bedöma sig själva men även jobba med kamratrespons. Hon låter eleverna göra ungefär samma typ av uppgift minst två gånger så att de ska ha möjlighet att förbättra sig utifrån den respons de fick första gången. Hon säger dessutom att hon har haft som mål att eleverna ska göra minst två gruppuppgifter och lika många individuella uppgifter. Ida har aldrig haft regelrätta prov men skriftliga inlämningar kan förekomma. På det Ida säger förstår vi att skriftliga inlämningar och prov är ovanliga eftersom ämnet hon undervisar i är ett praktiskt ämne och de examinerande uppgifterna speglar detta. Hon tycker det är viktigt att eleverna får lära sig att samarbeta i en grupp eftersom att det är det man gör inom en filmproduktion ute i arbetslivet.

Ida talar om närvaro i klassrummet. Hon säger att om en elev har lämnat in alla uppgifter under en kurs så kan inte det faktum att eleven har varit borta mycket dra ner betyget, men hon säger ändå att närvaron är något hon tänker på. Vidare är det också viktigt att alla har visat att de kan. Som exempel tar hon upp att redigera en filmtrailer två och två och där menar hon att en elev kan inte bara sitta vid sidan av och titta på utan båda två måste ha suttit vid datorn och visat att de kan.

Om en elev står och väger mellan två betyg säger Ida att hon inte väljer det högre betyget bara för att göra eleven en tjänst, utan istället försöker vara så rättvis som möjligt i relation till kunskapskraven. Den kamratrespons eleverna gör och elevernas självbedömning använder Ida som stöd när hon ska sätta ett slutbetyg. Hon använder även självbedömningen som ett underlag för att på ett givande sätt kunna diskutera betyg och bedömning med eleverna individuellt. Hon jämför då deras självbedömning med det betyg som hon själv har satt på varje enskild uppgift. Ida poängterar också att om en elev har gjort samma typ av uppgift två gånger tittar hon oftast på den andra uppgiften och motiverar det med att “det är ju precis som när man ska lära sig simma, i början suger man ju”. Som följdfråga undrar vi om en elev

skulle ha presterat A första gången uppgiften utfördes men sedan inte nå hela vägen till A andra gången, vad gör hon då? Ida säger då att "då får man fundera lite" och fråga sig om det exempelvis kan ha berott på att eleven hade en dålig dag. Sen menar hon också att inom medieämnet är det ganska lätt att göra en lite mindre extrauppgift som kan göra att eleven kan visa på de färdigheter eller krav eleven saknade i den andra uppgiften. Men hon tycker det är viktigt att föra en dialog med eleven och höra vad denne själv tror orsakade nivå-sänkningen. Ida nämner senare att hon tycker att man egentligen inte kan sänka en elev om den en gång har visat att den kan uppnå exempelvis A-nivån. Hon gör en jämförelse med de nationella proven och menar att de kan ju aldrig sänka en elevs betyg, bara höja.

Karin säger att hon sällan använder sig av prov, men att det händer ibland. Inför prov brukar hon ge eleverna ett rejält instuderingsmaterial där hon även ger eleverna några frågor som kommer på provet. Hon säger till eleverna att de ska svara på och lära sig de frågorna för att några/någon av dem kommer att komma på provet. Detta gör hon för att hon tycker det är svårt att mäta om eleverna har uppnått de högre kunskapskraven genom faktaprov.

Hon nämner även att eleverna har fått göra intervjuer och att eleverna ibland kan få göra ett E-prov, för att visa att de kan grundfakta, och för att nå de högre betygen måste de även göra en skriftlig uppgift i ämnet, ofta av reflekterande art. Karin delger även att hon arbetar ämnesöverskridande med sig själv. Vid intervjutillfället höll hennes elever på med en uppgift som tillät Karin att bedöma eleverna både i svenska och i religionskunskap, då eleverna skulle göra ett muntligt tal om etik. Vidare brukar Karin låta de elever som har svårigheter med att skriva få göra examinationen muntligt istället. Hon säger att det brukar gå lika bra att presentera och bedöma det muntligt som om de hade presenterat det skriftligt.

Karin nämner även gruppredovisningar som examineringsform men att hon upplever att det är mycket svårt att bedöma vem som har gjort vad i ett grupparbete. För att lösa det brukar Karin även lägga till en skriftlig uppgift där eleverna får visa sina kunskaper individuellt. Det eleverna redovisar i grupp handlar om grundläggande fakta. Karin berättar även om en ny examinationsform som de inte har använt sig av på skolan så länge. Det är en muntlig examinationsform där eleverna får gå iväg i mindre grupper och spela in sitt samtal, som de sedan skickar till läraren för bedömning. Hon menar att det innebär att elevernas samtal blir

naturligt och att man som lärare lätt kan urskilja vem som är drivande i samtalet. Karin utgår från det hon kan se och det eleverna har visat på i klassrummen. Hon menar att hon ibland kan känna att en elev kan ge mer, men hon kan ju inte bedöma det en elev inte har visat att hen kan. Karin säger att hon tror det är viktigt att prata mycket med eleverna om hur bedömningen går till och att hon förklarar att de kommer få testa, gör misstag och få återkoppling från henne så att de sen har möjlighet att förbättra sig, att man inte behöver ligga på topp från kursens start.

Björn säger att han brukar försöka variera redovisningssätt och alla olika sätt ska väga lika mycket. Han brukar också låta eleverna vara med och välja. Han tar historieämnet som exempel och säger att i ämnesstoffet finns det inte så mycket utrymme att förändra eftersom det ska tas upp i en kronologisk ordning, men sättet att redovisa kan eleverna vara med och bestämma. Dessa sätt kan vara allt från muntligt till prov och skriftliga inlämningar. Björn säger att eleverna oftast redan från början av en kurs måste prestera högt för att i slutändan kunna få ett högt slutbetyg. Det han tar i beaktande är hur elever har presterat på de olika delmomenten, vilka dock kan vara av olika betydelse beroende på hur mycket tid som har lagts på dem. Ett långt delmoment väger tyngre än ett kortare.

Björn tar grundkurserna i historia som exempel då han pratar om hur han går till väga när han ska sätta ett slutbetyg i en kurs. Dessa kurser har ett ämnesstoff som man ska gå igenom kronologiskt och i dessa kurser säger Björn att “det blir ju någon sorts sammanfattande omdöme kring hur det har lyckats i de här olika momenten”. Han menar att det kan vara svårt att se på en progression i denna kurs eftersom man inte hinner gå igenom samma ämnesstoff två gånger. Däremot kan man se progression i hur eleven hanterar källkritik, reflektion och analys. Eftersom han tycker att begreppen i kunskapskraven kan vara lite för abstrakta brukar han även omvandla och konkretisera dem och däri menar han även ligger en del av lärarprofessionen.

2.2.1 Analys

Alla våra informanter säger att de försöker variera examinationsformerna så gott det går. De uppger att de försöker alternera mellan enskilda uppgifter, gruppuppgifter, skriftliga och

muntliga uppgifter och de flesta informanter uppger att de sällan använder sig av regelrätta prov. Att alla informanter försöker variera sättet att jobba på uppfyller kravet i läroplanen om att låta elever pröva olika arbetsformer. När vi ställer frågan om vad de tar med i sin bedömning av elever svarar alla att de tittar på de examinerande uppgifterna som har utförts under kursens gång och vilka kunskapskrav eleverna då har uppnått. Våra informanternas utsagor om hur de sätter betyg och vad de tar med i betygssättningen vittnar om att de anser att det är viktigt att, som Mickwitz säger, sätta det rätta betyget.

De flesta informanterna talar om att de använder sig av formativ bedömning, eller i alla fall eftersträvar att göra det, under kursens gång. De flesta upplever att det innebär att när slutbetyg ska sättas är eleverna redan medvetna om ungefär vilket betyg de kommer få, samt att processen att sätta ett slutbetyg underlättas för läraren. Många informanter berättar att de har en slags kursmatris som innefattar kunskapskraven för hela kursen. Efter varje examinerande uppgift fylls den i för varje elev. Detta gör att i slutet av kursen visar matrisen vad varje elev har presterat och i teorin ska detta göra att det blir enkelt att se vilket slutbetyg eleven ska få. En lärare har dessutom ansvar att regelbundet se till att eleverna är medvetna om vad denne behöver utveckla, samt vad de är duktiga på och vilka kunskaper eleven redan har visat (Gyll:15). Ingemar är den enda som uttrycker något annat. Han anser att det inte går att arbeta på det sättet eftersom man inte hinner. Religionskunskap 1 menar Ingemar innehåller för många delar för att det ska vara möjligt att hinna arbeta formativt med återkoppling till eleverna. Det är dessutom inte möjligt att testa alla kunskapskrav till fullo på grund av att de är för omfattande och därmed räcker inte tiden till. Detta hamnar i motsats till det Laila säger om undervisningen i Religionskunskap 1. Hon tycker att det är väldigt fördelaktigt att regelbundet fylla i en kursmatris och att med hjälp av den kunna meddela eleverna kontinuerligt om var de ligger och vad de bör förbättra.

Korp nämner att lärare använder sig av olika typer av modeller vid betygssättning och bedömning: de analytiska modellen, den aritmetiska modellen och den blandade modellen. Oftast använder lärare sig av antingen den analytiska modellen kombinerat med den blandade modellen eller så använder de sig av den aritmetiska modellen kombinerat med den blandade modellen. Om vi applicerar dessa modeller på våra informanter kan vi se att de flesta använder sig av den analytiska modellen, mer eller mindre kombinerat med den blandade

modellen. Det betyder att de flesta av våra informanter lägger stor vikt vid kunskapskraven och i vilken grad eleverna har uppfyllt dessa, men att vissa även tar hänsyn till sina egna uppfattningar om elevens kunskaper, deras aktivitetsnivå i klassrummet, visat engagemang och attityder. Ett exempel är när Roger nämner att vid sambedömning har han ibland satt ett högre betyg på sina elever än vad hans kollegor har gjort. Detta kallar han för "halo-effekten" och med det menar han att han ibland tar hänsyn till att eleverna brukar prestera bra och därför automatiskt läser in samma nivå som han förväntar sig att se i uppgiften. När kollegorna istället ser något annat blir han förvånad.

