

”VG+, det är ju det värsta
dom vet.”

Tolkningar av argument i diskussionen om betyg

Lärarytbildningen ht 2007
Examensarbete, 15 hp
(Avancerad nivå)
Författare: Lisa Nordkvist
Handledare: Kennert Orlenius

Resumé

Arbetets art:	Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp Högskolan i Skövde
Titel:	VG+, det är ju det värsta dom vet – Tolkningsargument i diskussionen om betyg ur ett lärarperspektiv
Sidantal:	35
Författare:	Lisa Nordkvist
Handledare:	Kennert Orlenius
Datum:	Januari 2008
Nyckelord:	Betyg, bedömning, betygsdebatten, fokusgrupp, hermeneutik

Studien bygger på en gruppdiskussion mellan tre lärare och en samtalsledare om betyg och artiklar om betyg och bedömning. Syftet var att tolka och förstå olika idéer och åsikter om betyg. Det empiriska materialet analyserades och tolkades komparativt. Studien var hermeneutisk och tolkningen skedde i tre steg: för det första beskrivande, för det andra komparativt och för det tredje med fokus på olika spänningsfält som framkommit under arbetets gång. Dessutom refererades kontinuerligt till forskning inom området. Betygens olika funktioner diskuterades bland annat och i arbetet framgick att betygssättning och bedömning var komplexa frågor som bland annat innebar etiska ställningstaganden. Ett problem som behandlades var att betyg inte alltid sattes på samma premisser – alltså inte alltid var likvärdiga och rättvisa och en av förklaringarna till det var att direktiv och mål för betygssättning var subjektiva och odetaljerade. Studien visade att lärarna i vissa fall gav svar som var motsägelsefulla och inte helt rationella och de konflikterna kom att ligga till grund för de spänningsfält som utgjorde det tredje och sista steget i tolkningsprocessen. Förklaringar till motsägelserna var bland annat de otydliga direktiven, svårigheterna med att samla en helhetlig bedömning i ett enda betyg och att bortse från känslomässiga aspekter i samband med betygssättningen.

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp
University of Skövde

Title: "Being close to the highest grade – That's the worst that can happen" – Interpretations of points of view in the grading discussion from a teachers perspective

Number of pages: 35

Author: Lisa Nordkvist

Tutor: Kennert Orlenius

Date: January 2008

Keywords: Grading, assessment, grading debate, focus group study, hermeneutic study.

This study was based on a group discussion about grading and articles about grading and assessment. Three teachers took part in the discussion, which was lead by a discussion leader. The aim of this study was to understand and interpret more about different ideas and points of view concerning grading. The empiric material was analyzed and interpreted comparatively. The study was hermeneutic and the interpretation was carried out in three steps; descriptive, comparative and with focus on different field of tension, which had emanated during the process. The study also continuously refers to previous research on the issue. Among other things different functions of grading were discussed. One of the main results of the study was that grading and assessment were complex issues which among other things demanded ethical reflections. Another result of the study was that grading was not always comparable and fair. One of the reasons therefore was that directives and criteria's for grading were subjective, not detailed enough and open for interpretation. The study shows that answers given from the teachers sometimes were contradictable and irrational. Those conflicts were used as a base for the third and last step of the interpretation process. Other explanations for the contradictions than the ones mentioned above were the difficulties using grades for giving a holistic picture and not letting emotional aspects have influence on the grading process.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
Bakgrund	1
Syfte	1
Avgränsningar	2
Definitioner	2
Betyg och bedömning	2
Mål- och normrelaterade betyg	2
Information om betygssystemet	3
Betygssystemets utformning	3
Direktiv för betygssättning	3
Nationella prov	4
2 Litteratur och tidigare forskning	5
3 Metod	9
Metodval	9
Hermeneutik	9
Tolkning och förståelse	10
Den hermeneutiska cirkeln eller spiralen	10
Förförståelse	11
Hermeneutikens betydelse i denna studie	11
Textanalys	11
Val av texter	11
Fokusgrupp	12
Urval	13
Presentation av gruppmedlemmarna	13
Genomförande	14
Trovärdighet	14
Forskningsetik	14
4 Resultat	16
Steg 1 – deskriptiv nivå	16
Steg 2 – komparativ nivå	23
Otydliga mål för betygssättning	23
Tydlighet och struktur	24
Stress och utslagning	25
Betygsinflation	26
Betyg som motivationsfaktor	27
Relationen betyg – kunskap	27
Yrkesetik	28
Steg 3 – spänningsfält	29
Eleven eller skolan som konservativ kraft?	29
Betyg – av ondo eller till hjälp?	30
Betygssättning – självklara val eller en komplicerad process?	31
5 Diskussion	32
Metoddiskussion	32

Resultatdiskussion.....	32
Referenser	34
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1 Inledning

I bakgrunden till studien redogörs för val av ämne och vad det är som har väckt intresset för just betygsfrågan. Min personliga ståndpunkt i frågan berörs också och avsikten är att genom att utföra studien få den prövad. Dessutom presenteras studiens syfte och avgränsningar. I inledningen finns förutom vissa definitioner även en kort beskrivning av dagens betygssystem, nationella provet och direktiv för betygssättning.

Bakgrund

Under en av mina vfu-perioder inom lärarutbildningen deltog jag i en arrangerad temadag om betyg och bedömning. Som avslutning på dagen samlades lärarna i respektive ämne för att diskutera strategier och metoder som de använde för just bedömning och betygssättning. Diskussionen blev ganska hetsig eftersom alla hade olika åsikter om hur man skulle tolka de olika målen och direktiven. Vad skulle betygssättningen ha för funktion? Vad skulle egentligen bedömas? Skulle betygen hålla ordning på elever, fungera som en morot och sporre eller skulle den helt enkelt bara bedöma en slutprodukt – hur långt en elev hade kommit i slutet av en kurs? Jag ångrar att jag inte hade möjlighet att dokumentera diskussionen men i vilket fall som helst väckte den ett intresse för att studera just betygsfrågan ur ett lärarperspektiv. Dessutom är betygsfrågan brännande aktuell i media och i synnerhet efter att alliansregeringen har inlett ett reformarbete när det gäller betygens utformning.

Själv tror jag att betyg är ett ganska dåligt verktyg för bedömning. När jag går in i studien har jag uppfattningen att betyg dels gör att lärarens pedagogiska ramar blir snävare – man betygsanpassar helt enkelt undervisningen, dels att betyg stämplar eleven och placerar den i ett fack. Flera gånger har jag hört lärare prata om en typisk G-elev eller en typisk VG-elev. Vad har man som elev för möjlighet att utvecklas och uppnå ett högre betyg om man inte förväntas kunna prestera mer än till en viss nivå?

Kanske är mitt val av metod, att jag har använt mig av en fokusgrupp i studien, ett försök att i viss mån återskapa den där diskussionen på min vfu-skola. Jag hoppas att jag genom diskussionsformen kan lyfta fram några av de åsikter och föreställningar om betygssättning, som jag upplever vara en komplicerad process.

Syfte

Syftet med studien är att tolka och förstå olika idéer och åsikter om betyg. Genom att jämföra argument ur en diskussion mellan lärare i en fokusgrupp med argument ur betygsdebatten i media och referera till forskning inom området betraktas betygsfrågan utifrån olika perspektiv.

Avgränsningar

Eftersom empirin är det centrala i studien har vissa avgränsningar gjorts. I ett tidigt skede av uppsatsarbetet valdes till exempel den internationella utblicken och betygsfrågans historiska bakgrund bort. Anledningen till dessa avgränsningar är utrymmesskäl. För att göra en internationell utblick krävs kunskaper om betygssystemet och debatten som förs i respektive land och det skulle vara orealistiskt att fördjupa sig i, både utrymmesmässigt och tidsmässigt. Inte heller det historiska perspektivet tas i beaktning av samma skäl. Däremot ges en översikt av skillnaden mellan det relativa och kunskapsrelaterade betygssystemen eftersom det är av intresse för studien.

Definitioner

Under den här rubriken presenteras definitioner och förklaringar av några begrepp som figurerar i studien. Anledningen till det är dels att förklara vissa av dem, dels att redovisa för min tolkning och användning av termerna.

Betyg och bedömning

Begreppet *bedömning* kan ses som en process och den innebär att läraren ska sätta sig in i och skapa en bild av alla delar av en elevs utveckling. I bedömningen tas hänsyn till såväl kunskapsmässiga, språkliga, känslomässiga som sociala faktorer (Selghed 2006). I huvudsak används begreppet *betygsättning* i min studie på grund av att det är ett entydigare begrepp som innebär en vid ett bestämt tillfälle sammanfattande bedömning av en elevs kunskaper. De gånger det talas om bedömning åsyftas alltså en större process än den punktuella betygsättningen. I frågorna till lärarna användes konsekvent ordet betygsättning för att medvetet styra diskussionen att i första hand behandla just det. Det finns en svårighet i och med att begreppen många gånger behandlas som utbytbara i de olika texterna men målsättningen är att bibehålla distinktionen i diskussionen.

Mål- och normrelaterade betyg

Mellan 1962 och 1992 användes i Sverige ett *relativt* eller *normrelaterat* betygssystem. Det bygger på ett antagande om en normativ fördelning av eleverna. För att säkerställa och reglera normfördelningskurvan användes standardprov och centrala prov som underlag. Tanken var inte att den normalfördelningen skulle tillämpas på den enskilda klassen, men det förekom lärare och skolor som tolkade och använde det på det sättet. Det innebar många gånger orättvisa betyg när lärarna använde argument som att ”femmorna är slut” (Wedman 2003).

Dagens betygssystem infördes år 1992 och är *mål-* eller *kriterierelaterat*. Det bygger på att man i betygsättningen utgår från ett antal uppställda mål och ett nationellt provsystem i sin bedömning. Redan vid införandet diskuterades frågor som hur man skulle kunna säkerställa likvärdigheten och motverka subjektiva bedömningar (Wedman 2003). Det nationella provet ska även här ge en nationell översikt men inte för att reglera målen, utan för att kunna utgöra ett underlag för att bedöma den enskilda eleven och göra en analys

på elev- skol- och nationell nivå. (Skolverket) Även dagens betygssystem brottas med orättvisor och problem med tolkningar. Selghed (2006) säger att det grundläggande för varje betygssystem är vilka antaganden de bygger på. Han menar att det då handlar om vilken kunskapssyn som företräds och vilka principer man utgår ifrån i bedömningarna. Det innebär att det väsentliga inte är det yttre ramverket exempelvis i form av antal betygssteg, utan *vad* som bedöms och *hur* det bedöms. Det normrelaterade och det kriterierelaterade betygssystemen utgår enligt honom från helt olika kunskapssyn och har olika utgångspunkter för bedömning och lärarnas tillämpning och tolkning av systemet är därför avgörande.

Information om betygssystemet

Nedan ges en beskrivning av det nuvarande betygssystemets utformning och en presentation av det nationella provet och de direktiv i Läroplanen som gäller för betygssättning på gymnasiet.

Betygssystemets utformning

Det nuvarande betygssystemet är mål- eller kriterierelaterat och mäter alltså elevernas prestationer i förhållande till uppställda mål. Rent tekniskt består det av fyra betygssteg: icke godkänt (IG), godkänt (G), väl godkänt (VG) och mycket väl godkänt (MVG).¹ På grundskolan kan eleven inte få icke godkänt och där är betygsstegen följaktligen tre.

Direktiv för betygssättning

I Utbildningsdepartementets (1992) slutbetänkande i samband med införandet av ett nytt betygssystem nämns och diskuteras betygens uppgifter. Där återfinns uppgiften att informera, uppgiften att motivera, urvalsuppgiften och betyg som medel för utvärdering av skolans verksamhet. Man konstaterar även att betyg fungerar mer eller mindre bra för dessa syften.

I läroplanen står det att betyget ”uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier” (Lpf 94) Skolan har som uppgift att sträva emot att varje elev

- tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat och
- kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna.

Läraren skall enligt läroplanens riktlinjer

- fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna,
- i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan samverka med hemmen och informera om elevernas skolsituation och kunskapsutveckling och
- redovisa för eleverna på vilka grunder betygssättning sker.

Läraren skall vid betygssättningen

- utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen,
- beakta även sådana kunskaper som en elev tillägnat sig på

¹ Under 2007 bytte man ordformen i betygen till *Godkänt*. Tidigare användes formen *Godkänd*. Många har kritiserat den tidigare formuleringen för att associera till en bedömning av eleven och inte dess kunskaper.