Selghed redovisar för sex olika kategorier gällande vad lärarna tar med i bedömningen av en elevs kunskaper. Av dessa sex kategorier är det de två första som stämmer in på våra informanternas utsagor. Det gäller kategorin om elevens förvärvade kunskaper och färdigheter som läraren kan säga att hen har sett hos eleverna. Alla våra informanter utgår först och främst från detta. Den andra kategorin behandlar hur lärare kan ta hänsyn till hur eleven agerar i skolan i sin betygssättning. Exempelvis nämner Eva att hon "plussar på" elevernas betyg genom att ta hänsyn till hur aktiva de har varit i klassrummet under året. Ett annat exempel är när Ida pratar om närvaro i klassrummet, hon säger att även om närvaron aldrig kan dra ner ett betyg på en elev som har gjort alla uppgifter, är ändå närvaron något hon tar med i beräkningen.

Det Eva och Roger gör när de "plussar på" eller när de sätter betyg efter tidigare erfarenheter eller relationer till elever skulle kunna anses vara en avvikelse från läroplansformuleringar. Linde pratar om att man kan se på dessa avvikelser på två olika sätt. Det ena är att man strävar efter att följa riktlinjerna och avvikelser blir därför icke-önskvärda. Det andra sättet, som passar in på Eva och Roger, är att man ser på läroplanen som en del av alla faktorer som påverkar undervisningen och att läroplanen i sig inte kan styra allt. Fortsättningsvis pratar Linde om att lärare måste anpassa betygsgrundande uppgifter så att de ska matcha betygskriterierna, för att kunna använda sig av kriterierna på ett effektivt sätt. Björn uppger att han försöker konkretisera betygskriterierna som en del i lärarprofessionen och göra dem begripliga för sig själv och för eleverna. Detta är ett exempel på när en lärare arbetar mot att försöka anpassa sina uppgifter och arbetssätt efter de rådande kunskapskraven.

2.3 Svårigheter och stöd i betygssättningen

Våra informanter är överens om att det kan finnas svårigheter när man ska bedöma eleverna, men vad de anser är svårt kan skilja sig åt. Eva tycker att det är svårt när man ska sätta betyg i kurser som inte har nationella prov. I de kurser som har nationella prov lutar hon sig mot dem för att veta "att man ligger rätt till". Utan nationella prov i svenska 2 behövs mer sambedömning med sina kollegor för att säkerställa att man har gjort en likvärdig och rättssäker bedömning. Vidare tycker Eva att det blir en utmaning när slutbetygen ska sättas om eleverna inte har genomfört alla uppgifter som de skulle ha gjort under kursens gång. Detsamma gäller om eleverna inte har fått göra allting två gånger. Då menar Eva att det är svårt att veta om det eleverna faktiskt har gjort räcker.

På frågan om vad som skulle underlätta betygssättningen nämner Eva tid. Hon berättar att tid ständigt är en bristvara och att det behövs mer tid till betygssättning och sambedömning. Det är viktigt med sambedömning för Eva eftersom hon annars skulle känna sig "alldeles för ensam". Hon berättar också att hon har en kollega som har samma ämneskombination som henne och de två brukar samarbeta, bland annat brukar de sambedöma. Eva menar dock på att den ständiga tidsbristen resulterar i att deras möjligheter att träffas och jobba tillsammans är väldigt begränsade. Istället för att kunna ses och diskutera mer genomgående består ofta samarbetet av att de mailar varandra med exempelvis kortare funderingar.

Eva berättar också att i den lärobok de använder i svenska 1 finns det bedömningsstöd i form av att kunskapskraven har brutits ner för att förtydliga kraven till en specifik uppgift och hon tycker att det hjälper för att "jag nästan kan sätta det i händerna på eleverna". Hon säger dock att detta inte finns i den bok de använder i svenska 2. Vid frågan om det är någon annan som Eva har vänt sig till som har underlättat bedömningsprocessen berättar Eva att hon vid ett tillfälle har vänt sig till en speciallärare för att få hjälp med om en elevtext språkligt nådde upp till E-kravet. Där fick hon bolla tankar med specialläraren och hon kände att hon fick stöd i det beslut hon senare tog. Det Eva hela tiden återkommer till är dock önskan om mer tid. Vi frågar om hon upplever att hon har lika mycket tid för sambedömning i de kurser som inte har nationella prov som i de kurser som har det. På det svarar hon att "jag tror jag tar mig den tiden". Hon vet att hon kan kräva det av en av sina kollegor och denna kollega kan även kräva det av henne.

Eva berättar också att hon under detta läsår är med i ett utvecklingsprojekt som rör svenska 2 i icke-högskoleförberedande program där de har märkt att många får F, kanske för att kravet på språknivån höjs från svenska 1. Där får hon träffa sex andra svensklärare en hel eftermiddag en gång i veckan för att diskutera och planera tillsammans. De är dessutom med på vissa av varandras lektioner, jobbar med formativ bedömning och sambedömer. Det blir enklare att betygssätta uppgifter de har utformat tillsammans. Eva beskriver projektet som roligt och spännande.

Vidare frågar vi Eva om hon har fått någon fortbildning i bedömning och hon svarar att hon inte riktigt minns. Hon nämner dock en språkvårdsfestival anordnad av universitetet i staden hon jobbar i men hon tycker att festivalen tog upp sådana saker som hon redan visste/kunde. Vi frågar om hon önskar sig mer fortbildning i bedömning och hon svarar att om hon skulle rangordna sina önskningar skulle tid med kollegorna kännas mer värdefullt än fortbildning.

När vi pratar med Roger om svårigheter vid bedömning och betygssättning skrattar han och uppger att han vill sjukskriva sig varje år när slutbetygen ska sättas. Det som ställer till det menar Roger är när man inte har rättat klart alla uppgifter innan slutbetygen ska sättas. Detta innebär att man måste rätta ungefär samtidigt som betygen ska sättas. "man kan sitta på kvällar och helger och må jättedåligt [...] Då kan man nästan få panik". Om man har rättat allt i tid kan man använda betygssättningsperioden till att rådfråga kollegor om betygen.

Fortsättningsvis tycker Roger att den största svårigheten med betygssättningen är när en elev är ojämn i sina kunskaper. Det kan vara så att en elev är mycket kunnig i sin egen religion, men har svaga kunskaper om de andra världsreligionerna (som är ett krav i religionskunskap). I sådana fall ställer Roger sig frågan om eleven verkligen är värd ett A i betyg när hen bara har goda kunskaper om sin egen religion. För att lösa den svårigheten brukar Roger sätta ett "kompromissbetyg" där han sätter ett C på själva religionsdelen av kursen, om de har E i betyg på religionerna som inte är deras egen. Roger berättar även att det i sådana situationer kan uppstå en konflikt med eleven. Detta för att hen förväntar sig ett A för att hen är så duktig på sin egen religion och har kanske till och med hjälpt läraren på lektionen. Då menar Roger att man får försöka förklara för eleven att det inte är tillräckligt med att uppnå A-kunskaper i sin egen religion.

Vad gäller stöd i bedömningen uppger Roger att han tycker att det underlättar väldigt mycket de år han har skrivit anteckningar under kursernas gång om vilka elever som har varit aktiva och drivande på lektionerna, vilka som har gjort annat än skolarbete och vilka som har legat någonstans däremellan. Om man för sådana anteckningar anser Roger att man "har mycket gratis" när man sedan ska sätta slutbetyg och om han känner sig osäker på vilket betyg han ska ge en elev brukar han ta hjälp av kollegor genom att låta dem läsa igenom elevens arbeten. Han menar att han i religion sällan får komplicerade fall där man inte vet vilket betyg man ska sätta eftersom det i religionskunskap brukar vara tydligt om eleven exempelvis har varit nyanserad och utförlig. När vi frågar om Roger har fått tillgång till fortbildning säger han att han inte har fått det i religion, bara i svenska, men att de ofta har diskussionsgrupper på konferenser och studiedagar. Roger verkar likställa diskussioner med kollegor med fortbildning. Ibland har Rogers kollegor varit på fortbildningskurser, men han är inte så imponerad av det de kommer tillbaka med. Han är missnöjd med den oro som fanns efter införandet av Gy11 som gällde hur man ska tolka och utföra bedömning. Vi tolkar det som att Roger inte anser att det behövs mer fortbildning på hans arbetsplats.

Åsa tycker inte att det brukar vara särskilt svårt att sätta slutbetyg. Det som kan vara svårt, säger hon, är när en elev har någon form av diagnos som gör att hen ska få ett godkänt betyg fastän eleven inte har visat upp alla kunskaper som krävs för ett godkänt betyg. Hon säger att man inte alltid får veta att eleven har dessa svårigheter och att det faktiskt har gjorts en utredning på eleven. Det har inneburit att hon har satt ett F på en elev och så har det sedan kommit en överklagan på betyget och så har hon informerats om att det finns utredningar på eleven. Då får Åsa höja betyget, men hon säger att "det är ju mer pinsamt, det är mer jobbigt att man inte visste, inte hade koll" på att eleven hade gjort en sådan utredning.

I bedömningsprocessen tycker Laila att det som är svårt är att få eleverna att förstå begreppen i kunskapskraven. Att exempelvis få dem att förstå vad "nyanserat" och "komplex analys" är. När det kommer till vad som underlättar bedömningen önskar även Laila att det skulle finnas mer tid. Hon säger att det är dags att "dra i handbromsen" eftersom lärare idag bara får mer och mer att göra och att tiden tas från eleverna. Under intervjun berättar Laila att hon under flera veckors tid har valt att arbeta hela tiden hon är på arbetsplatsen. Det innebär att hon inte har tagit raster och att hon bara äter lunchen och sedan direkt går tillbaka till arbetet. Hon

säger: “det är bättre att jag gör så och går hem med en känsla av, jag har gjort ett bra jobb än att jag ska sitta och vara irriterad”.

Angående fortbildning tycker Laila att hon har fått mycket mer i historieämnet än i religionsämnet, men hon känner sig inte helt utelämnad. Hon önskar dock att det var mer “uppstyrt” och säger att hon upplever att alla lärare inte resonerar som henne själv gällande betygssystemet. Vi tolkar det som att mer fortbildning därför skulle vara en lösning på svårigheterna att nå likvärdighet. Laila är den enda av våra informanter som inte undervisar i något ämne som har nationella. När vi kommenterar de nationella proven svarar hon: “jag har då aldrig saknat det”.

Ingemar tycker att det är lättare att bedöma en muntlig uppgift än en skriftlig. Han säger att en erfaren lärare lätt hör “vilka elever som förstår vad de pratar om”. Det som är problemet menar Ingemar är att förklara för eleven varför man har satt exempelvis ett C på en muntlig uppgift. Vidare är utmaningen att veta var “man ska dra gränsen” mellan betygen. Det handlar i grund och botten om att det är svårt att veta vilket betyg som eleven förtjänar. Han upplever även att det är mycket svårt att motivera betyget för eleven. Han säger att det “finns ingen lärare i världen som kan påstå att det beslutet alltid är rättvist eller korrekt”. För att man ska kunna säga att eleverna har fått ett rättvist och korrekt betyg, måste man ha en helt och hållet centraliserad skola där alla elever i hela landet gör exakt samma saker på exakt samma tid och att de bedöms på exakt samma sätt. Ingemar är samtidigt tacksam över att vi inte har ett sådant system.

Ingemar funderar även över likvärdigheten i religionsämnet och säger “religionsämnet är ju svårt när det gäller likvärdighet mellan skolorna och även mellan kollegor eftersom det inte finns några nationella prov, så är det ju”. I och med detta antar vi att Ingemar är av den åsikten att nationella prov ökar likvärdigheten. Ingemar förklarar att sätta slutbetyg handlar om att ta ett beslut och att sedan stå för det beslutet och “försöka sova gott ändå”.

Ingemar säger att eleverna ibland ber om en andra åsikt på någon (oftast skriftlig) uppgift, och då ger han uppgiften till en kollega. Han säger att det inte finns någon prestige i det, utan att det istället är “lätt som en plätt”. Eleverna brukar då vara nöjda med det. När vi pratar om fortbildning berättar Ingemar till en början att det var länge sedan han fick någon

fortbildning, men ändrar sig sedan då han kommer ihåg att de har fått fortbildning i det nya betygssystemet. Ingemar menar dock att lärarna för det mesta sitter med ämneslagen och diskuterar betyg och bedömning för att uppnå en likvärdighet och han tycker att det borde finnas mer samarbete lärare emellan. Han tror mer på att sitta med sina kollegor och diskutera än att gå fortbildningskurser och förtydligar genom att säga "fortbildning är säkert bra om den är bra! [...] den är inte alltid så himla givande". Ingemar anser att han har fortbildat sig själv genom att gå några religionskurser i etik och religionsfilosofi och genom studieresor och så vidare.

Ida säger att hon tycker det är svårt att sätta betyg men lyckligtvis har hon inte haft klasser som har "spretat" så mycket. Hon säger att det är svårast när det är någon som har fått både E och A under kursens gång. Vidare menar Ida att man hela tiden även måste "kolla sig själv" och ställa frågor så som: har eleverna förstått det hon har sagt? Om eleverna inte har förstått uppgiften blir det oftast sämre betyg eftersom de inte har utfört uppgiften korrekt och därför kan inte Ida kolla om de har uppnått de tänkta kunskapskraven. Vi frågar hur hon löser en sådan situation och hon berättar att eleverna ges möjlighet att komplettera, speciellt om det är mot slutet av kursen. Hon anser att det i början kanske det inte spelar lika mycket roll eftersom hon vet att de kommer testa samma kunskapskrav en gång till. I början kan hon istället fokusera på att diskutera med eleverna om varför det blev så att de inte utförde uppgiften på korrekt sätt. Om det är i slutet av kursen tycker Ida det är viktigt att de får en möjlighet till att komplettera eftersom det inte kommer komma några mer chanser att visa att de har nått upp till kunskapskraven. Det som underlättar betygssättningen menar Ida är formativ bedömning. Det blir som en process som gör att man har koll hela året på vad eleverna kan. Hon säger att ett formativt förhållningssätt gör att man "sover lite godare när slutbetygen ska sättas". Vidare brukar Ida bryta ner kunskapskraven och göra dem med konkreta för den aktuella uppgiften. Det tycker hon underlättar betygssättningen. Ida har även låtit sina elever bedöma sig själva, och det menar hon är ett bra sätt att avgöra vad eleverna ska ha för betyg. Hon anser att elevernas skattning av sig själva oftast brukar stämma överens med det betyg hon hade i åtanke. Hon nämner också att stöd från andra lärare i betygssättningen underlättar. På grund av Idas ringa erfarenhet har hon inte tagit del av någon fortbildning eller nationella prov, men hon säger att fortbildning finns på skolan hon har arbetat på.

Karin nämner att det finns många svårigheter och en av dem är “att veta sin plats [som lärare]”. Vi har tolkat det som att hon måste veta sina begränsningar som lärare och hon förklarar att hon ibland kan ha elever som hon misstänker har förmågor och stora kunskaper men som denne inte visar. Hon säger att det kan vara en stor frustration i och med detta men att hon då måste påminna sig själv om att hon inte kan dra kunskap ur någon, hon kan ge eleven flera olika sätt att visa den på men om denna kunskap ändå inte visat sig så måste hon säga till sig själv att hon har gjort allt hon kan. Hon anser också att det är svårt att hinna lägga märke till de som verkligen vill visa vad de kan för att klasserna är så stora. Karin berättar att hon brukar lösa detta problem genom att prata enskilt med eleven. Hon kan påpeka för eleven att hen exempelvis ligger och “nosar” på ett visst betyg och att hon ser att eleven kan nå dit men tyvärr inte har visat detta och vad beror det på? Karin berättar att hon då oftast får höra att eleven är trött och att eftersom religionsvetenskap 1 bara är en 50-poängskurs har eleven inte prioriterat kursen/uppgiften. Hon menar att dessa samtal är väldigt viktiga både för henne och eleven genom att hon får veta hur eleven vill ha det och eleven får veta att hon “ser” dem.

Ytterligare en svårighet är att få eleverna att våga ställa frågor. Karin säger att hon brukar tala om för eleverna att om det är något de inte har förstått så är det inte eleverna som är dumma utan hon som är dålig på att förklara. Karin tror att många av eleverna känner sig dumma om det är något de inte har förstått och så vågar de inte fråga för att de inte vill framstå som dumma. Hon menar att kommunikationsfel kan påverka så mycket i hur eleven kan prestera på en kurs, men upplever att detta är svårt att hinna upptäcka i tid eftersom klasserna tenderar att vara så stora. Om hon tidigt i kursen hinner upptäcka att det förekommer kommunikationsfel mellan eleverna och henne hinner hon korrigera det och det behöver inte ha så stor betydelse för elevernas betyg. Om hon inte hinner gör det, så kommer det ha hunnit påverka. Karin säger att svårigheten i och med detta är också att veta vad elevens ansvar är och vad hennes är?

Karin menar att det är kollegor och läroböcker som underlättar bedömningen och hon använder sig av sambedömning tillsammans med kollegorna. Karin hänvisar även till sin erfarenhet som underlättande verktyg när hon ska sätta betyg men uttrycker att det blir svårare och svårare att sätta betyg för varje år. När hon var mer oerfaren tyckte hon att hon

hade mer koll på vad som var vad, medan hon nu mer gör en helhetsbedömning av elevernas prestationer. Nu säger hon att hon inte kan kategorisera elevernas kunskaper på samma sätt som förr, utan att hon nu inser att alla elever har många goda kvalitéer, men frågan är hur långt de räcker. När vi nämner fortbildning säger Karin "Har fått det, men inte så mycket. Då är det så att man har fått söka sig själv". Lärarna har blivit erbjuden två dagar i Umeå, men annars får man ordna det själv i form av sambedömningsdagar t.ex. Hon säger att det absolut skulle vara önskvärt med fler sådana sambedömningsdagar, framförallt för likvärdighetens skull.

Björn säger att han kan tycka det är svårt att bedöma när något är ett B eller ett D. Han har löst det genom att skapa fler steg än de som redan finns. Han berättar att han kan sätta plus, ett frågetecken osv, vid de befintliga betygsstegen. Detta gör han både för att göra det tydligare för sig själv och för eleverna. Att skapa fler steg än de redan befintliga var även något han gjorde med betygsstegen som tillhörde lgy-94. Björn tar även upp begreppet "nyanserat" och menar på att de är svårt att definiera: "det är ju ett begrepp man kan diskutera i flera dagar". Björn säger att han känner att han kan hämta bedömningsstöd hos sina kollegor, specifikt hos de kollegor han vet har jobbat länge och därför har stor erfarenhet. Då handlar det oftast om att den är exempelvis en uppsats som han låter en annan historielärare läsa.

När vi frågar om det finns något annat stöd nämner Björn att Skolverket har lagt ut en uppgift om exempelvis källkritik men menar att man inte kan använda den rakt av, att man måste göra om den beroende på vilken klass man undervisar i. Han tycker att det däremot kan ge en hint om vilken nivå Skolverket förväntar sig att undervisningen ska ligga på gällande just källkritik. Björn säger också att vissa läroböcker kan ha bedömningsstöd via digitala plattformar men säger att han inte har något bra exempel på detta. Björn säger att det egentligen bara finns sambedömning för svenska, engelska och matematik, inte historia och nämner samtidigt att han är förstelärare i historia. I och med detta har han tillsammans med andra historielärare en timme per 4 veckor som de har tid att diskutera pedagogik i förhållande till historieämnet. De funderar på att behandla ämnet betyg och bedömning vid ett sådant tillfälle men han menar att man inte hinner så mycket på en timme i månaden.

Konferenstiderna har tidigare bara rört sig om praktisk information och väldigt lite pedagogik.

Björn menar att kommunerna har fått en bonusvinst genom förstelärarna då pedagogiken lyfts i och med det. Han tycker att det är dåligt att man inte fått någon fortbildning i och med det nya betygssystemet, helst innan det sjösattes för att man ska vara "i startgrupparna då tåget går". Han kommer senare på att de har haft lite större sammandragningar med fortbildning om kunskapssyn och liknande, men anser att eftersom det sker i så stora grupper blir inte fortbildningen effektiv.