- annat sätt än genom den aktuella undervisningen,
- beakta såväl muntliga som skriftliga bevis på kunskaper och
 - göra en allsidig bedömning av kunskaperna och därvid beakta hela kursen. (Skolverket 2007-11-23)

I läroplanerna ges inga ytterligare direktiv utan man hänvisar till de olika kursplanerna och betygskriterierna. Målen i kursplanerna är allmänt formulerade och ger inga detaljerade direktiv om vad eleverna ska lära sig för att uppnå de olika betygsstegen. Symtomatiskt är ändå att det för de högre betygen ställs krav på självständighet, reflektion och säkerhet.

Nationella prov

En del i betygssättningen är det nationella provsystemet. I årskurs fem erbjuder Skolverket prov, men de är inte obligatoriska om inte kommunen har fastställt det. I årskurs nio och på gymnasiet är proven däremot obligatoriska. De genomförs i ämnena svenska, engelska och matematik och syftar bland annat till att sträva efter en likvärdig och rättvis bedömning men ska också bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna, förtydliga mål och kriterier och visa på elevernas starka och svaga sidor (Skolverket 2007-11-23). Däremot provas inte kunskaperna mot alla uppställda målen i kursplanen.

2 Litteratur och tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras den litteratur och tidigare forskning som refereras till eller har betydelse för studien.

Eftersom betygssättning har varit ett flitigt diskuterat ämne under de senaste åren speglas det även av forskningen. Selghed (2006) gör en kartläggning av lärares olika förhållningssätt till betygssystemet och diskuterar både betygens ramar och innehåll. Han beskriver hur lärarna i hans studie ger exempel på hur betygen kan fungera antingen som ett professionellt eller ett ofullständigt och arbetskrävande verktyg, som ett verktyg för att mäta skolkunskap eller som en bruksanvisning som inte efterlevs. Korp (2006) behandlar i första hand likvärdigheten i betygssystemet. Hon menar bland annat att orättvisor i betygssystemet ofta debatteras på en byråkratisk nivå och inte tar upp de motsättningar som finns inom systemet eller behandlar det nationella provets komplicerade roll för betygssättningen. Hon lyfter fram flera faktorer som leder till att bedömningen inte är rättvis och som leder till att elever i hög utsträckning bedöms olika. Bland annat används nationella provet som underlag för betygssättning i olika hög grad av olika lärare. Hon visar också att lärare tenderar att utforma prov så att de anpassas till elevernas kunskapsnivå och hur det i sin tur kan leda till att de i själva verket kräver mer av elever i en högpresterande grupp än i en lågpresterande om provresultaten används som underlag för betygssättning. Vidare diskuterar hon problematiken som följer av att kärnämnenas innehåll enligt hennes studier varierar beroende på vilket program man läser, och menar att likvärdigheten ligger på en formell nivå men att innehållet och kvaliteten varierar. Gymnasieskolan, menar Korp (2006), har fortfarande kvar en tradition av uppdelningen mellan teoretiska och praktiska ämnen och även det leder till att kraven som ställs är olika för olika elever.

Korp (2006) ger exempel på tre olika modeller för betygssättning som framkommit i hennes studie. Den som läroplanen och kursplanen eftersträvar är en *analytisk modell* som enligt henne bygger på att väga in olika faktorer för betygssättning och med kursmålen som grund analysera elevens kunskapsprofil. Vidare finns den *aritmetiska modellen* där läraren räknar fram ett betyg utifrån resultat på prov och andra moment. Till sist beskriver hon en *blandad – relativ modell* där betyg sätts efter att ha övervägt olika faktorer som provresultat, allmänna intryck av elevens kunskapsnivå. Det görs en bedömning som många gånger enligt läraren baseras på en känsla som i sin tur bygger på erfarenheter av undervisning och betygssättning.

Flera av författarna behandlar komplexiteten i betygssystemet och svårigheterna att utföra en rättvis bedömning utifrån de uppställda direktiven. Wikström (2007) säger till exempel att betyg är extra komplicerade som verktyg för mätning och bedömning och menar att flera faktorer samverkar i en mätprocess. Resultatet påverkas av om tolkningar är korrekta och om en adekvat sammanvägning görs av de olika aspekterna i processen. Hur detta instrument fungerar avseende reliabilitet och validitet påverkar inte bara elevens

självkänsla, motivation och inläring utan även framtida möjligheter i form av studieval och chanser på arbetsmarknaden. Det faktum att målen och direktiven är svårtolkade bidrar också till att försvåra bedömningen och att det finns stora variationer i betygssättning mellan skolor och lärare. (Wikström 2007) De här olikheterna leder till ett ifrågasättande av betyg som informationsgivare. Selghed (2007) menar att ett kriterierelaterat system innebär svårigheter i och med att språkligt uppbyggda kvalitativa kriterier för att mäta kunskap är svåra både att formulera och att tillämpa utan att äventyra jämförbarheten och likvärdigheten. Även Wigerfelt (2006) ställer frågan om kvalitet går att översätta till kvantitet, det vill säga om kunskap och de kvalitativa målen som är uppställda i kursplanerna kan speglas av ett betyg, som ju är kvantitativt:

I filosofisk bemärkelse är kvalitet och kvantitet två olika världar och det finns inga givna sätt att kommunicera mellan dem. Ändå är det precis vad som till synes måste göras för att vi ska kunna fungera som sociala varelser. [...] Det finns alltså möjligheter att översätta kvalitet till kvantitet, men det sker inte genom en inre och neutral logik utan genom en yttre och pålagd. (Wigerfelt 2006 s. 45-46)

Orlenius (2006) beskriver hur olika etiska principer kolliderar och står i konflikt med varandra och hur det då kan uppkomma situationer där till exempel en lärares omsorg om eleven (godhetsprincipen) står i konflikt med målsättningen att behandla alla lika (rättvisprincipen). Även målsättningen att utgå från en entydig sanning (ärlighetsprincipen) kan kollidera med viljan att hjälpa en specifik elev i en särskild situation (godhetsprincipen).

År 2000 gjordes en granskning av betygssättningen som visade att det förekommer stora brister gällande likvärdigheten. Det ledde fram till Skolverkets (2007) analys *Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning* som behandlar sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i årskurs nio under åren 1998 till 2006. Fokus ligger på olikheter i betygssättning på klass- skol- kommun- och nationell nivå. Rapporten visar på att skillnaderna mellan nationella provresultat och slutbetyg har ökat under åren 1998 och 2006 och visar även på andra variationer. Ett exempel är att elever som inte har uppnått ett godkänt resultat på nationella proven oftare får ett högre slutbetyg än provbetyg oftare än elever som fått G eller VG i provbetyg. Det skulle kunna förklaras med att lärare generellt inte gärna underkänner elever – medvetet eller omedvetet. I studien diskuteras även de direktiv som finns för betygssättning i *Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf94)* och som presenteras under rubriken *Direktiv för betygssättning*.

I Utbildningsdepartementets (1992) slutbetänkande i samband med införandet av ett nytt betygssystem nämns betygens uppgifter. Där återfinns uppgiften att informera och att motivera. Betyg som informationsgivare ifrågasätts däremot och har enligt betygsberedningen förändrats genom historien. Sammanfattningsvis kritiserar betygen för att inte ge en helhetlig bild och att de sällan mäter förståelse och förmåga att se sammanhang. Dessutom består underlagen i hög utsträckning av prov som bygger på elevers förmåga att samla in och reproducera fakta. Därför bör betyg som informationsgivare ersättas av andra former för att förmedla fakta om elevernas utveckling i skolan. (SOU 1992:86) Angående motivationsfaktorn så skriver Wikström (2007) att själva förekomsten av betyg i sig skapar motivation hos eleven men hon

konstaterar att den motivationen som skapas av att eleverna vill ha bra betyg för att till exempel kunna komma in på en särskild utbildning, inte är knuten till elevens lärande i skolan utan till något som kanske kommer efteråt.

Forsberg och Lundahl (2006) beskriver hur kunskapsbedömningar har fått en funktion som styrmedia både inom utbildningssystemet och i samhället. Det innebär bland annat att betygssystemet har dubbla roller. Det fungerar som ett verktyg för kommunikation och rationalisering och är samordnande på systemnivå, men kan på individnivå istället undergräva den sociala integrationen. (Forsberg & Lundahl 2006) Författarna tar även upp de problem som uppkommer i och med bedömningssystemets olika funktioner. De menar vidare att betygen har en informativ och en ordnande funktion. Den ordnande funktionen är inte endast positiv men informationen fungerar samordnande mellan olika aktörer och vidare också som ett verktyg för att skapa överblick över hur utbildningssystemet fungerar. Bedömningssystemet blir ett gemensamt språk för att beskriva elever och knyta samman olika institutioner och har på så sätt en normerande funktion:

De fungerar som ett medium mellan en avsändare och en mottagare; ett medium som skapar förbindelser och samordning. Samtidigt bidrar kunskapsbedömningar till differentieringen i samhället genom sin funktion som urvals- och sorteringsinstrument. [...] Den kodifierade informationen i till exempel ett betyg blir ett media som fyller både en särskiljande och en samordnande funktion: som ett enhetligt språk om olikhet som används i kommunikationen inom skolan och utbildningssystemet och mellan skolan och samhället (Forsberg & Lundahl 2006 s.12)

Sporre eller otyg – om bedömning och betyg (Agneta Petersson red. 2007) är en samling artiklar som presenterar olika forskares syn på betygsfrågan ur olika perspektiv. Flera av texterna refereras till i studien. Tholins (2007) visar på en förskjutning i kunskapssynen och bedömningen. Skolan genomgår en långsam förändring som enligt honom är till det bättre, men överlag är svenska lärare dåliga på att göra bedömningar. Fokus ligger i hög utsträckning på produkt och inte process. Bedömningen är summativ och inte formativ och betygssystemet i sig leder till en viss kunskapssyn. Ett kriterierelaterat betygssystem bygger på idén att kunskap är något individen ska ta till sig och alltså är definierat och färdigformulerat. Självvärdering, elevbedömning, varierade bedömningsmodeller och kollegialt samarbete är förslag på metoder som Tholin (2007) ger för att skapa en mer rättssäker och likvärdig bedömning. Lindström (2005) talar om egenskaper som förståelse, kritiskt tänkande och konsten att lära sig av erfarenheter som exempel på en ny syn på bedömning.

Carlgren (2002) ser som den största faran med betygssystemet att betygskriterierna ersätter kursplanerna när det gäller att planera innehållet i undervisningen:

Det handlar på något vis om betyget som skolans produkt eller betygen som kvalitetssäkring av skolans produkter. Om kriterierna görs om till innehåll i skolarbetet blir de inte längre indikatorer på kunskapskvaliteter och kan därigenom inte heller fungera som en kvalitetssäkring av skolans innehåll och produkter. (Carlgren 2002 s.26)

Enligt Selghed (2007) har synen på kunskap inte tagits upp till reflektion och problematiserats historiskt sett inom skolan. Han säger att diskussionen inte tidigare

funnits med som i de nuvarande läro- och kursplanerna. I och med att skolan i sig fått stå för kunskap har man automatiskt kopplat samman skola och kunskap utan att ifrågasätta innehållet. Selghed (2006) diskuterar också hur kunskapen i sig har förändrats i vårt moderna informationssamhälle och att den inte går att mäta:

Kunskap är inte något objektivet och neutralt. Tvärtom, kunskap är beroende av det sammanhang den ingår i. En omorientering kring synen på kunskap är därför nödvändig. Om så inte sker, finns risken att morgondagens vuxna *kan* och *vet* allt mer, men *begriper* och *förstår* allt mindre (Selghed 2006 s.48)

I och med det nya betygssystemet menar Selghed (2004) att man måste lämna den empiriska kunskapssynen som dominerade fram till sjuttioalet och som fortfarande i stor utsträckning lever kvar. Den kunskapssynen som ett relativt betygssystem bygger på är en helt annan än det målrelaterade systemet borde ha som utgångspunkt och som också borde spegla dagens samhälle: Tonvikten skulle då vila på fruktbara frågor och konsten att lära av erfarenheter istället för att ge de rätta svaren. Man skulle belöna förståelse, kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation istället för att mäta reproducerade faktakunskaper och att uppmuntra eleverna att söka kunskap tillsammans istället för att arbeta var för sig (Lindström 2005).