2.3.1 Analys

Eva är den enda som säger rakt ut att det är svårt att sätta betyg när man inte har de nationella proven att luta sig mot. Ingemar anser att det skulle vara lättare att uppnå en likvärdighet mellan lärare och skolor om man hade nationella prov i religionskunskap också, men att hans betygssättning inte blir lidande för att det inte finns nationella prov i religionsämnet. Den enda svårighet som kommer upp hos mer än en informant är när elevernas prestationer är ojämna. Både Ida och Roger upplever att det är svårt att sätta betyg när elever "spretar" för mycket i deras resultat. Något de andra nämner som svårigheter kan kopplas till hur de väljer att se på sitt yrkesutövande eller när de själva har svårt att strukturera sitt arbete så att de hinner med allt. Exempel på detta är Karin som uppger att det är svårt att veta var man ska dra gränsen mellan vad som är hennes ansvar eller uppgift och på vad som är elevens ansvar. Hon försöker leta efter förklaringar till varför en elev har fått ett lägre betyg eller ett icke-godkänt betyg och ställer sig frågan om det beror på henne och hennes undervisning. I realiseringen av målen för verksamheten menar Collste att vissa yrkesutövare har ansvar över vissa personer, i detta fall läraren över eleven. Svårigheten i detta är att veta vilka gränser ansvaret har. Det finns vissa normer för hur yrkesutövaren bör agera i givna situationer och läraren måste då inneha vissa karaktärsegenskaper, men det förekommer ingen enhetlig föreställning om vilka handlingar som överensstämmer med yrkesetiken för ett visst yrke. Enligt Collste måste man i sådana situationer väga de yrkesetiska normerna mot de allmänhetiska normerna för att komma fram till ett svar på hur man bör handla. I läroplanen slår Skolverket fast att lärare ska arbeta för att stärka varje enskild elevs självförtroende samt

deras vilja och förmåga att lära. Alla aktörer inom skolan ska dessutom ge eleverna stöd och stimulans så att de kan utvecklas så mycket det är möjligt. Men samtidigt finns det också krav på att läraren ska utgå från och arbeta mot att eleven kan och vill ta ett eget ansvar för sitt lärande. Applicerat på Karins fall måste hon utifrån detta väga sitt ansvar mot elevens ansvar och försöka komma fram till var gränserna går.

Roger härleder svårigheter i bedömningen bland annat till sitt sätt att strukturera sitt arbete. Ibland leder det till att han inte har rättat allt i tid och det gör att han "vill sjukskriva sig varje år". På frågan om vad som underlättar nämner alla informanter, förutom Laila, att kollegor är ett stöd och de flesta nämner att det skulle behövas mer tid till sambedömning och bedömning i allmänhet. Vi ställde frågan om de hade fått fortbildning med tanken om att fortbildning möjligtvis skulle kunna vara något som underlättar betygsättning och bedömning. Dessutom är det rektorns ansvar att lärare ges möjlighet till kompetensutveckling för att kunna arbeta professionellt. Genomgripande för alla informanter är dock att de hellre önskar tid med kollegor för diskussion om betyg eller sambedömning. Fortbildningen ses oftast inte som särskilt givande. Speciellt talande är Björns yttrande då han säger att fortbildningen inte blir effektiv eftersom det oftast sker i stora grupper.

Att informanterna önskar mer tid tillsammans med kollegor för sambedömning och diskussion om betyg och bedömning blir relevant i relation till det Linde säger om att det krävs en entydighet (likvärdighet) i mätningen för att kunskapskraven ska kunna användas på ett säkert sätt. Att lärarna skulle få mer tid till att arbeta med varandra skulle kunna vara ett sätt att försöka uppnå likvärdighet. Evas medverkan i utvecklingsprojekt inom svenska 2 kan ses som ett försök till att ytterligare uppnå likvärdighet. Där har lärarna fått möjlighet att dessutom planera och utforma uppgifter tillsammans, vilket sedan får till följd att det blir lättare att sambedöma. Detta är i enlighet med Lindes tankar om att diskussion om kunskapskrav kopplade till specifika uppgifter underlättar och möjliggör en säkrare användning av kunskapskraven. Ytterligare ett argument till varför kunskapskrav, och nyckelbegreppen i dessa krav, bör diskuteras går att finna inom pragmatismen. Eftersom de begrepp människor använder konstrueras av människor och inte ses som objektiva sanningar inom pragmatismen, innebär det att människor tolkar. Genom att konstruera begrepp försöker

man skapa ordning ur kaos, men det förutsätter också att begreppen förstås på liknande sätt av alla.

2.4 Attityder till styrdokument

Våra informanter ger en ganska blandad syn på styrdokumentet, men gemensamt för nästan alla är att de tycker att kunskapskraven är för höga och att det är svårt för eleverna att uppnå de högsta betygen. När vi frågar Eva om hon upplever att kunskapskraven ibland inte räcker till tar hon upp en svårighet i yrkesutövandet, och det är att hinna testa allting två gånger. Detta tolkar vi som att hon tycker att det är för många kriterier som ska testas och att man inte hinner testa dem två gånger.

Roger börjar å andra sidan med att berätta om lgy-94, och jämför med nuvarande betygssystem. Han menar att kursen i religionsvetenskap hade lite "underliga" bedömningsgrunder som var svåra att testa. År 2000 reviderades dock dessa kunskapskrav och Roger anser att det blev lättare att sätta betyg i och med detta. I det nya betygssystemet berättar Roger att han kanske inte helt "slaviskt" följer skolverkets intentioner. Han tar upp exemplet om delmomentet religion och vetenskap som han menar inte är ett moment som är en dominerande del av kursen. Om en elev skulle ha fått C på det momentet men A på allt annat menar Roger att eleven tekniskt sett då borde få ett B i slutbetyg men att han inte alltid gör så. Han anser att man oftast kan ha sett under kursens gång om eleven har förstått "det här med tro och vetande" och då kan man ändå se slutbetyget som ett A. Roger avslutar med att säga att han har lite svårt att förstå det här med att ett litet moment kan dra ner ett betyg så mycket. I överlag tycker ändå Roger att kunskapskraven i religionsvetenskap räcker till, kanske att de är en aning höga. Han ställer frågan om han själv som lärare kan säga att han har exempelvis nyanserade kunskaper om hinduism och tycker att han snarare har "hjälpiga" kunskaper om det och syftar till att nyanserade kunskaper om alla världsreligionerna är svårt att ha i allmänhet.

Åsa tycker att det är stor skillnad kurserna emellan i hur mycket det är man ska mäta, hur mycket man ska hinna gå igenom med eleverna. Hon säger att hon på vissa ställen upplever kunskapskraven som för konkreta och ibland är de för abstrakta. De är även för högt ställda

och ibland orättvisa för att de inte tillåter att man har en dålig dag. Åsa ger ett påhittat exempel där en elev kanske har klarat alla krav på C-nivå förutom en mening ur kunskapskraven som läraren inte tycker att eleven har klarat. I sådana situationer ställer sig Åsa frågande till om man ska sätta ett D på eleven. Hon tycker inte att det är rättvist att en elev får ett D i betyg bara för att det är en liten sak som saknas på C-nivå. För att lösa sådana situationer informerar Åsa att hon brukar "lätta på det tycket genom att tänka att 'ja, men, vi gjorde, jag tycker ändå att det var bra'". Hon beskriver det som att hon "hellre friar än fäller" i sådana situationer. Vidare poängterar hon att hon inte vet om det är rätt eller fel att göra så. Hon spekulerar i att lärare nog tycker väldigt olika i den aspekten.

Åsa anser också att lärarens samvete kan spela in vid bedömning, om läraren tycker att hen hade kunnat göra kursen bättre är det rätt att "fria" eleverna (som i exemplet ovan), eftersom de inte har fått det de har rätt till. Hon uppger även att hon inte tycker att nationella proven är nödvändiga för att kunna sätta ett betyg även om hon anser att de nationella proven är bra för likvärdigheten. Hon för en diskussion om att hon förstår tanken med att alla elever ska göra samma uppgift och utan hjälpmedel, såsom rättstavningsprogram, men ställer sedan följdfråga: men när händer det i verkligheten? Hon tycker det är viktigare att eleverna får träna på saker som exempelvis att hämta trovärdig information från internet eftersom det är något de kommer göra efter att de gått ut skolan. Hon avslutar med att säga att examinerande uppgifter som görs under kursens gång, enligt henne, väger mer än ett resultat på nationella provet.

Även Laila pratar om höga kunskapskrav och att det är svårt för eleverna att nå upp till ett A, att man kan ha nått den nivån i princip allt men så faller man på någon del och så blir det ett B. Hon säger dock att hon tycker att det nya betygssystemet och tillhörande kunskapskrav är bra och säger att det har fått henne att "måla med penslar" och hon tycker att hon, som lärare, har större möjlighet till kreativitet och känner sig friare i detta betygssystem än det förra. Det hon är kritiskt till är att historia på de icke-studieförberedande programmen och religionsvetenskap endast är 50-poängskurser. Hon anser att det är alldeles för lite tid i ämnen som har ett stort ämnesstoff. Dessutom tycker Laila att det blir orättvist gentemot de elever

som går icke-studieförberedande program om de studieförberedande programmen får historia som 100-poängskurs men de får bara 50 poäng.

Ingemar pratar också om att religionskunskap endast är 50 poäng och vilka konsekvenser det får. Han menar att eftersom religionskunskap 1 endast är 50 poäng så hinner man aldrig testa alla kunskapskrav för att de är för stora och för att täcka in hela kursen skulle man behöva ha fem-sex moment som alla ska testa alla kunskapskrav, vilket enligt honom blir omöjligt: “Man hinner inte ens ha fem-sex moment och då måste man göra en generalisering, ett urval”. Detta får då till följd att alla kunskapskrav kanske inte helt täcks in, i alla fall inte så att eleven har fått en möjlighet att visa på att denne har nått upp till A på alla kunskapskrav.

Ida tycker att kunskapskraven är alldeles för högt ställda. Hon ställer sig kritisk till att man måste prestera så bra för att få A i betyg. Hon säger att det måste vara “prickfritt” och att “inget får vara dåligt”. Hon berättar att hon aldrig har satt ett A och att det inte är så konstigt. Om en elev står och väger mellan två betyg säger Ida att hon inte väljer det högre betyget bara för att göra eleven en tjänst.

Karin berättar att hon har testat något nytt med kunskapskraven i år, hon har gjort en ordlista till eleverna och sig själv som definierar nyckelbegrepp som exempelvis “nyanserat”. Hon berättar att det har varit lite komplicerat och tycker att om man ska försöka hitta synonymer till nyckelbegreppen så blir det lite svårt, det har istället varit enklare att definiera dem genom att hitta motsatsordet till exempelvis nyanserat. I samband med detta resonemang funderar hon även över varför Skolverket har valt så svårdefinierade ord som nyckelbegrepp i kunskapskraven men lämnar frågan öppen och obesvarad.

Björn tar också upp kunskapskraven och anser att de är för generellt ställda. Han menar att man kan “lyfta in all och inget i dem” och att de “ger ganska mycket övrigt att önska”. Att kunskapskraven är så generellt ställda menar Björn innebär att det faller tillbaka på lärarna, att man som lärare måste arbeta för att göra begreppen i kunskapskraven begripliga för eleverna. Han beskriver det som att översätta dem för eleverna och för sig själv och säger att det inte är enkelt.

2.4.1 Analys

Både Roger och Åsa pratar om när en elev nästan har nått upp till ett betyg men faller över något på mållinjen. Åsa ger exemplet gällande en elev som endast inte har klarat av en mening i kunskapskravet för C. Åsa säger då att hon "hellre friar än fäller" och ger eleven ett C fast den kanske enligt regelverket bör ha ett D. Roger ger som exempel att ett delmoment: religion och vetenskap. Han anser att detta delmoment är av mindre betydelse och rör kunskapskrav som han tycker att han ändå kan se genom kursens gång. Om en elev skulle ligga på A men hamna på ett C i just det momenten tycker han ändå inte att eleven bör få ett B. Både Karin och Björn pratar om svårigheten att tyda nyckelbegreppen i betygssystemet. Björn önskar att formuleringarna var tydligare och Karin har till och med skapat en ordlista med motsatser till exempelvis ordet "nyanserat" eftersom det var lättare än att hitta synonymer. Laila är den som säger att hon är nöjd med betygssystemet, det hon anser vara orättvist mot eleverna och är kritisk till i och med skolreformen 2011 är att historiekursen blev en 100-poängskurs i studieförberedande program medan den blev en 50-poängskurs i yrkesförberedande program.

Selghed skapade fyra olika kategorier gällande hur högstadielärarna han intervjuade förhöll sig till betygssystemet. Hos våra informanter kan vi se en blandning av alla kategorier men den som tycks vara dominant är den första kategorin där betygssystemet ses som ett professionellt redskap. Om man även tar i beaktande att det informanterna önskade i föregående delkapitel var mer tid till att diskutera med kollegor så ser vi att betygssystemet inte ses som ett färdigt system, istället är det något som kräver diskussion. Samtidigt kan vi se att alla inte upplever att de kan följa skolverkets intentioner eller att man bör göra det eftersom man ibland kan uppleva betygssystemet som orättvist, som i ovan nämnda exempel från Åsa och Roger. Även om Åsa och Roger följer skolverkets intentioner säger de att i dessa exempel har de valt att frånga kraven eftersom de anser att betygssystemet är orättvist mot eleven. Detta faller också inom ramen för Selgheds fjärde kategori: betygssystemet som anvisningar som inte följs, där lärarna har skapat egna principer för betygssättning. Här kan vi återigen dra kopplingar till Lindes två olika synsätt gällande läroplansformuleringar. Antingen utgår man från det första synsättet och då förklaras Åsas och Rogers val som avvikelser som bör undersökas för att inte upprepas eller så anser man att läroplanen här endast är en utav de reglerande faktorerna och därför inte kan styra allt. Åsas och Rogers val

blir här något som är en del av något som läroplanen brister i att hantera: att människan inte kan prestera på en jämn nivå varje dag. Även här kan vi se att de etiska aspekterna är av betydelse. Åsas och Rogers val kan ses som att de har gjort en övervägning mellan de yrkesetiska normerna och de allmänhetiska normerna. De yrkesetiska normerna består i detta fall av att Roger och Åsa upplever att läroplanen innebär att de inte kan ge en elev exempelvis C när hen inte riktigt nått upp till alla krav inom det betygssteget, medan de allmänhetiska normerna består av att de upplever detta faktum som orättvist mot eleven. De har då gjort en vägning mellan dessa aspekter och kommit fram till att det är rättfärdigat att avvika från den yrkesetiska normen om att följa kunskapskraven.

2.5 Påtryckningar gällande betygssättning

Ibland kan lärare utsättas för påtryckningar i sitt arbete med bedömning. Lärare, rektor, kollegor, föräldrar eller elever kan visa att de vill att någon ska ha ett särskilt betyg eller ifrågasätta redan satta betyg. Det kan vara svårt för en lärare att motstå sådana påtryckningar. Vi ville undersöka om det är något lärarna i vår undersökning har erfarenheter av och hur de i sådana fall har hanterat detta och vilka konsekvenser som eventuellt uppstod.

Eva berättar att hon har fått påtryckningar om betyg från en förälder en gång men säger att “men man glömmer det inte”. Det tycks vara vanligare att eleverna ifrågasätter betygssättningen. Vid dessa tillfällen betonar hon att “det gäller att ha på fötterna” och menar att lösningen blir att föra en dialog. Hon tycker att det är bra att konkret kunna visa att dessa kunskapskrav är det som gäller, och ännu bättre om hon själv har brutit ner dem för att tydliggöra vad det är som har testats. Hon tycker att den taktiken hittills har fungerat. Hon säger att det är enklare om ifrågasättandet från elever kommer i mitten av en kurs eftersom man då kan säga att betyget inte är slutgiltigt. Eleven kommer få en till chans att visa att hen kan klara av att nå upp till högre kunskapskrav än första gången.

Roger säger att han inte upplever att han under sina 17 år har fått påtryckningar från varken föräldrar eller rektorer. Eleverna har ifrågasatt betyg men det tycker han inte är något negativt. Han anser att om han som lärare inte kan förklara varför en elev inte har varit exempelvis nyanserad, ligger problemet hos honom och inte hos eleven. Roger berättar att

rektorer har kommit med krav på högre måluppfyllelse men han har inte upplevt det som att rektorerna förväntar sig att han ska låtsas att eleverna kan mer än vad de faktiskt kan bara för att kunna ge dem högre betyg. Roger har tolkat det som att rektorerna har menat att "jag ska jaga dem", att han ska ringa hem, ordna tider för omprov och så vidare. Han säger att det självklart medför en viss stress men hävdar ändå att det ju är rektorns uppdrag från Skolverket att öka måluppfyllelsen.

Åsa säger att påtryckningar är sällsynta. Hon tycker att det mest hände då hon jobbade på designprogrammet och då det var mycket flickor i klasserna, men också några gånger då hon hade naturklasser. Hon har funderat över varför det är så sällsynt och säger att hon tycker påtryckningar har avtagit i och med att hon har blivit duktigare på att visa elevexempel som uppvisar ett visst betyg eller kunskapskrav. Hon anser att detta visar att hon vet vad hon gör när hon sätter betyg. Senare lägger hon till att det även kan ha att göra med att hon de senaste åren har undervisat i klasser som hon upplever inte har brytt sig så mycket om betygen. Hon berättar dock om ett tillfälle när hon var ganska ny som lärare då hon hade satt 12 MVG i en klass. Hon fick höra av kollegor att det var konstigt att det var hela 12 stycken i en och samma klass som fick MVG, medan andra kollegor tyckte att det inte var något konstigt alls med det. Vid detta tillfälle var det även en elev som fått VG som tyckte att hen förtjänade betyget MVG. Vi tolkar det som att Åsa upplevde att kollegornas och elevens åsikter var en påtryckning angående hennes betygssättning, men Åsa uppger att hon ändå stod fast vid sitt beslut. Hon medger dock att hon inte vet om det var rätt att göra så. Hon berättar att hon upplever att hon var mer noggrann vid betygssättning som ny lärare, men hon kommer samtidigt inte ihåg om hon lät medbedöma elevens texter.

Laila berättar att det har "kommit [påtryckningar] uppifrån" (rektor, skolledning) om att lärarna på hennes skola ska öka måluppfyllelsen och genomströmningen. Det betyder att alla elever ska klara skolan med minst E i betyg. Detta tycker Laila är en god vision, men hon upplever det ändå som något som provocerar eftersom hon tycker att det är det som lärarna alltid jobbar mot. Hon ställer sig uppgivet frågan "vad tror du (rektorn) att jag gör varje dag?". Hon känner det som att rektorerna inte har någon vetskap om lärarnas vardag i skolan. Hon vill uppmuntra skolledningen att omformulera sig för att visa respekt för sina anställda och för lärarprofessionen. Hon menar att rektorer ska säga att lärarna ska få mer resurser för

att *fortsätta* höja måluppfyllelsen. Som det är nu, säger Laila, är lärarna “halvslavar” åt rektorerna eftersom de gör administrativt arbete. Denna påtryckning “uppifrån” säger Laila att hon och hennes kollegor i det arbetslag hon tillhör, ”inte bara tar emot, utan vi ifrågasätter”. Detta gör de genom att diskutera det på möten och på en hemlig resa som de gör en gång per termin. Laila har inte fått påtryckningar från elever eller föräldrar när det kommer till hennes betygsättning. Hon säger att det kan bero på att hon alltid har varit trygg i sin bedömning. De gånger hon har varit osäker på vilket betyg hon ska sätta på en elev har hon löst det genom att fråga eleven vad hen tycker att hen förtjänar för betyg. Det menar hon har löst problemet.

Ingemar informerar oss om att det går ungefär 65 % tjejer på skolan där han jobbar. Alltså har han mer erfarenhet av att undervisa tjejer än killar. Han menar att det finns en “kategori tjejer [...] som inte riktigt vet vem de är”. Detta går ut över läraren eftersom det blir en konflikt när lärarens bild av eleven och elevens egen bild av sig själv inte överensstämmer. Eleverna försöker i den situationen “manipulera läraren till att vara någon annan än den de är”. Han hävdar att det problemet inte finns på samma sätt hos killar. Det eleverna försöker uppnå när de “manipulerar” läraren är högre betyg: “Det handlar uteslutande om personlig vinning på olika sätt, och ofta handlar det om betyg”. På frågan om Ingemar någonsin har upplevt påtryckningar från någon annan om betygssättningen svarar han “oh, ja. Hela tiden. Allt från elever, föräldrar har hänt”. Han säger också att skolledningen har tagit upp det vid några tillfällen. Rektor har talat inför hela kollegiet och frågat varför skolan har lägre betyg än en annan skola osv. Det menar han betyder att de vill att lärarna ska sätta högre betyg. Han berättar även att rektor en gång har kommit till Ingemar och visat på statistik och sagt att han sätter för låga betyg, och sedan frågat varför han sätter lägre betyg än vissa andra lärare. Han förklarade då för sin rektor att han är van vid att man sätter betyg på det sättet eftersom man gjorde så på hans förra arbetsplats. Han menar att det finns olika betygskulturer och att man sätter olika betyg beroende på vilken skola man jobbar på.