3 Metod

I det här kapitlet redogörs för val av metod och den hermeneutiska tolkningsprocessen presenteras och knyts till studien. De delar av hermeneutiken som tas upp och redogörs för är de delar som är relevanta för min studie. Genomgången gör alltså inte anspråk på att vara en kartläggning eller översikt av forskningstraditionen. Efter det ges en kortfattad beskrivning av den kvalitativa studien samt en redovisning av mina metoder för datainsamling.

Metodval

Ursprungligen var studien tänkt att utgå enbart från debattartiklar om betyg men det framkom ganska snart att materialet blev för tunt. För att få ytterligare substans i analysmaterialet valde jag att använda mig av en fokusgrupp istället för att göra traditionella intervjuer eftersom jag flera gånger hade upplevt den formen som stel och begränsande. Ytterligare ett argument valet var att iden till uppsatsen föddes under en diskussion. Därför föll det sig naturligt att använda en metod som bygger på just dialog och samtal. Att undersökningen skulle vara kvalitativ kändes helt självklart med tanke på syftet. Målsättningen var inte att dra några generella eller säkra slutsatser om lärares syn på betygsfrågan utan att djupare gestalta och tolka några lärares åsikter mot bakgrund av den pågående betygsdebatten och forskning inom området.

Litteraturen fungerade som en relief eller fond i förhållande till deltagarnas utsagor och debattartiklarna, som tillsammans utgjorde det empiriska materialet. Forskningen bekräftade eller gav en annan bild än den som hade framkommit i fokusgruppintervjun eller i mediedebatten. På så sätt betraktades betygsfrågan ur tre olika perspektiv. Valet att använda en hermeneutisk förhållningssätt var naturligt eftersom frågorna i studien inte var tänkta att generera definitiva svar utan svar som var öppna för tolkning.

Hermeneutik

Nedan presenteras centrala begrepp inom hermeneutiken och en översikt av hermeneutisk forskningstradition ges. Centralt för hermeneutiken är tolkning och förståelse. Sedan 1700-talet har *hermeneutik* använts för att benämna en vetenskap som behandlar just tolkning. Det grekiska ordet som hermeneutiken härstammar ifrån betyder att tolka – men tolkningen kan ha tre olika betydelser: att översätta, att framföra eller att ”förklara och utlägga för att nå en djupare insikt” (Palm 2002). Centralt för tolkningen i den sista betydelsen är följaktligen reflektionen. De två begreppen tolkning och förståelse är alltså grundläggande och beror på varandra. De vävs också på många sätt samman. (Lendahls Rosendahl 1998)

Olika företrädare för hermeneutiken har olika syn på relationen mellan hermeneutik som filosofi och metod. Gadamer betraktar inte hermeneutiken som en metod utan menar att den bygger på delaktighet och närhet. Ricoeur hävdar däremot att den metodologiska användningen av hermeneutiken visserligen innebär en distansering men att denna distansering är en möjlighet och inte ett hinder för att uppnå förståelse. (Lendahls Rosendahl 1998) Jag har i mitt arbete inspirerats av Ricoeurs syn på hermeneutiken som en metod för vetenskaplig texttolkning.

Tolkning och förståelse

Den hermeneutiska förståelsen är inte i första hand synonymt med att begripa eller att förstå ett motiv utan att förstå det yttersta målet med någonting (Lendahls Rosendahl 1998). Ödman (1979) menar att man inte kan definiera förståelse utifrån, utan att den hänger samman med vår existens och utgör grunden för vår tolkning. Vidare säger han att begreppet *förståelse* har blivit genomskinligt eftersom betydelsen tas för självklar. Hermeneutikens uppgift är bland annat att synliggöra dessa självklarheter och att tolka dem utifrån ett givet sammanhang och våra egna erfarenheter.. Hermeneutiskt vetande handlar inte om att finna den rätta och bästa tolkningen. Däremot ska den vara välgrundad och prövad. Man ska kunna betrakta världen ur olika perspektiv. Tolkningen har i första hand som uppgift att skapa förståelse mellan människor (Lendahls Rosendahl 1998). Utgångspunkten är att varje individ bygger sin förståelse på egna erfarenheter och som Ödman (1979) beskriver det att man ”bygger sin egen värld” (s.56). Därav uppkommer behovet av tolkning och att sträva efter att minska distansen mellan dessa världar.

Man skiljer inom hermeneutisk forskningstradition på tolkning av en yttre verklighet och existentiell tolkning. Det krävs ofta en växelverkan mellan båda formerna. I det första fallet handlar det om att kartlägga yttre omständigheter och förlopp medan man i det andra tolkar med intentionen att förstå vad som sägs och vad som sker som uttryck för en existentiell situation. (Ödman 1979)

Den hermeneutiska cirkeln eller spiralen

Ett sätt att beskriva den hermeneutiska tolkningsprocessen är att man går från del till helhet och sedan från helhet till del. Ödman (1979) använder metaforen att lägga ett pussel där varje enskild pusselbit utgör en viktig del, men att hela tiden återvända till helheten – bilden som pusselbitarna tillsammans ska bilda. Processen är ett samspel mellan del och helhet och denna rörelse beskrivs inom hermeneutiken med en cirkel. Ödman (1979) beskriver vidare hur tolkningsakten uppstår i nuet i och med att vi inte förstår ett visst fenomen, men att den också är riktad mot en framtid och drivs av en vilja att kunna förstå och orientera oss i den. Tolkningen är alltså på samma gång regressiv som progressiv och i en tolkning sker en dialektisk rörelse mellan det redan givna och det möjliga. Bilden av den hermeneutiska cirkeln har allt oftare bytts ut mot en spiral för att illustrera att tolkningsprocessen är öppen och inte sluten.

Förförståelse

Inom hermeneutiken utgör även förförståelsen en viktig del av tolkningsprocessen. Tolkaren utgår från sina egna erfarenheter och sin förförståelse inom det studerade området. Att förstå innebär alltså att utifrån sina egna erfarenheter sätta sig in i andras sätt att uppfatta omvärlden. Lendahls-Rosendahl (1998) menar att förförståelsen och tidigare erfarenheter är en förutsättning för tolkningsarbetet men att forskaren måste sträva efter att bli medveten om vad förförståelsen har för inverkan på resultatet.

Hermeneutikens betydelse i denna studie

Den hermeneutiska arbetsgången stämde väl överens med min studies syfte med tanke på att jag använde olika perspektiv i mina data – dels det nära perspektivet i fokusgruppen, dels en spegling av mediedebatten i de valda artiklarna och slutligen en översiktlig bild i och med forskningen. På så sätt fungerade hermeneutikens växlingar mellan del och helhet väl som metod för att tolka mitt material. Både på innehållslig och metodisk nivå kunde jag utgå från den hermeneutiska arbetsgången i och med att det empiriska materialet och övrig litteratur erbjöd olika infallsvinklar. Dessutom utgick jag från min egen förförståelse i tolkningsarbetet.

Textanalys

De valda artiklarna studerades och sorterades från början under rubrikerna *för* respektive *mot betyg*. Avsikten var i första hand att hitta argumenten i texten och tydliggöra inför mitt fortsatta arbete. Därefter delades argumenten in under några huvudteser som fick fungera som underrubriker för de olika argumenten jag funnit i artiklarna. (Se bilaga 2)

Val av texter

Genom att söka på Libris efter tidningsartiklar om betyg och bedömning gjordes ett axplock eller några nedslag i debatten om betyg. Artiklarna hämtades från såväl dagspress, kvällspress som från facktidningar. Flera av dem var debattinlägg medan andra hade en mindre argumenterande form. För att förenkla för läsaren benämns de som debattartiklar i min studie för att skilja dem från de vetenskapliga texterna. Dessutom är samtliga valda texter mer eller mindre argumenterande. Det gjordes en bedömning från text till text om den var relevant i förhållande till mitt syfte. Det innebar att artiklar skulle argumentera för skilda ståndpunkter och spegla en variation i synsätt, explicit och implicit. För att avgränsa mig valdes artiklar som jag inte tyckte var relevanta i förhållande till mitt syfte bort, till exempel för att de behandlade frågan om ordningsbetyg eller diskuterade införande av betyg i lägre åldrar. De valda artiklarna publicerades under en tidsperiod mellan 2005 och 2007. Ingen hänsyn togs till politisk färg på tidskrifterna eller tidningarna som artiklarna är hämtade ifrån.

Fokusgrupp

För att lyfta fram lärarens perspektiv baserades denna del av studien på materialet från en fokusgrupp bestående av tre yrkesverksamma gymnasielärare. Jag använde mig av en modifierad metod. Mitt analysarbete såg annorlunda ut än i en traditionell studie som baseras på fokusgrupper dels för att jag använde bara en grupp, dels för att jag i min studie utgick från en hermeneutisk tolkningsprocess

Fokusgrupp är en slags gruppintervju vars syfte är att samla in data för forskning. Ämnet är förbestämt av forskaren som också leder diskussionen som en moderator. Moderatoren väljer i vilken utsträckning den ska styra interaktionen och man skiljer på *strukturerade* och *ostrukturerade* fokusgrupper. I en ostrukturerad fokusgrupp är det främsta målet att medlemmarna av gruppen ska diskutera sinsemellan och moderatorns roll blir följaktligen ganska passiv. Fördelarna med en strukturerad fokusgrupp är att moderatoren i högre grad kan anpassa innehållet i diskussionen efter syftet på studien, men samtidigt går mycket spontanitet förlorad. En ostrukturerad fokusgrupp däremot kan sväva ut i onödiga sidospår samtidigt som interaktionen och spontaniteten får stort utrymme (Wibeck 2000). I min undersökning antog jag som moderator en passiv roll. Följaktligen var fokusgruppen relativt ostrukturerad. Jag använde mig under intervjun av ett antal frågor som jag hade förberett som stöd för att kunna föra diskussionen vidare om ett ämne verkade uttömt eller om deltagarna avvek från ämnet i för hög utsträckning. (Se bilaga)

En av fördelarna med att använda sig av en fokusgrupp istället för intervjuer är att man kan få en annan dynamik i samtalet när man intervjuar i grupp. Associationer som kan uppkomma i ett samspel med andra saknas i en traditionell intervjusituation. Jag använde i min studie enbart av en fokusgrupp, något som enligt Wibeck (2000) inte anses tillräckligt när man använder sig av fokusgrupper som forskningsmetod. Hon säger att det är svårt att se mönster och tendenser i ett litet material. Eftersom jag inte har någon intention att ge en heltäckande bild av forskningsområdet och att studien är kvalitativ, menar jag att den här enda fokusgruppen, tillsammans med de valda artiklarna, utgör tillräcklig data för min analys.

När det gäller analysen av materialet i en fokusgruppundersökning ska den vara systematisk. Wibeck (2000) nämner egenskaperna noggrannhet, ett systematiskt angreppssätt, flexibilitet och fantasi som viktiga när man analyserar. Dessutom understryker hon vikten av att ta hänsyn till kontexten. I vilket sammanhang nämns en specifik detalj? Är ett uttalande en reaktion på något annat? Kan röstläget avslöja känslolägen hos medlemmarna? Sägs något med emfas och vilken roll spelar tystnad och att en deltagare undviker att uttala sig? Som forskare bör man ta hänsyn till faktorerna frekvens, omfattning och intensitet – är ett ämne återkommande? Hur många personer väljer att behandla samma ämne och hur signalerar tonfall, intensitet, röstläge, gester eller liknande faktorer engagemanget i en utsaga. Min tyngdpunkt när jag har tolkat det insamlade materialet ligger på *vad* deltagarna säger och inte *hur* de säger det. Jag tar visserligen hänsyn till tonfall och turtagning i samtalet men har uteslutit faktorer som

frekvens och omfattning, som jag tror är mer intressanta aspekter om man analyserar resultat från flera fokusgrupper.