Ingemar poängterar att i och med det fria skolvalet blir betygen viktiga ur PR-synpunkt för skolorna. Han säger att politiker är “otroligt måna om att skolan ska ha ett bra rykte och höga betyg”, och han menar då att de betygen inte ska stå i någon korrelation till kunskaper. Ingemar tycker att det skulle vara acceptabelt om man kopplade ihop kravet på höga betyg

med höga kunskaper på ett uttalat sätt från skolledningen, men han säger att skolledningen bara uttrycker att skolan ska ha höga betyg (och inte höga kunskaper) och då menar Ingemar att budskapet blir något helt annat. Han menar att friskolorna förmodligen är drivande i den utvecklingen och det menar han även att forskning tyder på. Dessa influenser från friskolorna menar Ingemar att kommunen "hänger på och ingen säger stopp". Ingemar pratar även om universiteten som, enligt honom, väljer bort betygen som urvalsverktyg, och använder sig istället av högskoleprovet. Detta skulle betyda att universiteten gör så till stor del för att betygen från gymnasieskolan inte anses vara tillförlitliga, och det beskriver Ingemar som sorgligt. På frågan om man kan värja sig som lärare mot påtryckningar från skolledning säger Ingemar att det är svårt som individ att värja sig. Det man istället kan göra är att gå ihop som lärarlag eller arbetslag eller att man går ihop som fackgrupp och meddelar att detta inte är acceptabelt, men han säger att det är väldigt svårt att genomföra. Vidare förklarar han att det ännu svårare att värja sig mot det om man är anställd på en friskola eftersom där "har du en ägare som liksom ska casha in på ett annat sätt än på kommunen". Vi frågar Ingemar hur han brukar hantera situationer där föräldrar tar kontakt och ifrågasätter ett betyg han har satt. Ingemar förklarar att han då brukar berätta hur han har tänkt när han har satt betyget och på vilka grunder han har gjort det och dessutom erbjuder Ingemar en andra åsikt från en kollega. Han säger att eleverna ibland nöjer sig med en andra åsikt, men att de ibland går till rektor, och rektor säger då till Ingemar att eleven och föräldrar har klagat. Han tycker att både skolledning och ibland kollegor "viker ner sig för lätt för påtryckningar". "Men å andra sidan så krävs det ju ett helvetes mod för att stå emot och där är du ju väldigt ensam, och det är därför jag säger att det funkar inte att göra det ensam, det måste man gå ihop med andra för att göra".

Ida säger att hon aldrig har upplevt påtryckningar eller att elever har ifrågasatt ett betyg. Hon nämner att hon tror att det är vanligt för hon har hört så många berätta om exempelvis föräldrar som har ringt och ifrågasatt sina barns betyg. När vi frågar vad hon tror är anledningen till att ingen har ifrågasatt svarar hon att det förmodligen är den formativa bedömningen, eleverna vet hela tiden hur de ligger till och vad de behöver öva på och därför blir aldrig slutbetyget en chock. Hon nämner också att det kanske kan ha att göra med att media är ett praktiskt ämne.

Karin säger att hon aldrig har upplevt påtryckningar från vårdnadshavare. Elever har däremot kommit och ifrågasatt betyg, men då har hon fått förklara varför hon har satt just det betyget. Hon berättar däremot att hon tycker det är lite jobbigt just nu då hon har börjat jobba på teknikprogrammet och naturprogrammet, eftersom hon upplever att det i naturklasserna egentligen bara "finns ett betyg, och det är A". Med detta menar hon att eleverna endast eftersträvar det högsta betyget och det blir en tyst påtryckning. Hon beskriver en situation när hon pratar enskilt med en elev som endast har nått upp till kravet för C på en uppgift men som egentligen ville ha A. Medan Karin förklarar vad eleven bör göra får att nå upp till ett A nästa gång så kan hon se att tårarna stiger i elevens ögon och Karin menar att hon då känner att det är hennes fel att eleven inte nått upp till A, och därför sitter där och gråter. Hon säger att hon är medveten om att den känslan måste hon själv hantera för hon kan inte ändra på kunskapskraven oavsett vad eleven vill ha. Karin berättar dock att detta kanske kan ses som undantaget från regeln eftersom eleverna oftast är rätt duktiga på att uppskatta sin egen förmåga. Hon upplever att det även blir mindre ifrågasättande om hon har varit tydlig med vad som prövas och vad som krävs för att nå upp till de olika kunskapskraven. Karin berättar också att eleverna vid utvecklingssamtalen själva får skriva ner vad deras målsättning är, att de exempelvis vill nå upp till ett C. Då kan hon ha detta material som diskussionsunderlag när hon ska ge återkoppling till eleverna, hon kan berätta vad just denna elev ska jobba på för att nå upp till ett C. Hon tror att problemet uppstår när elevens självbedömning ligger högre upp än vad läraren kan se att eleven faktiskt har presterat. Karin säger att om eleven själv tycker att denna har gjort något bra och så kommer läraren och säger att du inte riktigt når upp dit så "är det väl inte så konstigt om eleven blir lite sur".

Björn berättar att han har upplevt påtryckningar både från föräldrar och kollegor. Han säger att det aldrig var uttalat rakt ut men att i kontakterna dem emellan fanns det antydningar till att höja betyget för en elev. Han säger dock att detta inte var något han tog hänsyn till och avslutar med att säga att påtryckningar dock är sällsynta.

2.5.1 Analys

Nästan alla informanter uppger att de har någon form av relation till påtryckningar gällande betygssättning. Vanligast är att elever ifrågasätter ett betyg, men det händer även att föräldrar gör det. När elever ifrågasätter uppger informanterna att det då är viktigt att kunna förklara för eleverna varför de har satt ett specifikt betyg och eventuellt också fråga kollegor om de kan betygssätta uppgiften för att ge en andra åsikt. Enligt Selgheds forskning kan lärare se betygssystemet som ett stöd i läraryrkets professionalisering, bland annat i betygssättningen. För våra informanter består detta stöd specifikt i att de kan använda kunskapskraven när de ska förklara varför en elev har fått ett specifikt betyg.

I läroplanen står det att rektorn ansvarar för skolans resultat och Roger, Ingemar och Laila återger erfarenheter där rektor har ställt krav på att lärarna ska öka måluppfyllelsen. Det som skiljer deras berättelser åt är sättet de har tagit emot det rektorn har sagt. Roger såg det som att rektorn menade att lärarna skulle "jaga" eleverna mer och se till att de gör det de ska, medan Laila väljer att ta fasta på den synen på lärarprofessionen och lärarens vardag hon anser att rektorn förmedlar genom uttalandet. Ingemar tolkade budskapet från rektorn som att lärarna ska sätta högre betyg, oavsett om eleverna förtjänar det eller inte. Ingemar är den av våra informanter som har mest erfarenhet av påtryckningar i sin bedömning och han uppger att han har fått försvara sina bedömningar vid flertalet tillfällen. Vi har tidigare redogjort för Hartmans tankar om skolan inom en marknadslogik. Ingemar säger i stort sett samma sak som Hartman när han pratar om betygen som viktiga ur PR-synpunkt för skolorna och att det i och med detta krävs höga betyg. I och med detta menar Ingemar att skolledningarna anser att det inte behövs någon korrelation mellan kunskaper och betyg, så länge skolan har ett gott rykte. Att betygen ses som ett PR-verktyg skulle också kunna ses som ett tecken på det Lindensjö och Lundgren säger om att skolan både är beroende och oberoende av det kringliggande samhället. Skolan är beroende av samhället på grund av betygen som PR-verktyg och kraven på höga betyg från utomstående personer, men samtidigt oberoende för att lärarna strävar efter att sätta det rätta betyget.

Mickwitz använder begreppet *det rätta betyget* som innebär att lärare ofta strävar efter att med hjälp av betygskraven sätta just *rätt* betyg, och inte bara ett högt betyg. Detta har

Mickwitz undersökning visat kan vara svårt eftersom lärare ofta tycker att det saknas en mottagare för det rätta betyget. Det skolledning, elever och föräldrar ofta vill ha är ett högt betyg. Mickwitz påpekar också komplexiteten i att kunna värja sig från denna slags påtryckning och det gör våra informanter också. Laila och Ingemar pratar båda två om att det inte är möjligt att värja sig som enskild individ, utan man måste istället gå ihop med kollegor för att kunna göra något åt det.

Karin berättar om hennes egna känslor när eleven sitter hos henne och gråter för att hen är missnöjd över sitt betyg. Karins första reaktion på det är att tycka att det är hennes fel att eleven är ledsen. Detta går att hänvisa till Colnerud och Granströms forskning som redogör för lärarens etiska konflikter i yrkesutövandet som kan innebära en strid mot sitt eget samvete eftersom man vill ge enskilda elever större etisk hänsyn än vad de upplever att skolan som institution tillåter. Karin uppger att hon "inte kan ändra på kunskapskraven oavsett vad eleven vill ha" och att hon därför istället måste hantera de dåliga känslorna. Detta visar på att även Karin upplever att hon måste väga yrkesetiska normer mot allmänhetiska normer. Karin försöker upprätthålla den allmänhetiska normen som säger att man inte ska göra någon annan ledsen och besviken men gör här vägningen att den yrkesetiska normen om att följa kunskapskraven är viktigare.

3. Diskussion

Vi valde att intervjua lärare som undervisar i ämnen eller kurser som inte inkluderas av de nationella proven eftersom all vår tidigare forskning om bedömningspraxis har fokuserat på ämnen som inkluderas av de nationella proven, där resultaten har visat att nationella prov fungerar som ett bedömningsstöd för lärare. Vad har vi då hittat? I våra informanternas utsagor kan vi se olika attityder till att inte ha tillgång till de nationella proven. Åsa säger exempelvis att hon inte tycker det är ett problem att sätta betyg utan nationella proven eftersom hon i andra kurser där de inkluderas anser att övriga examinationsformer är viktigare än de nationella proven. Eva däremot är av motsatt åsikt och menar på att det är svårare att sätta betyg då man inte har de nationella proven som stöd, medan Roger är någonstans mellan Eva och Åsa. Han säger att han inspireras av de nationella proven i svenska och hur de fungerar.

Han ger exemplet om att han kan använda samma typ av poängsystem på examinerande uppgifter inom religionskunskapen som de nationella proven använder sig av. Ingemar menar på att likvärdigheten skulle öka om det även fanns nationella prov inom religionskunskapen, men menar att hans betygssättning inte lider av att det i dagsläget inte finns.

Laila är den enda av våra informanter som inte undervisar i något ämne som har nationella prov. Hon uppger att hon inte alls känner att hon skulle behöva det eller att hon ens är medveten om vilka eventuella fördelar de kan föra med sig. Detta härleder hon till att hon aldrig har provat genomföra nationella prov och därför inte kan sätta sig in i om de skulle vara ett stöd eller inte. Alla våra informanter upplevs dock som trygga i sin bedömning och det tycks vara formativ bedömning och sambedömning med kollegor som utgör det stöd de använder sig av istället för nationella prov.

När vi ställer frågan om de har fått fortbildning och tid till sambedömning kan vi se ett intressant mönster. Alla våra informanter, med undantag för Laila, har ett andraämne som inkluderas av de nationella proven. När vi frågar om fortbildning eller tid för sambedömning kommer det fram att de upplever att de får mer tid för antingen fortbildning eller sambedömning inom det ämne som inkluderas av de nationella proven. Detta blir speciellt tydligt eftersom de flesta refererar till sambedömningsdagarna man får rörande den skriftliga delen av de nationella proven. Tydligaste exemplet på detta är när Eva säger att hon inte får samma tid inom svenska 2 till sambedömning, utan hon får istället på egen hand se till att det sker. Det vi skulle kunna utläsa från detta är att de ämnen som premieras inom skolan är de som går att mäta på en större skala och resultatet blir att ämnen som exempelvis religionskunskap eller historia får mindre tid i form av fortbildning och sambedömning. En variant av denna slutsats återser vi även i Mickwitz forskning när hon säger att det som går att utvärdera är det som premieras i lärarens yrkesutövning. Detta anser vi är en brist i skolans som organisation då alla ämnen inte anses vara lika viktiga. Det som bör premieras är den befintliga kunskapen och att den mäts på rätt sätt.

När vi pratar om fortbildning och tid för sambedömning upplever vi det som att lärarna liknar fortbildning med tid för kollegial sambedömning och diskussion. Många uppger att diskussioner med kollegor ger lika mycket eller mer än någon fortbildning de har gått. Enligt

Linde krävs det en entydighet i mätningen för att kunskapskraven ska kunna användas på ett säkert sätt. Detta kan ske genom att man inom kollegiet arbetar fram ett liknande sätt att bedöma och detta kräver givetvis att lärarna får tid till det. Därför är lärarnas önskan om mer tid till samarbete och sambedömning ytterst relevant. Om lärarna inte får denna tid kanske den likvärdighet som alltid ska eftersträvas i skolans värld får lida.

Vi har tidigare redogjort för intentionerna med skolreformen 2011 och har dessutom hittat kritik som skulle kunna tala för att de inte efterföljs på alla punkter. Det gäller kritiken Laila framför om kurser i historia som blir olika omfattande beroende på olika programinriktningar. Kursen som är 50 poäng innehåller en punkt mindre i centralt innehåll än vad 100-poängskursen gör. Skolverket fastställer att elever på yrkesförberedande program efter skolreformen skulle få djupare kunskaper i sitt valda yrke, men att detta inte skulle få kompromissa med kunskapskraven i ämnen som inte är yrkesspecifika. Frågan är om elever inom yrkesförberedande program inte får samma möjlighet att utveckla sina kunskaper inom historia eftersom de får mindre tid än elever som läser studieförberedande program? Detta ställer sig i direkt motsats till vad målet med skolreformen 2011 var.

Alla informanter säger att de jobbar med formativ bedömning i sin bedömningsprocess med Ingemar som enda undantag. Han gör det i svenskan, men inte inom religionskunskapen där han tycker att det inte finns tid för det. Laila, som undervisar i samma kurs som Ingemar, tycker att det är möjligt att arbeta formativt i kursen vad gäller kontinuerlig återkoppling till eleverna. Vad beror denna skillnad på? Det vi kan härleda det till är sättet man arbetar på och inställningen man har till styrdokumentet. Laila trivs med betygssystemet medan Ingemar har övrigt att önska. Har man en tro på formuleringarna i styrdokumentet finns det möjligtvis en större vilja att införliva dem. Kanske kan det också bero på val av examinationsformer där Laila menar på att hon har utrymme att göra dem individuella så att varje elev har möjlighet att testa nödvändiga kunskapskrav en andra gång. Att individualisera examinerande uppgifter är ingenting Ingemar nämner. Det är svårt att ge ett säkert svar till varför denna skillnad existerar men mycket talar för att det i grunden kommer från deras olika inställning till betygssystemet och läroplanen.

Vi har i analysen talat om två olika sätt att se på avvikelser från institutionella krav så som betygssystem och läroplan. Åsa och Roger uppger att de har avvikit från kraven ibland. Specifikt i sådana situationer där man "hellre friar än fäller" eftersom eleven nästan saknar så väldigt lite innan man enligt regelverket kan sätta ett särskilt betyg. Vi har kommit fram till att de i de situationerna såg på styrdokumentet som en del i alla de faktorer som påverkar undervisning och bedömning, men att de inte kan styra allt. Kan man legitimera en sådan handling med att hålla det synsättet? Åsa och Roger utgår i dessa exempel först och främst ändå från uppvisade kunskaper hos eleven i fråga, men tar till andra lösningar än vad som förespråkas inom läroplan och betygssystem. Vi har även sett att lärarna hela tiden tycks ställas inför situationer där de måste väga de yrkesetiska normerna mot de allmänhetiska normerna. Detta anser vi visar på att läroplanen och betygssystemet inte alltid lyckas täcka in alla aspekter av lärarens och/eller elevens varande i skolan och detta innebär att det därför blir legitimt att vid speciella fall frångå dem. Inom detta finns också ett mönster hos lärare där de tar engagemang och aktivitet på lektionerna i beaktning när de sätter betyg. Detta är ytterligare ett sätt att "öka på" elevernas prestationer och därmed kunna ge dem ett betyg läraren tycker att eleven förtjänar. Om man går efter synsättet att betygssystemet är något som inte är fullständigt och inte täcker in allt, kan man betrakta denna företeelse som något som man kan förvänta sig.

När Roger nämner "Halo-effekten" som enligt honom innebär att man sätter betyg baserat på tidigare erfarenheter eller uppfattningar om elever, har man inte längre de uppvisade kunskaperna i fokus. Det man istället gör blir något helt annat som inte går att hitta stöd för i styrdokumentet och/eller i allmänhetiska normer som säger att lärare bör sträva efter att eleven får rättvis bedömning och rätt hjälp till utveckling. Då spelar det ingen roll vad man har för synsätt på läroplanen och andra styrdokument. Det ska dock påpekas att Roger är medveten om att detta är fel och att han säger att detta inte är något han gör medvetet.

I våra informanternas utsagor har vi fått ta del av flera situationer där de har varit tvungna att väga yrkesetiska normer mot allmänhetiska normer. Kanske är det inte så underligt att de är så vanliga när man ser vad som står i läroplanen. Å ena sidan ska lärare utgå från att elever kan och vill lära och ta ansvar för sitt eget lärande. Å andra sidan ska alla aktörer i skolan ge eleverna stöd och stimulans så att de kan utvecklas så långt det är möjligt. Det leder ibland till

att det blir svårt att som lärare veta var man ska dra gränsen. Vår informant Karin har särskilt starka kommentarer om detta. Hon tar på sig skulden om eleverna inte har förstått eller när de inte uppnår de betyg de vill ha. Hon nämner att hon måste "veta sin plats" och försöka fastställa hur stort ansvar hon har i dessa delar. Detta är ytterligare ett exempel på att läroplanen kan tolkas som abstrakt och därför svår att realisera. Vill lärarna att läroplanens formuleringar ska vara mer tydliga? Enligt våra informanter tycker vi oss kunna utläsa att svaret blir både ja och nej. Vi har tidigare i undersökningen pratat om att lärare värdesätter att vara autonoma, men samtidigt är de frustrerade över att begreppen i styrdokumentet är abstrakta. Förmodligen är de sociala situationerna i skolan så specifika och ombytliga att det inte går att ha en nedskrivna "manual" för hur man ska hantera dem.

Som vi tidigare har nämnt i rapporten, har lärare flera olika aspekter att förhålla sig till i yrkesutövandet. Lärarna nämner själva att de finner det vara utmanande att väcka intresse för ämnet hos eleverna. Denna utmaning anser vi bottnar i att läraren måste göra en vägning mellan vad som ska vara innehållet i undervisningen och elevernas individuella behov och intressen. Samtidigt är lärarna till viss del autonoma i klassrummet samtidigt som de också ska förhålla sig till skolans ramar och traditioner. Vilken hjälp och stöd får lärarna i detta? När det kommer till planering tycks lärarna få arbeta mycket själva. Av åtta informanter nämner en att hon ingår i ett samarbetsprojekt där lärare planerar och försöker överbrygga svårigheter tillsammans. För att minska lärares utmaningar i det vardagliga arbetet kan det tänkas att framtiden kräver fler sådana projekt.

Påtryckningar angående betyg var inte så vanligt förekommande enligt våra informanter, med undantag för Ingemar som hade mest erfarenhet av detta. Det vi kan se är att det oftast handlar om elever som ifrågasätter ett betyg, vilket de flesta lärare inte upplever som något negativt. Däremot är det intressant att se att Roger, Ingemar och Laila alla har upplevt någon form av uppmaning/påtryckning från rektor. Alla tre informanter menar att rektorer har uppmanat dem att öka måluppfyllelsen. Här kan vi inte veta exakt hur rektorerna har uttryckt sig men det vi kan se är att Roger, Ingemar och Laila har tolkat det som sagts på olika sätt. Roger har inte tolkat det som en påtryckning om att sätta högre betyg fastän eleverna inte förtjänar det medan Ingemar har gjort det. Laila, å andra sidan, menar att rektorn gör fel i att bara säga att lärare ska öka måluppfyllelsen istället för att förse lärarna med fler resurser för

att göra det. Det intressanta i detta är att det är svårt som enskild lärare att värja sig från påtryckningar, särskilt från sin chef. Man måste istället, enligt informanterna, gå ihop med sina kollegor för att få fram en protest. Vi kan se detta som ett tecken på att informanterna kanske är mindre autonoma än vad de själva tror. Samhället kräver kvalitetssäkring på skolorna genom höga betyg. Rektorer vill att elever ska söka in till just deras gymnasieskola och måste därför se till att tillfredsställa det kravet. Om lärarna låter sig påverkas av negativa påtryckningar blir de som i slutändan lider av detta eleverna eftersom de kanske inte får ett betyg som stämmer överens med deras kunskapsnivå.