Urval

Jag valde gruppmedlemmar genom att via e-post fråga tjugo lärare på en gymnasieskola om de var intresserade av att delta i min studie. Valet av skola föll sig naturligt eftersom jag genomfört en vfu-period inom lärarutbildningen där och hade haft kontakt med både rektor och lärare. Fyra lärare kunde tänka sig att delta men en av dem avbröt senare sin medverkan. Samtliga var kvinnor. Jag hade önskat en mer representativ könsfördelning, särskilt med tanke på att det finns viss forskning som tyder på att mäns och kvinnors bedömningskriterier verkar skilja sig åt till exempel i fråga om i vilken utsträckning man använder sig av nationella provet för betygsättning. Å andra sidan var min studie kvalitativ och jag hade inte någon komparativ ansats i syftet så jag bortsåg istället från könsaspekten i min tolkning av materialet. Medlemmarna i min grupp kände varandra sedan tidigare och gruppen var synnerligen homogen. Den bestod av kollegor som undervisar i språk och samhällskunskap. Homogeniteten är en faktor som enligt Wibeck (2000) kan innebära både fördelar och nackdelar. Att de känner varandra leder till att de är öppnare och ledigare i diskussionen. Dessutom får forskaren en inblick i en social kontext, i det här fallet ett kollegium, något som ger undersökningen en extra dimension. Nackdelarna skulle kunna vara att vissa ämnen tas för givna och därför inte tas upp i diskussionen och att gruppmedlemmarna undviker ämnen som skulle kunna vara känsliga och leda till konflikter. Jag valde att inte vända mig till ett arbetslag av den anledningen att de oftast har som målsättning att uppnå konsensus och därför många gånger präglas av en samsyn. Att lärarna i min fokusgrupp undervisade i språk allihop kan även det ses som en tillgång eller en brist. Det gör att de lättare kan finna gemensamma exempel och har liknande erfarenheter. Däremot ger det en mer begränsad bild när jag inte har några representanter från till exempel naturvetenskapliga ämnen, som skiljer sig rent innehållsmässigt från språk.

Det lägsta antalet fokusgrupper som rekommenderas enligt Wibeck (2000) är tre. Som jag redan har nämnt motiverade jag mitt val av att använda mig av enbart en grupp med att jag även byggde min undersökning på ett textmaterial och att jag ansåg att det insamlade materialet tillsammans var tillräckligt. Dessutom hade jag ingen ambition att ge en heltäckande bild i ämnet. Mitt syfte var istället att tolka de argument som lyftes fram dels i diskussionen, dels i de valda artiklarna. Genom att bara använda mig av en fokusgrupp skilde sig mitt arbete med analysen genom att det systematiska, jämförande arbetet med att finna mönster mellan grupperna inte var aktuellt i mitt fall. Istället arbetade jag med att tolka fokusgruppsintervjun och att göra jämförelser med argument hämtade från de valda tidningsartiklarna, och forskning inom området.

Presentation av gruppmedlemmarna

Carina är 45 år och arbetar som lärare i svenska och samhällskunskap. Sara är 34 år och är lärare i engelska och spanska på gymnasiet. Annika, 44 år är lärare i svenska och engelska. Moderatoren som i viss mån deltar i diskussionen är lärarstuderande med ämneskompetens i spanska och svenska på gymnasienivå.

Genomförande

Gruppdiskussionen togs upp på video efter att jag informerat deltagarna om att materialet skulle förstöras efter att uppsatsen blivit godkänd och att ingen annan skulle få del av det. De uppgav i början av intervjun namn, ålder och vilka ämnen de undervisar i på en lapp som de lämnade till mig. Därefter följde en genomgång av de etiska principerna som jag redogör för under rubriken Forskningsetik (3.7). Diskussionen inleddes med några allmänna frågor. Deltagarna informerades inte i förväg om vilka frågor som skulle behandlas utan de frågor jag förberett fungerade enbart som en mall för mig som ledare av samtalet (se bilaga). Innehållet formades i första hand av deltagarnas egen diskussion och det hade jag klargjort i förväg. Jag ställde frågor vid de tillfällen som jag tyckte att ett ämne verkade uttömt. Samtalet varade i cirka 60 minuter.

Transkriberingen underlättades visserligen av att jag filmade intervjun men vid några tillfällen var det ändå svårt att avgöra vem som sa vad och vad som sades, till exempel när deltagarna pratade samtidigt. Med de undantagen hade jag intentionen att få med allt. Skratt, tonfall och dylikt kommenterades när jag ansåg det vara relevant. Pauser markerades med punkter (...). Jag har försökt återge talspråket och därför valt en talspråklig stavning av vissa ord.

Trovärdighet

En hermeneutisk studie bygger på att man gör tolkningar och att man använder sig av sin förförståelse. Av den anledningen är det viktigt att som forskare reflektera och sträva efter att söka efter de mest relevanta och bäst underbyggda tolkningarna. Jag har även undvikit att presentera dessa tolkningar som sanningar. En annan aspekt som är viktig att ta hänsyn till i en intervjusituation är risken att de intervjuade snarare berättar om hur man enligt regelverket ska betygssätta en elev, än att beskriva hur processen egentligen går till. Jag var medveten om den risken och försökte ställa frågorna för att få fram gruppledarnas egna erfarenheter snarare än faktakunskaper i frågan. Trots det uppkom vid flera tillfällen diskussionen om hur man ska eller inte ska göra. Jag tog det i beaktning i min tolkning av resultatet.

Forskningsetik

Vetenskapsrådet har ställt upp fyra huvudkrav som redogörs för i *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Jag redogör för dessa fyra huvudkrav och hur jag har hanterat dem i min rapport.

- Informationskravet – Deltagarna i min studie informerades i ett tidigt stadium om deras uppgift och vilka villkor som gällde för deras deltagande i studien, och hur den skulle utföras och dokumenteras. De fick information om huvuddragen i och syftet med mitt arbete och garanterade att de hade rätt att avbryta sin medverkan när som helst under arbetets gång. För att inte förlora spontanitet och styra samtalet i förhand valde jag att ge en ganska kortfattad och begränsad beskrivning

av vad mitt arbete skulle behandla. Skolans rektor informerades om studiens syfte och genomförande.

- Samtyckeskravet – Samtycke till att delta i studien inhämtades via e-post. En av dem som svarat ja till att delta ändrade sig och avbröt sin medverkan precis innan intervjun skulle börja.
- Konfidentialitetskravet – Jag använde mig av fingerade namn i min studie. De deltagande garanterades tystnadsplikt så långt det var möjligt. Förbehållet gällde de svårigheter som uppkom i och med att de var flera deltagare som vid samma tillfälle deltog i en diskussion och att jag som forskare endast kunde garantera tystnadsplikt för egen räkning.
- Nyttjandekravet – Materialet används bara av mig som forskare och kommer att förstöras efter examensarbetets godkännande. (Vetenskapsrådet 2007-11-14)

4 Resultat

Resultatdelen är uppdelad i tre nivåer. På den första nivån redovisas med hjälp av citat och löpande kommentarer fokusgruppdiskussionen. Den andra nivån består av jämförelser mellan uttalandena i fokusgruppen och argument från tidningsartiklar samt forskning. Slutligen på den tredje nivån presenteras och fördjupas ett antal diskussioner som jag beskriver som spänningsfält. De är utvalda för att de tydligt visar på de konflikter och den komplexitet som ämnet för studien innebär och som exemplifieras av tvetydighet och motsägelser i mitt insamlade material.

Steg 1 – deskriptiv nivå

Under den här rubriken går jag igenom diskussionen i fokusgruppen kronologiskt. Jag har gjort en viss redigering och valt bort delar som jag inte anser vara relevanta. Samtalet kommenteras löpande och jag gör en grundläggande tolkning men i första hand beskrivning av diskussionen.

Efter att ha inlett samtalet med lite allmänt prat är stämningen avslappnad och den första frågan handlar om vad gruppledarna tycker är bra med betyg.

Annika: Det kan ju vara en sporre för en del, som inte annars är motiverade att läsa. Och sen kan det ju vara en sporre för dom som verkligen vill ha bra betyg, att ha något att tävla om. Det finns ju tävlingsinriktade elever också. Och som har väldigt höga krav på sig själva. [...] Jag har ju inte jobbat på högstadiet. Men där säger många lärare att det är väldig skillnad på att gå i sjuan och sen börja i åttan. Helt plötsligt hinner verkligheten ikapp dom. [...] Dom skärper sig då, dom som inte alls har gått in för det förut. [...] Dom förstår inte att läraren har med det i sin bedömning senare också.

Sara: Ja men då... vad farligt det blev nu då. Eller hur? Då var det ju inte det att dom lärde sig som var det viktiga utan bara betyget. [...] Många elever har vaknat till liv nu med dom här extra meritpoängen man kan få om man läser mer språk, att man kan tjäna lite på det. Jag har fått elever från till exempel teknikklassen som jag tror inte skulle ha valt ett nytt språk om det inte hade lönat sig... Det skulle ju i så fall fungera för tidigare vet jag att många elever egentligen har varit intresserade av att fortsätta läsa spanska men har tyckt att det varit jobbigt och inte velat riskera att betygen dras ner.

Lärarna nämner betygen som motivationsfaktor och sporre och att det i vissa fall kan fungera positivt. De tar upp faran med att betyget blir viktigare än vad de egentligen lär sig, och att man behöver en grund att stå på för att kunna ta till sig kunskap och lyckas få bra betyg i de högre åldrarna. I samband med det nämns även meritpoängen som man kan få om man läser språk på högre nivå och att de har fått fler studenter att välja spanska.

Sara: Sedan kan väl målen ibland vara bra att ha för att visa att det här och det här ska du lära dig men å andra sidan skulle man ju kunna göra det även utan betyg. Det är bra om eleverna vet vad som väntas av dom.

Här ges uttryck för att målen och i viss mån betygen kan hjälpa eleven att få en struktur i sitt skolarbete. Ganska snart övergår diskussionen från att behandla positiva effekter till att handla om problem. Till exempel nämns att betygen i vissa fall bidrar till att elever ställer för höga krav på sig själva och att det leder till stress.

Carina: Då kan det få motsatt effekt också, om det blir för mycket krav. [...]

Sara: Ja, dom kan inte begränsa sig. Just för att dom har så höga krav på sig själva. Samtidigt är det ju en fråga om vi inte måste ha någonting, annars finns ju inte det här urvalssystemet vid val till gymnasium och högskola. Då skulle man ju få ha något annat system där.

Sara: Men samtidigt känns det ju konstigt att enda orsaken till att vi har betyg är att vi sedan ska välja vem som ska gå var på gymnasiet eller högskolan. Det är ju inte heller rätt orsak.

De diskuterar här betygen som urvalsmetod och jag tolkar diskussionen som att ett betygssystem av den anledningen är ett nödvändigt ont. De verkar däremot inte tycka att det är ett bra system och konstaterar att enbart urvalsfaktorn inte borde vara tillräcklig för att motivera betygen. Eftersom diskussionen redan dragits däråt så ställs frågan om problem och negativa effekter av betyg. Inledningsvis nämns att systemet är subjektivt och svårtolkat men diskussionen kommer åter att handla om problemet med att betygen blir den enda motivationsfaktorn för eleverna, att de har svårt att förstå nyttan med kunskap.

Annika: Att den inte är rättvis. Att den alltid är subjektiv hur man än gör. Hur mycket vi än jobbar tillsammans så blir den till syvende och sist subjektiv.

Carina: Ja

Sara: Ja, så är det verkligen. Plus att det blir den enda motivationsfaktorn. Dom glömmer att dom går här för att lära sig saker. Dom tänker inte på varför dom lär sig och vad dom har lärt sig, utan bara på betyget dom har fått.

Annika: Och den personliga utvecklingen då? Om vi då skriver ett betyg på en uppgift dom har lämnat in. Och skriver utförligt då – goda råd om hur dom kan förbättra sig så struntar dom i det, utan det är bara betyget dom tittar på. [...] Men är man ganska nöjd så kan man alltid förbättra saker. Hur många procent är det som tar till sig det här och orkar lära sig mer utifrån den här kritiken dom har fått. Det är inte många. Dom orkar helt enkelt inte. Nej de orkar inte.

Lärarna uttrycker att det känns meningslöst att försöka få de duktiga eleverna att utvecklas ytterligare. Återigen antyds att eleverna är pressade och i det här fallet trötta.

Sara: Sen är det en annan sak också som vi har sett faran med när vi sätter betyg i till exempel engelska. Att man måste passa sig för vad man sätter betyg på. [...] Ett grammatikprov eller fonetikprov säger ju inte så mycket om hur du kan tillämpa språket sen. [...] Vi sätter inte mer än godkänt på sådana typer av prov. Utan dom ska kunna använda kunskaperna i sina egna produktionsuppgifter som dom lämnar in sen. Annars säger det ju inte så mycket om vad dom egentligen kan. [...] Alltså, det är ju bara ett redskap. Du kan ju inte komma och säga "titta jag fick VG på fonetikprovet", utan det är ju kunskaper som du ska använda dig av när du sedan praktiserar eller fortsätter lära dig ett språk. [...] Det är ju risk att man liksom sätter betyg rutinmässigt på allt dom gör.

Carina: Eleverna vill ju liksom ha betyg på allting. Dom har svårt att förstå att varför ska jag göra det här om jag ändå inte får betyg på det?

Sara: Dom vill gärna fråga ”vad skulle det ha motsvarat”? Om man säger ”det är ju ingenting”, men vad motsvarar det ungefär då säger dom, om vi skulle fått betyg, eller hur? Dom vill ändå liksom...

Lärarna ger här uttryck för att eleverna vill ha betyg på alla moment, att de blir frustrerade när de inte blir betygssatta. Jag tolkar det som att de är så vana att bli bedömda att de inte tar till argument som att grammatik bara är ett hjälpmedel för att kunna använda språket och att kunskaperna inte har något värde om de inte kan tillämpa dem på rätt sätt. Betyget får på så sätt ett egenvärde.

Jag introducerar ett nytt ämne genom att fråga om betygssättningen påverkar innehåll och val av metoder i undervisningen och i så fall på vilket sätt. Svaren tyder på att allihop tycker att betygen formar undervisningen men de ser det inte som något problem. De säger att de utgår från målen i kursplaner och formar undervisningen utifrån det. Lärarna lämnar den diskussionen ganska snart och övergår till att ta upp andra svårigheter, såsom att eleverna tar ett betyg väldigt personligt och inte förstår att ett betyg enbart beskriver vilken kunskap de besitter.

Moderator: Vad tycker du är skillnaden med att jobba utan betyg? Kan du jobba mer innovativt om du inte behöver tänka på betygssättning?

Annika: Näe, jag tycker inte att det styr så mycket. Däremot har ju jag som person mycket mer ångest när jag vet att jag ska sätta betyg. Det måste jag ju säga alltså att man betygssätter och eleverna ibland kan tolka det fel. Jag betygssätter ju bara elevens färdigheter i Engelska, inte hur hon är som person, hur dom är som människor. Det kan ju liksom bli så ibland att dom tar det så allvarligt. Att dom tar det hur dom är som personer, människor, det blir ju helt fel. [...] En del kan bli så knäckta. Dom har liksom så höga krav på sig själva att dom inte kan säga att ”jag duger ändå och det är fullt tillräckligt ett G är bra”. Vad var det jag hörde för något år sedan; VG är det värsta man kan få, VG är värre än G sade dom då.

Sara: [förvånad] Va?

Annika: Dom ville ha MVG det är klart. Men om dom hade nått upp till ett VG är ju jättebra, försökte jag säga. Det här är ju riktigt bra. Men ett VG är ju värre än ett G var det någon som sa då.

Sara: Det var kanske ett VG+, det är ju det värsta dom vet.

Carina: Ja, då är man ju nästan framme.

Annika: Det syns väl inte i betyget. Men det är ju ett riktigt bra VG säger man då.

Carina: Det spelar ju ingen roll vilket betygssystem vi har. Om vi har fler betygsteg så kommer det ju ändå bli, om vi har upp till sju så kommer det ändå bli fem och ett halvt.

Sara: Ja, precis, och om det är för dom enskilda momenten så kan det ju hjälpa om det är minus eller plus, för då kan man ju tänka att han har ju jättemycket G+ här också. Då kan ju det räcka till ett VG.

Den här diskussionen beskriver elevernas värld där betyg är otroligt viktigt. Det återspeglar i deras ögon inte bara en skolprestation utan står för mycket mer. På samma sätt som ett MVG kan stärka självförtroendet så kan ett VG bli en besvikelse, trots att läraren tycker att det är ett jättebra betyg. Det exemplifieras på ett bra sätt av att eleven som Annika berättar om säger att "VG är det värsta man kan få".

Jag frågar om det oftast är tydligt vilket betyg som ska sättas och alla tre är överens om att det är ett fåtal som vållar bekymmer men att majoriteten av de betyg som sätts är självklara både för lärare och för elev.

Sara: Ja, så är det för det mesta, men ibland får man ju värsta ångesten. Dom flesta betyg är ju lätta att sätta, eller hur? Men sen är det kanske ett tiotal.

Annika: Ja, dom som ligger mellan VG+ och MVG-. Det är jobbigt, för dessa elever är det ju så avgörande, dom är ju så duktiga och motiverade och vill så gärna. Och så når dom ändå inte riktigt ända fram.

Sara: Näe, så tycker man inte att det är riktigt så... Och så när dom kommer och säger "har du läst mitt sista" och "räcker det till ett MVG"? Då är det så jobbigt. Och så säger man "jag har inte läst den än", fast man har gjort det. Det är ju en del som man har som verkligen, verkligen vill. MVG ska ju vara svårt att uppnå. Det är ju inte bara att göra allt brilliantt uppifrån och ner utan du ska ju vara mer självständig och så. Kunna reflektera och analysera och så vidare.

Lärarna beskriver inlevelsefullt hur jobbigt det känns att sätta ett lägre betyg när en elev verkligen har kämpat för att nå ett högre. Ibland skulle de vilja sätta det där efterlängtdade betyget men kan inte. Sara kommenterar att det bör vara svårt att få ett MVG. Då bedöms inte bara utantillkunskaper utan ett mer självständigt arbete.

Moderatorn ställer sedan frågan hur medlemmarna ser på relationen process – produkt när de betygssätter en elev. Det startar en diskussion om huruvida man har rätt att på något sätt väga in några andra faktorer än uppnådda kunskapsmål i bedömningen av en elev. De diskuterar om det inte står något i kriterierna om att ta ansvar för sina studier och är inte helt överens i frågan. När det gäller att ha en deadline för ett arbete säger de att det inte får påverka betygen om en elev lämnar in sent. Har man klarat alla mål vid kursens slut så är det oväsentligt om du lämnat in ett arbete för sent.

Sara: Men det blir ju ändå slutprodukten som man bedömer i dom allra flesta fall. I alla fall när det gäller så kallade vanliga elever. Det är ju det dom slutligen lämnar in till mig som jag sätter betyg på. Man kan ju liksom inte betygsätta god arbetsinsats, utan det blir ju ändå slutprodukten

Carina: För det finns ju inte med någonstans i betygsriterierna. Hur mycket du har jobbat med det. det är ju inte det man sätter betyg på.

Annika: Men å andra sidan så står det i kriterierna någonstans att man ska lära sig ta ansvar. [tvekan] För sitt eget lärande (...) i alla fall har vi skrivit det någonstans.

Annika: Men man sätter ju inte betyg på det. Men man kan ju se en utveckling.

Carina: Ja, men vad är då ansvar?

Sara: Nej, det finns ju inget som säger att om du lämnar in en vecka senare så är det sämre.

Annika: Nej, sådant får man ju inte sätta betyg på och det är det ju vissa som sätter i system och utnyttjar när dom får reda på det.

Carina: Men det finns det ju lärare som gör, sätter ett lägre betyg om du lämnar in försent.

Annika: Nej det får man inte göra. Så länge kursen är avklarad.

Eftersom gruppmedlemmarna redan har börjat diskutera kriterier för betygssättning så ställer jag en fråga om vad de tycker om direktiven och kriterierna för betygssättning. De svarar enhälligt att direktiven är luddiga och svårtolkade och subjektiva.

Annika: Dom är ju så subjektiva, det är ju upp till varje lärare...

Carina: Alltså, jag kan ju tolka det på ett sätt och du kan ju tolka det på ett annat sätt. Och så ska det väl ändå inte vara eller?

Sara: Det kan ju stå att man ska förstå mycket enkelt tal till exempel, som i Spanska. Vad är mycket enkelt då? Det beror ju helt på vad man tycker själv. [...]

Annika: Men så länge det handlar om ett språk så finns det ju tolkningar. Olika referensramar har vi ju allihopa. Det går inte att ha mer detaljerade kriterier.

Carina: Om man jämför med vad det står i till exempel fackliga avtal så vänder man ju och vrider på vartenda ord när man skriver dom så att det inte ska gå att tolka på olika sätt. Skulle man inte kunna göra betygskriterierna mindre tolkningsbara då?

Sara: Men det fungerar ju inte riktigt. Skulle det stå då att för VG måste du kunna böja det och det verbet [skrattar]. Du skulle ju behöva ha en hel bok med betygskriterier.

De är i stort sett överens om att det skulle vara mycket svårt och heller inte önskvärt att göra kriterierna detaljerade trots de problem som skapas i och med att de är allmängiltiga och tolkningsbara. Vidare beskriver de att kommunen för några år sedan införde så kallade *solscheman* som skulle användas för att följa och dokumentera elevens utveckling:

Annika: Och så ska man då följa detta till punkt och pricka och pricka av det som dom hade på en skola för några år sedan. Och då skulle man pricka av efterhand då eleverna klarade saker. Men eleven kanske visste just då skillnaden mellan "are" och "is".

Sara: Solschemana ja.

Annika: Fast vi vägrade fylla i dom. [skrattar]

Sara: Det skulle man ha med på utvecklingssamtalen och fylla i, men jag skrev omdömen istället. Det gick bara inte.

Annika: Men det är så typiskt, då kommer det något nytt och då ska alla göra likadant.

Diskussionen fortsätter om bedömning. Lärarna berättar att de försöker hjälpa varandra med bedömning och att de oftast tycker likadant. Annika hänvisar till en artikel i Gävle

Dagblad (070515) som fick stor uppmärksamhet och som visar hur tre elever lämnar in samma uppsatser till lärare på olika skolor och att betygen som de olika lärarna sätter varierar mellan IG och MVG.

Sara: Samtidigt måste man ju säga att när vi skickar till varandra för att få hjälp med att sätta betyg, för vi skickar ju väldigt mycket mellan varandra, så är vi ju väldigt överens. Det är ju väldigt ofta att man tvekar kanske mellan G+ och VG-. Vi ligger ju väldigt nära varandra ändå, trots att det är så tolkningsbart.

Carina: Vi gör ju så även på nationella provet, att om vi är lite osäkra så frågar vi varandra.

Annika: Jag läste ju en artikel om att några elever hade lämnat in ett arbete på olika skolor och bedömningen skilde sig jättemycket åt. Jag tror att dom hade fått MVG på en skola och IG på en annan, på samma arbete.

Vi fortsätter att diskutera olika sätt att bedöma uppgifter och jag frågar om de har svårt att inte tänka ”relativt”, alltså om man omedvetet sätter högre betyg på en duktig elev i en klass med många lågpresterande elever medan det är svårare att få ett MVG i en högpresterande grupp. Är det en risk?

Sara: Nej, jag tror faktiskt inte det ändå. För det är ju vi tvungna att göra mellan dom olika programmen. Alltså jag har ju BF-klasser [Barn och Fritid] och jag har naturklasser och säga vad man vill, men det skiljer ju väldigt mycket i nivå mellan dom olika klasserna. Och när jag sen tittar på mina betyg så skiljer sig faktiskt betygen. Jag har till exempel aldrig satt ett MVG i en BF-klass, medan jag satt kanske nio MVG i naturklasser

Annika: Och då är det ju också bra att vi kan ha olika klasser där vi kan ha några gemensamma diagnoser och prov, som man kan jämföra, [...] för ju mindre material man har att utgå ifrån, desto svårare blir det ju att sätta betyg. Men det behöver ju inte alltid vara så att dom duktiga eleverna bara finns i en naturklass. Jag har haft el flera år i rad och det har funnits flera jätteduktiga elever. Engelska är ju speciellt på det sättet att eleverna kan inhämta kunskaper på så olika sätt.

Jag tolkar det som att lärarna är medvetna om och strävar efter att sätta så rättvisa och målrelaterade betyg som möjligt. När de beskriver de olika klasserna så handlar det om klara ytterligheter. Ingen av lärarna har någon erfarenhet av att betygssätta enligt det relativa betygssystemet.

Moderator: Styr skolan kunskapssynen idag? Är det, tycker ni, bara en viss slags kunskap som värderas högt? Vad händer med elever som har andra kvaliteter som inte kommer fram i skolan?

Annika: Undervisningens tradition tror jag har den synen. Skolan har ju inte följt med i utvecklingen. Det är ju det man känner att vi borde ju använda mycket mer av deras, vi har ju inte följt med i utvecklingen som finns i samhället i övrigt, vi är ju helt förlegade här. Dom lär ju sig engelska överallt i dagens samhälle.