Åtta lärare är en liten del av alla lärare i hela Sverige, men om man skulle göra en generalisering av den analys vi har utfört på informanternas berättelser skulle den kunna se ut som följande: gemensamt för lärarna är medvetenheten om att likvärdighet är svårt att uppnå, men alla strävar efter det. Lärarna har också formativ bedömning som ambition och alla tycker att det är något att eftersträva bland annat för att det underlättar betygssättning. Utifrån våra resultat kan man konstatera att vad som anses vara utmaningar eller svårigheter i bedömningen skiljer sig mellan lärare. Det som dock verkar vara en lösning på de flesta problem lärarna uttrycker är tid. I läraryrket finns många arbetsuppgifter och tiden tycks inte räcka till. Vi kan därför dra slutsatsen att mer tid med kollegor är lösningen på en mängd betygs- och bedömningsutmaningar som kan uppstå inom läraryrket. Våra informanter tycks också tro att mer tid skulle gynna likvärdigheten och vi håller med. Huruvida vårt resultat stämmer överens med resten av Sverige går tyvärr inte att svara på men vår undersökning ger en inblick i hur det skulle kunna se ut i Sveriges gymnasieskolor.

3.1 Metodkritik

Vi hade som mål att intervjua tio personer, men på grund av att det var svårt att hitta personer som ville ställa upp och på grund av tidsbrist kom vi bara upp till åtta intervjuade gymnasielärare. Det hade varit önskvärt med fler informanter eftersom detta gör att det kan anses svårt att dra generella slutsatser utifrån vårt resultat. Samtidigt är det en kvalitativ intervjustudie och informanternas utsagor kan endast stå för dem.

I intervjusituationen var vi båda två nybörjare som intervjuare och i efterhand kan vi känna att vi flera gånger glömde följa upp vissa svar som kunde ha varit intressanta för vår undersökning. Tyvärr är enda lösningen på detta att vara en mer erfaren intervjuare eller att genomföra en upprepad intervju. Vi bedömde att det var för tidskrävande både för oss och för informanterna att ställa upp på en ytterligare intervju. I intervjuguiden var vår strävan att frågorna skulle vara öppna så att lärarna själva skulle kunna berätta om sina erfarenheter utan vår omedvetna påverkan. I efterhand känner vi att vi i vissa frågor kanske skulle ha varit tydligare eller gått mer rakt på sak. Bland annat borde vi haft en specifik fråga rörande de nationella proven och huruvida lärarna ansåg att de saknade provens stödfunktion i deras bedömning.

4. Slutsats

Utifrån ett yrkesetiskt och läroplansteoretiskt perspektiv syftar undersökningen till att genom intervjuer undersöka betygspraxis och möjliga utmaningar relaterade till betyg och bedömning. Detta i syfte att belysa vilka utmaningar lärare kan konfronteras med i bedömnings- och betygssituationer och vilka handlingsmöjligheter lärarna har i sådana situationer.

Den första frågeställningen som undersökningen har ämnat att besvara är hur lärare går till väga när de ska sätta slutbetyg. Resultatet visar att informanterna försöker variera sig i sitt sätt att examinera eleverna. Det som de flesta av lärarna försöker undvika är regelrätta prov. Vi anser att våra informanter strävar efter att sätta det rätta betyget på varje elev istället för att bara sätta ett högt betyg. De flesta informanter fyller i en kursmatris under kursens gång och den fungerar som ett stöd när slutbetygen ska sättas. Denna kursmatris tycks även vara till hjälp i det formativa arbetet då den fungerar som underlag för framåtsyftande återkoppling till eleverna. En informant uppger dock att det i vissa kurser inte går att arbeta med kursmatriser och kontinuerlig återkoppling till eleverna på grund av tidsbrist.

Vår andra frågeställning behandlar vilka utmaningar lärare har stött på i bedömningsituationer och hur de har hanterat dessa. Undersökningen visar att det som anses vara utmanande eller svårt skiljer sig från lärare till lärare. Vissa anger att det är svårt när

elever är ojämna i sina prestationer, andra att det är svårt att tolka formuleringarna i kunskapskraven. Genomgående hos de flesta av informanterna är att det inte anser sig behöva nationella proven eftersom de känner sig trygga i sin betygssättning. Alla informanter uppger att de vill ha mer tid för sambedömning och samdiskussion med sina kollegor. Vi har tolkat det som att lärarna menar att många utmaningar i betyg- och bedömningssituationer i läraryrket skulle kunna bli mindre av att lärare får mer tid till att arbeta tillsammans.

Den tredje frågeställningen gäller hur lärarnas handlande förhåller sig till institutionella krav, läroplansteori och yrkesetisk teori. Några av våra informanter ger exempel på när de frångår läroplanen och med hjälp av läroplansteori kan vi konstatera att man antingen kan se detta som en avvikelse som ej bör upprepas eller så ser man läroplanen som en del av alla faktorer som påverkar betyg och bedömning. Genom informanternas uttalanden kan vi visa på att våra informanter ofta ställs inför situationer där de måste väga yrkesinterna normer mot allmänhetiska normer och detta kan ses som ett tecken på att läroplanen och betygssystemet inte kan täcka in alla eventuella situationer en lärare kan möta i sitt yrke. En utmaning som är kopplad till styrningen av skolan innefattar att kunna motstå påtryckningar från rektor. Två av informanterna menar att man som ensam lärare har lite att säga till om i sådana situationer, men tillsammans kan man försöka motstå påtryckningarna.

Referenslista

Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Diss., Lunds universitet

Colnerud, Gunnel (1995). *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Diss., Linköpings universitet.

Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2013). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. 3.uppl. Stockholm: Liber AB.

Collste, Göran (1993). *Etik i datasamhället*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Dalen, Monica (2015). *Intervju som metod*. 2. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Hartman, Sven (2012). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. 2. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Hellspång, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*, Lund: Studentlitteratur AB.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. 5. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.

Korp, Helena (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Diss., Malmö högskola.

Kvale, Steinar & Brinkman, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Lantz, Annika (2013). *Intervjumethodik*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Linde, Göran (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. 2.uppl. Stockholm: Liber.

Mickwitz, Larissa (2011). *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik*. Lic.-avh., Stockholms universitet.

Mickwitz, Larissa (2015). *En reformerad lärare. Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Diss., Stockholms universitet.

Selghed, Bengt (2011). *Betygen i skolan - kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis*. 2. uppl. Stockholm: Liber AB.

Sælid Gilhus, Ingvild (2011). Hermeneutics i: *The Routledge handbook of research methods in the study of religion*, Stausberg, Michael & Engler, Steven (red.), 275-276. Engelska (USA) Oxon: Routledge

Skolverket (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011 (2011). Stockholm: Skolverket.

Wedin, Ann-Sofi (2007). *Lärares arbete med kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Diss., Linköpings universitet.

Wedman, Ingemar (1983). *Den eviga betygsfrågan. Historiskt och aktuellt om betygssättningen i skolan*. Rapport/Skolstyrelsen: 48. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget

Elektroniska källor:

Nationalencyklopedin, hermeneutik.

<http://www.ne.se.proxy.ub.umu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/hermeneutik> (Hämtad: 2015-11-25)

Nationalencyklopedin, validitet <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/validitet> (Hämtad: 2015-11-25)

Skolverket (2014-12-22). *Nationella prov*. <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov> (Hämtad: 2016-01-02)

Skolverket (2011-10-04). *Hur ser bedömningspraxis ut i Sverige?* <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/hur-ser-bedomningspraxis-ut-i-sverige-1.157700> (Hämtad 2016-01-03)

Skolverket (2014-08-13). *Tidigare betygssystem*. <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/tidigare-betygssystem-1.46885> (Hämtad: 2016-01-03)

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer*.

Intervjuguide

I praktiken

Kan du berätta om din bakgrund som lärare i stort?

Hur länge har du jobbat som lärare?

Hur gammal är du?

Har du jobbat på någon annan skola?

Vilka ämnen har du?

Vart gick du lärarutbildningen? Vilket år tog du din examen?

Vilka läroplaner och vilka betygssystem har du jobbat med under din yrkesverksamma period?

Vilka program jobbar du på nu och vilka har du jobbat på tidigare?

Har du upplevt att det finns olika pedagogiska utmaningar beroende på vilket program man arbetar på? I sådana fall, kan du berätta om dessa?

Kan du berätta om dina examinationsformer? Vad tycker du fungerar bäst? Vad jobbar du mest med?

Kan du beskriva din process när du ska sätta ett slutbetyg på en elev?

Vad tar du med i bedömningen av en elev? Känner du ibland att kunskapskraven inte räcker till i bedömningen? Utgår du ibland från något annat än kunskapskraven när du ska sätta ett betyg? Vad? Varför? Hur? (Aktivitet på lektioner kanske? osv)

Vad bedömer du? Hur ser du att eleven/eleverna har uppfyllt kraven?

Har du någon gång under din yrkesverksamma tid upplevt påtryckningar från elever eller någon annan när du ska sätta betyg?

Ja: Kan du ge oss ett exempel på när det har hänt? Finns det fler exempel?

Tog du hänsyn till påtryckningarna? varför/varför inte? Vad hände (Vad gjorde du och vad blev resultatet av detta?) Hur upplevde du det?

Vem? Varför? Hur?

Nej: (Inte från eleven själv?) Eller från kollegor? eller rektor/skolledning? om svaret fortfarande är nej kan vi typ säga "då tolkar vi ditt svar som att du enbart utgår ifrån dina egna åsikter och sätter det betyg som du tycker att eleven förtjänar och låter dig inte påverkas av vad någon utomstående har att säga.

Problemhantering och konsekvenser

Upplever du att du i bedömningsprocessen ibland kan stöta på svårigheter? nej/ja.

nej/ja och nej: *varför inte? vad lutar du dig mot? tidigare forskning visar att många lärare upplever att det ibland är svårt att sätta betyg av olika anledningar, vad tror du gör att du inte känner så?*

Ja: *När blir det svårt och varför? Finns det fler situationer? i sådana fall vilka? Hur brukar du lösa dessa svårigheter?* fortsatt fråga till vi upplever att läraren har sagt allt/allt det hen vill dela med sig av.

Vad underlättar din bedömningsprocess?

Finns det något i dagsläget som du inte har tillgång till men som du tror skulle underlätta din bedömningsprocess? Tycker du att du behöver fortbildning i bedömning?

Institutionella krav

Tidigare forskning visar på att lärare förhåller sig olika till styrdokumentet. Hur skulle du beskriva att du förhåller dig till styrdokumentet i din bedömningsprocess? (inte planering!)

Trygghet

Kan du berätta om vilket pedagogiskt stöd du upplever att du har? *Från vem/vilka?*