Lärarna verkar vara överens om att skolan är någon slags låtsasvärld men kommenterar inte hur det i sin tur påverkar betygssättningen av eleverna. Jag fortsätter med att fråga om de tror att förväntningar på eleven kan påverka prestationen och i slutändan även betyget, om det finns en risk att man lägger sig på en nivå som man anser vara ”lagom” för eleven ifråga istället för att försöka sträva efter vidare utveckling. Lärarna diskuterar då elevinflytandet och hur de försöker sätta upp målen i samråd med eleven. Som jag

förstår det så menar de att man i och med att eleverna själva är med och sätter upp målen undviker att placera dem i sådana kunskapsfack.

Sara: Fast jag tror nog att vi är bra på att ta reda på elevernas egna mål. Så att det är inte vi som bestämmer vad dom är. För visst kan det bli ibland att man känner om eleverna säger att dom har MVG som mål och man tänker hjälp hur ska detta gå, det blir ju knappt ett G antagligen. Eller hur? Visst kan det vara så ibland? [...]

Annika: Men tvärtom kanske läraren ibland ska vara lyhörd för om eleven säger att den satsar på ett VG och inte alltid pusha för att dom ska nå en högre nivå. Man kanske ska säga att "bra, du ville ha ett VG, det har du klarat och det ska du vara nöjd med". Man säger alltid "men du kan ju lite bättre än det här", men dom kanske inte orkar.

Sara: Ja, man får ju passa sig ibland när man lämnar tillbaka det där G-provet så att man inte säger med besviken röst att det blev bara G, tyvärr. För eleven kanske känner att "yes, jag klarade ett G".

Carina: Men det försöker jag säga till dom som satsar på en högre nivå att om dom inte vill att jag ska pusha längre så får dom säga ifrån.

Här diskuteras även en risk med att försöka pressa eleverna för mycket. Man måste också kunna känna av situationen och inse att eleven ifråga kanske inte orkar eller kan prestera högre och då försöka vara positiv och inte omedelbart se det som ett misslyckande. Jag avslutar diskussionen med frågan om de minns något särskilt tillfälle då det varit särskilt svårt att betygssätta en elev.

Annika: Jag hade en grupp i Engelska C. Det var en grupp som inte ville gå Cambridge, utan dom skulle läsa vanlig Engelska C. Och det var fyra jättemotiverade och jätteduktiga disciplinerade tjejer. [...] Det var jättesvårt att betygssätta dom. Då var det tur att jag hade andra lärare att rådfråga. Jag vet inte varför men kanske dom var så få. Det var så svårt att veta exakt vad som krävdes och alla hade väldigt höga krav på sig själva. Och alla satsade på höga betyg som jag inte riktigt tyckte att dom levde upp till allihop. Och vi hade prov och muntliga övningar och inlämningsuppgifter, men det var jättesvårt att veta. [...]

Sara: Jag har ju haft en del elever som har velat jobba under sommaren föra att höja sitt betyg. Och vissa gånger har det inte varit tillräckligt bra, dom kompletteringarna dom har lämnat in. [...] Och då har det ju känts jobbigt att behöva sätta det där betyget som var från början [...].

Carina: Och det är ju inte kvantitet utan kvalitet som behövs.

Carina: Ja så har det ju varit många gånger att dom kämpar och kämpar och kämpar, men det går inte. Och visst är det synd om dom. Men det är ju inte det vi sätter betyg på.

Annika: Ja, det är som med nationella proven då, det är ju en väldigt speciell situation på många sätt och kanske särskilt i Engelska som är extra tidspressat. Helt mekaniskt skulle det vara lätt att rätta, helst skulle man inte vilja se namnen och veta vem det är. Man skulle vila lämna bort det till en opartisk person eller kunna koppla bort alla känslor.

Lärarna återkommer till att det är svårt, men nödvändigt att bortse från känslor, och det faktum att man vet hur de har kämpat, i bedömningsarbetet. Jag frågar vidare om hur de nationella proven påverkar det slutgiltiga betyget.

Annika: Det är inte särskilt mycket.

Carina: Det är en liten del bland många andra.

Annika: Men jag tycker att det är ett bra komplement för det mäter en typ av kunskaper som man inte ser i skolan i övrigt. Och det kan visa att vissa elever som inte presterar så bra i övrigt kan höja sig tack vara nationella proven.

Sara: Men sen finns det ju en myt också, att nationella provet inte kan sänka ett betyg. För vissa elever blir ju det som ett mantra: Nationella provet kan inte sänka, bara höja. Och så är det naturligtvis inte. Ibland kan det ju vara direkt avgörande, ibland kanske man står där och väger mellan två betyg och då är det klart att nationella provet kan sänka såväl som höja betyget.

Steg 2 – komparativ nivå

I den här delen av resultatet tas även argumenten i debattartiklarna i beaktande (Bilaga 2) och beröringspunkter i form av likheter och skillnader mellan argument ur fokusgruppstudien och argument hämtade ur debatten i media ligger till grund för den komparativa tolkningen. Dessutom görs kopplingar till tidigare forskning. Resultaten indelas tematiskt utifrån ämnen som utkristalliserat sig under transkriberingen av materialet från fokusgruppdiskussionen och vid läsningen av debattartiklarna. Det innebär däremot svårigheter att göra en sådan tematisk uppdelning, för ämnena flyter många gånger in i varandra. Rättsvisefrågan behandlas till exempel under flera rubriker för att den är relevant i flera olika diskurser. Därför är uppdelningen inte definitiv utan fungerar som en ram för att strukturera och presentera resultatet på ett tydligare sätt.

Otydliga mål för betygssättning

Selghed (2006) delar in lärarnas förhållningssätt till betyg i sin studie i fyra olika kategorier. De är ”Betygssystemet som ett professionellt verktyg”, ”Som ett ofullständigt och arbetskrävande verktyg”, ”Som ett verktyg som mäter skolkunskap” och slutligen ”Som en bruksanvisning som inte följs”. Jag tycker att de kategorierna stämmer väl överens med de synpunkter som lyfts även i min empiri.

Många av argumenten som återkommer både i fokusgruppen och i mediedebatten visar att betygssystemet är just arbetskrävande som verktyg. Lärarna i fokusgruppen menar samstämmigt, när jag ställer frågan om svårigheter, att kriterier och mål för betygssättning är dels svårtolkade, dels subjektiva. De diskuterar problemen med att göra de mer detaljerade och menar att ett språk innebär tolkningar i sig. De tycker däremot att det skulle vara absurt att behöva följa detaljerade kriterier för betygssättning och en av dem skrattar åt tanken. En annan av lärarna börjar prata om att göra kriterierna mindre svårtolkade genom att ändra formuleringar som man enligt henne gör när man skriver fackliga avtal. Hon blir snabbt avbruten av de andra som skrattar och säger att det då skulle krävas en hel bok med betygskriterier.

Liknande önskemål om tydligare kriterier förekommer i flera debattartiklar. I Expressen refereras till SO-läraren Micael Pettersson som redan i samband med det nuvarande betygssystemets införande varnade för godtycke. Han menar att betygskriterierna är så

luddiga att ingen egentligen vet vad de betyder. Enligt artikelförfattaren pågår en rättsskandal i den svenska skolan eftersom betygen är godtyckliga och inte nationellt likvärdiga. Orsaken säger han är att det saknas dialog mellan lärarna på skolorna och samarbete mellan skolor och kommuner. Petersson hävdar vidare att den tolkningen på varje skola ofta består av att man sätter egna ord, och i vissa fall inte ens det, på mål och kriterier. (Värdelösa betyg, 2005) I en debattartikel läser man att lärare och elever bör medvetandegöras om mål och kriterier – Okunskapen bidrar till orättvisor och att varje skola och kommun kan sätta upp egna kriterier. (Högre betyg, 2005) En annan debattör behandlar ämnet "luftbetyg" och visar på problemet att det är i princip omöjligt för en lärare att avgöra om ett arbete är godkänt eller väl godkänt utifrån nuvarande mål i kursplanerna. (Betyg behövs, 2007) En betygskritisk röst i mediedebatten, Ingemar Berglund (Terrorism är, 2006) skiljer sig från många andra artikelförfattare. Han säger att målen är fullt tillräckliga och att politikerna bör lämna åt lärarna att utforma undervisningen. För att skapa goda förutsättningar vill han istället se ökade anslag för forskning och fortbildning för lärare och därmed säkra den vetenskapliga nivån.

För att återgå till lärarna i fokusgruppen så tycker de att det trots luddiga och svårtolkade mål, oftast är ganska klart vilket betyg de ska sätta och att de nästan alltid är överens. I ett fåtal fall tvekar de och är osäkra. Jag tolkar det som att de är en grupp lärare som i hög utsträckning har "arbetat ihop" sig och att tolkningen av mål och kriterier i just deras ämnen ändå bygger på någon slags konsensus – medveten eller omedveten. Wikström (2007) bekräftar bilden av otydliga och svårtolkade direktiv för bedömning och att det i sin tur leder till orättvisa i betygssättningen. Tholin (2007) menar att det är nödvändigt att i skolan sträva efter att arbeta med självvärdering, elevbedömning, varierade bedömningsmodeller och kollegialt samarbete för att uppnå en mer rättssäker och likvärdig bedömning. Medlemmarna i fokusgruppen uppger att de samarbetar i vissa fall och att de har en levande diskussion bland språklärarna på skolan i de fall som är tveksamma, men säger att det ibland vore skönt att inte se namnet när man rättar ett prov. Jag tolkar det som att man på det sättet vill distansera sig från de känslomässiga faktorer som försvårar betygssättningen

Den här frågan handlar i första hand om huruvida målen är tillräckliga eller ej för att garantera en rättvis bedömning av eleverna. Både skribenterna, diskussionsmedlemmarna och forskning visar att det många gånger är svårt att tolka målen som är allmänt formulerade. Några röster menar ändå att det genom utbildning och återkommande diskussioner och kvalitetsarbete går att höja lärarnas kompetens och på så sätt uppnå en rättvis och likvärdig betygssättning utifrån de givna målen.

Tydlighet och struktur

En av lärarna nämner kort att betyg skulle kunna vara ett verktyg för att skapa struktur för eleven, men säger samtidigt att det skulle man kunna uppnå ändå utan betyg. En debattartikel (Betyg är att bry sig, 2005) menar att betyg ger enklare regler och större fokusering på vad som är viktigt i skolan. De är en förutsättning för att i tid kunna visa eleverna var det finns brister och var de har kunskapsluckor. Även föräldrarna tjänar på tydlig information. Paulsson (Kunskapen i centrum, 2006) instämmer i de argumenten och skriver i sin debattartikel att betyg ger en tydlig och klar struktur och att betyg gör att

man lättare förstår vilka insatser som behövs för att eleverna ska nå sina kunskapsmål. Hon säger att "Betyg hjälper eleverna på vägen och med betyg i tidigare ålder hinner man korrigeras och koncentrera sig där det behövs bäst". (Kunskapen i centrum. 2006 s. 4) Vidare beskriver hon betygen som en förutsättning för att eleverna ska få utvecklas utifrån sina möjligheter och ges det stöd de behöver. I en ledare används argumentet att "låga otydliga krav sprider osäkerhet och stress" och att kvalitet förutsätter återkoppling. Vidare menas att såväl goda resultat som problem bör registreras och åtgärdas. (Värdet av, 2007 s. A02) Jag tolkar den här retoriken som att betyg har en kommunikativ funktion och att de ger eleverna information om hur det går i skolan och visar var lärare, elever och föräldrar ska sätta in åtgärder för att eleven ska utvecklas på bästa sätt. Forsberg och Lundahl (2006) behandlar också betygens kommunikativa och samordnande funktion och beskriver det som att de blir ett verktyg, inte utan brister, men ändå ett gemensamt språk för mellan de olika aktörerna inom skolan. I Utbildningsdepartementets (1992) slutbetänkande *Ett nytt betygssystem* diskuteras betygssystemets roll i relation till bland annat tydliga kriterier. Det konstateras även här att det finns brister när det gäller betygens uppgifter, bland annat att informera. I flera av debattartiklarna diskuteras betyg i samband med utvecklingsplaner och att det vore önskvärt med skriftliga omdömen. I dessa fall verkar betyg vara en del av den dokumentation och information som man anser ska ges elever och föräldrar. Dialogen nämns inte utan jag tolkar det som att resultaten måste vara skriftliga för att man ska få informationen svart på vitt. Hellström (Övertro på betyg, 2007) hävdar i sin debattartikel tvärtom att lärare borde kunna kommunicera med elever och föräldrar utan att behöva sätta ett betyg. Han säger att ett skriftligt omdöme skulle vara ett alternativ för att "komma bort från stela bokstavskombinationer"

Korp (2006) diskuterar problematiken som följer av att kärnämnenas innehåll enligt resultatet från hennes studier varierar beroende på vilket program man läser, och menar att likvärdigheten ligger på en formell nivå men att innehållet och kvaliteten i själva verket varierar. Gymnasieskolan har till exempel kvar rester från ett system som skiljer på teoretiska och praktiska program och det blir tydligt i jämförelser mellan slutbetyg och resultat på nationella prov.

Min fråga är slutligen hur man kan uppfylla kraven på klar struktur och tydlig information mellan lärare – elev och lärare – förälder när systemet av olika anledningar inte verkar kunna upprätthålla och erbjuda en likvärdig bedömning.

Stress och utslagning

Lärarna i fokusgruppen och flera av debattartiklarna behandlar ämnet stress. Någon debattör hävdar att stress uppkommer i och med otydlighet och att betyg alltså motverkar stress (Värdet av, 2007) men vanligare är argumentet att betygen däremot skapar stress och att eleverna många gånger mår dåligt på grund av prestationsångest och krav som de själva och andra sätter upp. En av deltagarna i gruppen säger att en del elever blir så knäckta när de inte uppnår det betyget de velat. Jag uppfattar det som att lärarna vissa gånger tycker att eleverna inte kan förstå att betyget bara bedömer en väldigt liten del, utan tolkar det som att de blir kritiserade som individer. Frågan är om kraven uppkommer i och med betygssystemet eller om eleven skulle skapa kraven även utan betyg. I

diskussionen verkar det ändå som om kraven är starkt förknippade med just betygen och den åsikten förekommer frekvent även i artiklarna. Eriksson (Skolforskare kritisk, 2007) hänvisar i sin debattartikel till betygsforskaren Håkan Andersson och menar att skriftliga betyg inte på något sätt stärker elevers självförtroende. Istället verkar dåliga betyg och omdömen i motsatt riktning. Genom tidiga betyg finns enligt honom risken att man cementerar olikheter som egentligen bara är en bild av att vissa barn är sena och andra tidiga. Hellström skriver i sitt debattinlägg att betyg stressar mer än de motiverar och att de leder till stigmatisering och utslagning av vissa elever – de svaga. (Övertro på betyg, 2007) Forsberg och Lundahl (2006) talar om att betygen skapar en differentiering som leder till rangordning av elever. Det tyder på att betygssystemet enligt dem skapar en hierarkisk struktur och en auktoritär skola något som även Rossana Dinamarca ("Kunskapen sitter", 2007) lyfter fram som ett argument i sin debattartikel.

Enligt min tolkning så vittnar lärarna i fokusgruppen om att eleverna många gånger är väldigt stressade och pressade som följd av de krav som betygen för med sig. Avslutningsvis kan konstateras att stress kan anses vara en följd av betyg eller en följd av avsaknaden av betyg beroende på vilken utgångspunkt man har.

Betygsinflation

Ett problem som återkommer i artiklarna men som lärarna i studien inte anser vara ett problem är *betygsinflation* eller *betygsdevalvering*. Statistiken visar att lärare tenderar att sätta högre betyg nu än vid betygssystemets genomförande. Göransson (IG för betygen, 2007) skriver i sin debattartikel att varje betygssystems svaghet är att det devalveras snabbt och att förklaringen till det är att de som ska sätta betygen arbetar under stark press – medvetet eller omedvetet. För det första ansvarar läraren för skolans ekonomi som påverkas av elevernas studieresultat i sin tur påverkar skolans ansikte utåt, för det andra för att det ska gå bra för eleven senare i livet och för det tredje möter trycket från föräldrarna som många gånger är starkt. Dessutom säger han att lärare som har elever med dåliga betyg själva drabbas av "dålighetsstämpeln". Läraren uppfattas som sämre om elevernas betyg är låga. Om jämförelsen mellan slutbetyg och resultaten i nationella proven skriver Svenska Dagbladet: "Det nationella provet är inte tänkt att direktöversättas i betyg. Man kan göra andra insatser som motiverar ett högre betyg än det man får i provet. Fast då bör man å andra sidan också kunna göra insatser som motsvarar lägre betyg än provets" (Nu måste, 2007 s. 4) Vidare beskrivs hur rektorer i vissa fall uppmanar lärare att inte vara för hårda i sina bedömningar och kunskapsglappet mellan gymnasiet och högskolan ökar. (Nu måste, 2007)

De deltagande lärarna tycker däremot inte att de påverkas av andra faktorer än målen när de sätter betyg. Frågan är om de är ett undantag eller om de inte är medvetna om att de också har viljan att vara "snälla" i sin betygssättning. En av lärarna menar till exempel att kraven inte blir lägre för ett VG eller MVG i en i övrigt lågpresterande klass. Hon jämför alltså inte eleven med övriga klassen utan utgår enbart från målen. Något som skulle kunna tyda på motsatsen är när en av lärarna säger att det är lättare att sätta betyg om man har haft några gemensamma diagnoser och prov som man kan jämföra. Det tolkar jag som att hon då inte enbart utgår från kriterier och mål som ska uppnås utan vill ha någon

slags helhetsbild för att kunna göra en bedömning och skulle kunna tyda på ett normrelaterat tänkande.

Statistiken visar enligt Dagens Samhälle, att genomsnittsbetygen har höjts utan att man kan bevisa att kunskaperna skulle ha ökat i samma utsträckning. Trots att föräldrarnas utbildningsnivå anses vara en viktig påverkansfaktor för elevernas studieresultat så skiljer sig inte betygen åt mellan områden med en stor respektive liten andel högutbildade. ("Betygssättningen svag", 2007)

Betyg som motivationsfaktor

Att betyget fungerar som sporre verkar det inte råda några tvivel om när man studerar resultaten av fokusgruppen eller debattartiklarna. Wikström (2007) skriver att motiveringsfaktorn kommer automatiskt i och med förekomsten av betyg. I flera av debattartiklarna anses betygen vara ett viktigt instrument för att motivera elever att lära sig. Även lärarna i studien tar upp det faktum att många elever inte förstår allvaret innan det är dags för betyg. Vidare säger en av dem att kunskapen från tidigare år är viktig också, eftersom det blir svårt längre fram om du inte har en grund att stå på. En debattör som i övrigt tycker att betyg är nödvändiga och viktiga av flera skäl men som ändå ifrågasätter deras nuvarande funktion skriver att:

...när betyg blir alltings mål och medel känns det extra angeläget att reflektera över poängen med skolan. Vad är det som värdesätts? Vad läses in istället för att frigöras? Fixering vid betyg innebär ett avståndstagande från den hoppfulla tanken att lärandet kan hänga samman med nyfikenhet och helhetssyn. (Informationen som, 2007 s.602)

Jag tolkar lärarnas åsikter om betygens uppgift som motivationsfaktor som att de visserligen fungerar men att de lätt tar överhanden och leder till att eleverna fokuserar på betyg istället för att se sitt lärande som det primära. De ser det som ett problem att eleverna inte kan förstå varför vissa moment inte kan eller bör betygsättas och att det leder till frustration hos eleven. Samtidigt säger en av lärarna att det varit svårt att rekrytera elever till språkundervisning tidigare och att betygssystemet har lett till att elever gör taktikval. Följaktligen fungerar meritpoängen som en motivationsfaktor som enligt henne har förändrat den bilden. Eleverna verkar vara inriktade på att det ska löna sig betygsmässigt att lägga ner energi på skolarbetet. I Utbildningsdepartementets slutbetänkande från 1992 säger man att det inte finns klara belägg för att betyg skulle skapa motivation att lära. Den motivationen som skapas av att eleverna vill ha bra betyg för att till exempel kunna komma in på en särskild utbildning, är inte knuten till elevens lärande i skolan utan till något som kanske kommer efteråt. Sammanfattningsvis kan sägas att de artikelförfattare som är kritiska till betyg ser den aspekten som ett problem medan de som är positiva till betyg nämner det som en hjälp i skolarbetet.

Relationen betyg – kunskap

Vad är kunskap? Går den att mäta? En av debattartiklarna menar att problemet med kunskapsmätande och betygssättning är att det formar innehållet i undervisningen för att få mätbara och kontrollerbara kunskaper att bedöma. Genom att låta eleverna tänka själva, motivera sina åsikter, argumentera och ompröva sina kunskaper skapas varaktig kunskap.

Problemet är att sådan kunskap är svår att mäta. (Terrorism är, 2006) Fejan Ljunghill (2006) skriver att betygen i skolan representerar en förlegad kunskapssyn. De motarbetar lärandet som en pågående kreativ process som är omöjlig att betygssätta vid ett givet tillfälle. Hon menar vidare att betygen har spelat ut sin roll när lärare förstår att utvärdering ska användas som ett verktyg för att skapa insikt och hjälpa elever istället för att straffa eller belöna dem. De intervjuade lärarna menar att eleverna glömmet att de är där för att lära sig något. Om man anstränger sig för att ge utvecklande omdöme på en uppgift så bryr de sig inte om det. Jag frågar mig om eleverna är så formade av det nuvarande systemet att de inte kan ta till sig ett omdöme som den källa till insikt som Fejan Ljunghill (2006) talar om. I det här fallet verkar det som om lärarna vill skapa förutsättningar för fortsatt lärande men eleverna är de konservativa krafterna med fokus på betyget. Selghed (2007) menar att en förklaring till att kunskapssynen inte diskuteras och reflekteras över inom skolan delvis beror på att de inte har funnits med i tidigare läroplaner och att skolan i sig har representerat kunskapen. Kunskapen är enligt Selghed (2006) inte heller mätbar och går inte att tydligt definiera eller kvantifiera. Däremot anser han att det nödvändigt att förändra den förlegade kunskapssyn som råder. Forskare är i stort sett överens om vikten av en reform gällande skolans kunskapssyn och att målet är att eleverna ska kunna söka egen kunskap istället för att ge de rätta svaren. Som jag ser det är problemet att betygssätta den här typen av kunskap. Lärarna i studien medger att betygssättningen påverkar innehållet i och utformningen av undervisningen, men menar att de ändå arbetar varierat och att språkundervisningen i sig erbjuder en mångfald. När det gäller frågan om summativ och formativ bedömning tolkar jag lärarnas uttalande som att eftersom man bara får ta elevens kunskaper i slutet av kurs i beaktning så innebär det att det inte är möjligt att göra en formativ bedömning. De svarar efter en kort diskussion att man inte får ta till exempel närvaro eller god arbetsinsats i beaktning när man sätter betyg. Ingen av dem nämner i det sammanhanget kvaliteter som att kunna tillämpa kunskaperna på ett relevant sätt som betygsunderlag. Vid ett tillfälle uppger en av lärarna att självständighet och argumentationsförmåga är exempel på kriterier för MVG och att det alltså inte räcker att ha högsta resultat på alla moment om de delarna saknas.

Betygen ska alltså fylla just den funktionen – att göra något så omätbart som kunskap mätbart och även om det inte är omöjligt så visar både forskning och resultaten från min fokusgrupp att det är något mycket komplicerat.

Yrkesetik

Lärarna säger alltså att de inte har några problem att sätta rättvisa betyg och att de inte tänker "relativt" utan utgår från de uppsatta målen utan att jämföra med gruppen när de bedömer eleverna. De menar också att de klarar av att inte ta hänsyn till att eleverna har jobbat hårt och att de så gärna vill höja sig. Sammanfattningsvis uppger de att de inte bedömer elever på någon annan grund än kunskapsuppfyllande och att de inte bedömer elever olika hårt i olika sammanhang – alltså tenderar att sätta ett högre betyg på en duktig elev i en lågpresterande grupp än om samma elev gått i en högpresterande. Det tyder på att de antingen är medvetna om dessa risker och lyckas ge en objektiv bedömning av en elevs kunskaper, eller att de tvärtom inte är medvetna om att de påverkas av andra faktorer i sin bedömning. I jämförelser mellan resultat på nationella prov och slutbetyg syns en helt annan tendens. Slutbetygen på kurser ligger allt högre i

jämförelse med resultaten på nationella prov. Lärare tenderar alltså att sätta högre betyg och i högre utsträckning godkänna elever än vad provresultatet indikerar. Detta gäller i första hand på praktiska program (Korp 2006). Förutom aspekter som att ett högre betyg ger bättre betyg åt skolan och läraren, finns en klar etisk konflikt. *Rättvis principen*, det vill säga att ge alla elever en likvärdig bedömning och *ärlighetskonflikten*, att ge sanningsenlig information kolliderar med *godhetsprincipen* som handlar om att vilja den enskilde elevens bästa (Orlenius 2006) Det kan till exempel handla om att vilja stärka en elevs självförtroende eller öka chanserna till ett arbete eller att bli antagen till fortsatta studier. På så sätt kan en lärares vilja att betygssätta enligt uppsatta direktiv kollidera med viljan att hjälpa eleven. Även Wikström (2007) pekar på problematiken som uppkommer i och med att direktiven för betygssättning tolkas olika på olika skolor och konstaterar att det undergräver tillförlitligheten och giltigheten i betygssystemet. Korp (2006) visar att lärare tenderar att utforma prov utifrån elevernas kunskapsnivå, och att det leder till orättvisor i betygssättningen. Som ett exempel på det beskrivs det i en debattartikel hur lärarens förväntningar på eleven kan vara begränsande. Artikelförfattaren beskriver hur han omedvetet ställde lättare frågor till en elev än till en annan, eftersom han inte trodde att eleven skulle klara av den utmaningen och att det i sin tur kunde leda till dåligt självförtroende. På så sätt bjöds eleven inte tillfälle att utvecklas och i förlängningen påverkades även betyget. (IG för betygen, 2007) Korp (2006) menar att lärare använder olika modeller för betygssättning: Om en lärare som enligt direktiven använder en analytisk modell kommer fram till ett betyg, kan en annan som använder en aritmetisk modell och adderar provresultaten, sätta ett helt annat betyg på samma elev.

Även om det är olika faktorer som ligger till grund för, och att det finns flera förklaringar till varför elever inte bedöms likvärdigt och rättvisande så blir min slutsats att rättvis principen inte upplevs när det gäller betygssättning vare sig problemet ligger i själva systemet eller om de befintliga direktiven i själva verket inte efterlevs. Om systemet då är orättvist och subjektivt i sig, vilket hävdas både i min fokusgrupp, i artiklarna och inom forskningen, finns det ett etiskt dilemma i grunden för betygssättningen.

Steg 3 – spänningsfält

Under den här rubriken fördjupas de olika konflikter och de motsättningar som hittills framkommit i det insamlade materialet. De frågor som här diskuteras har visat på spänningar och motsättningar i de tidigare nivåerna. I första hand behandlas resultatet från fokusgruppen varvat med egna iakttagelser. Därutöver refereras till debattartiklar och litteratur som använts i studien.

Eleven eller skolan som konservativ kraft?

Lärarna i studien ger uttryck för att eleverna fokuserar nästan bara på betyg och att det många gånger är de som är den konservativa kraften och har en instrumentell hållning till betyg. Samtidigt talar lärarna om betyg som en motivationsfaktor som kan sporra eleverna att prestera mer. Frågan är vad som är orsak och verkan. Är det eleverna som

vill ha mätbara och tydliga resultat presenterade för att underlätta studierna eller är det systemet som har format eleverna till att inte kunna motivera sig att lära om det inte belönas konkret i form av ett högre betyg? En av lärarna säger vid ett tillfälle att skolan inte har följt med i utvecklingen och hänvisar till att undervisningens tradition är konservativ. En fråga skulle kunna vara om de själva inte är en del av skolan. Är skolan i så fall en enhet som de står utanför och som de inte har någon möjlighet att påverka? Deras svar tyder i vilket fall som helst på att det är antingen skolan eller eleverna som står för en konservativ hållning, och lärarna uttrycker frustration och säger att de skulle vilja att eleverna såg en djupare mening med att lära sig något samtidigt som deras diskussion i betygsfrågan många gånger tyder på att även de har en instrumentell hållning och att bedömningen i vissa fall verkar baseras på prov i hög utsträckning. Det finns även exempel på att lärarna sätter betyg enligt en aritmetisk modell eftersom de talar om att de summerar olika delmoment när de ska komma fram till ett slutbetyg. Andra uttalanden tyder snarare på en blandad – relativ modell för betygssättning när de talar om att de ofta vet vilket betyg de ska sätta på en elev. En möjlig tolkning är att den vetskapen baseras på en känsla eller tyst kunskap som de har utvecklat under åren. Om jag återgår till frågan om huruvida det i första hand är eleverna eller skolan och lärarna som konserverar ett stelbent synsätt på betyg så är min tolkning att båda krafterna medverkar till att hindra utvecklingen till en mer helhetlig bedömningsprocess men att eleverna är de som formas av systemet och inte tvärtom. Att lärarna känner sig frustrerade och inte tycker sig kunna påverka tyder antingen på att de i hög utsträckning fungerar som en kugge i ett maskineri eller att systemet och organisationen är svårföränderliga.

Betyg – av ondo eller till hjälp?

Medlemmarna i fokusgruppen återkommer vid flera tillfällen till att tala om att eleverna pressar sig för hårt, att vissa elever tar kritiken personligt och ser betygen som det enda viktiga. Återigen lägger de över mycket av ansvaret på eleverna själva. Det är de som stressar och ställer kraven på sig själva. I de här uttalandena framstår bilden att betygen är ett problem när eleverna mår dåligt men vid andra tillfällen uppkommer diskussionen om betygen som något som skapar motivation och kan få elever att lyfta sig. De talar bland annat om att elever inte förstår allvaret förrän i årskurs åtta när de ska få betyg och att eleverna då ”skärper sig” och ”förstår allvaret”. En av lärarna talar också om effekten av de nya meritpoäng som motiverar eleverna att läsa vidare. Där kan man tydligt se problematiken som förekom tidigare när eleven valde taktiskt och kanske inte efter intresse. Ur det perspektivet fungerar meritpoängen positivt. Om man däremot antar att elever nu väljer fortsatta språk, inte av intresse utan på grund av att få extra poäng, så tycks situationen fortsatt vara problematiskt. Faktum kvarstår – det är betyget och inte lusten att lära som styr valen.

Lärarna konstaterar att man måste ha ”någonting” och syftar på betygens urvalsfunktion. Den åsikten stöter jag på ganska ofta i litteraturen – att betygen så att säga är något nödvändigt ont. Vi måste ju ha något instrument och det spelar väl ingen roll hur betygssystemet ser ut egentligen. Samtidigt tycker en av lärarna att det inte är rätt att orsaken till att vi har betyg är att kunna avgöra vem och vad man ska läsa på högskolan. Ett genomgående tema skulle kunna vara just motsägelserna. Jag tror inte att lärarna på

något sätt är inkompetenta eller arbetar oreflekterat och därför inte vet var de står i frågan. Snarare är det ytterligare ett exempel på att betygssättning är ett komplicerat ämne.

Betygssättning – självklara val eller en komplicerad process?

Lärarna återkommer flera gånger till att de inte har några problem att sätta betyg utan att ta hänsyn till andra aspekter än elevens kunskapsnivå vid slutet av en kurs. Däremot vittnar de om svårigheter med att tolka målen och att det skulle vara lättare att göra en bedömning om de inte behövde se namnet på eleven. Rent teoretiskt ger de uttryck för en professionell hållning medan de i andra diskussioner ger uttryck för tvivel och menar att bedömningen alltid är subjektiv i slutändan. De säger att de flesta betyg är lätta att sätta och det är ett tiotal som vållar bekymmer och till och med skapar ångest i vissa fall. Just kluvenheten – att lärarna tycker att kriterierna fungerar bra och inte ofta leder till några oklarheter, medan de samtidigt säger att målen är subjektiva och svårtolkade skulle kunna tyda på att betygssättningen sker på olika plan, ett rent instrumentellt och rationellt och ett annat som tar in en helhet och snarare handlar om tolkningar och att överföra en bred kunskapsbild till ett enda betyg.

De skrattar åt de så kallade solskemana som skulle vara till hjälp för bedömningen. Jag tolkar det som att deras lärarkompetens ifrågasattes i och med införandet av systemet och att de betraktade det som löjeväckande att de skulle sitta och fylla i scheman för betygssättning. Samtidigt efterfrågar de vid några tillfällen tydligare mål men säger att ämnet i sig, språk, innebär tolkningar och kanske inte går att bedöma på detaljnivå. Återigen växlar diskussionen mellan att betrakta betygssättningen som en enkel och självklar process som egentligen inte innebär några egentliga svårigheter och att ta hänsyn till etiska aspekter, alla inblandade parter, uppställda mål och att det perspektivet speglar en helt annan verklighet än den som återfinns i läroplaner och kursplaner.

5 Diskussion

Diskussionen inleds med en metoddiskussion som granskar hur val av metod, urval och debattartiklar eventuellt har påverkat resultatet i studien. Därefter följer en resultatdiskussion som innehåller en sammanfattning av resultatet, egna tankar och förslag till vidare forskning inom området.

Metoddiskussion

En faktor som kan ha påverkat resultatet i studien är fokusgruppens homogenitet. Med största sannolikhet hade resultatet blivit ett annat om gruppen bestått av lärare som undervisade i olika ämnen och som inte hade ett så utvecklat kollegialt samarbete. Troligen hade bilden delvis blivit en annan och kanske hade diskussionen kunnat breddas om lärare i andra ämnen funnits representerade. Däremot bidrog homogeniteten till att det blev en avslappnad stämning i gruppen och de gemensamma erfarenheterna av betygssättning skapade en grund för en givande diskussion där lärarna kunde utbyta erfarenheter som många gånger var kopplade till just språkundervisning.

Valet av fokusgruppintervju i stället för enskilda kvalitativa intervjuer tror jag bidrog till en dynamik i diskussionen och ett större spektrum av olika infallsvinklar tack vare att lärarna vid flera tillfällen associerade kring ämnen och bidrog med olika synpunkter. En nackdel kan ha varit att deltagarna inte vågade uttrycka sina åsikter om de var avvikande i jämförelse med gruppens. Det kan vara ytterligare en förklaring till att det rådde konsensus i många av frågorna men en viktigare orsak var sannolikt att deltagarna kände varandra väl och att de hade ett nära samarbete.

En synpunkt på urvalet av debattartiklar är att representativiteten i materialet bygger på en enda persons bedömning. Man kan fråga sig om resultatet sett annorlunda ut om urvalet varit ett annat och utförts av någon annan. Efter att ha studerat betygsfrågan konstaterar jag ändå att de argument och frågeställningar som fanns i debattartiklarna återkom både i diskussionen i fokusgruppen samt i litteraturen. Ytterligare en invändning skulle kunna vara att andelen betygskritiska debattartiklar är större än de som företräder en positiv inställning. I själva verket var det ännu större övervikt för betygskritiska texter när jag sökte debattartiklar och jag fick leta efter de positiva inläggen eftersom jag eftersträvade en jämn fördelning mellan för- och motargument.

Resultatdiskussion

Arbetsprocessen har på flera sätt vidgat mina vyer när det gäller betygsfrågan. Jag tycker inte att det är lika självklart och enkelt att vara odelat kritisk till betyg som jag tyckte

innan jag påbörjade min studie och det har gett mig en inblick i den komplicerade process det är att sätta betyg. Å ena sidan har arbetet fått mig att reflektera över frågor som jag inte funderat över tidigare och gett mig en ny syn på betygsfrågan, å andra sidan har det på flera punkter stärkt min övertygelse om att betyg är ett dåligt instrument för att mäta kunskap och att de även påverkar lärandeprocessen negativt, dels genom att dela in elever i olika fack, dels genom att påverka lärarnas undervisning.

Framför allt har jag insett att betygsättning består av processer på olika nivåer och att den ligger till grund för konflikter och olika tolkningar och tillämpningar. Det skiljer sig mellan olika skolor, lärare men en enskild lärare kan också ha en ganska tudelad syn på hur och på vilka grunder betygen ska sättas. Att dokumentera en individs kunskapsuppnående med allt vad det innebär, utifrån vagt uppställda direktiv, utan att ta hänsyn till oväsentliga aspekter, ha förmågan att agera professionellt utan att värdera personliga egenskaper hos eleven eller påverkas av tryck från skolledning eller föräldrar, kan många gånger synas som en omöjlighet.

Alla betygssystem har sina brister och verkar urholkas efterhand. Betygsdebatten och kontinuerliga diskussioner är nödvändiga för att säkerställa en rättssäker och likvärdig betygsättning, särskilt med tanke på att ett specifikt betyg kan innebära avgörande skillnad för en elevs framtid, dels vad det gäller yrkesval och fortsatta studier, dels för att en god självkänsla ger den enskilde individen möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar.

Arbetet med uppsatsen har visserligen gett mig svar på många frågor men även fått mig att ställa flera. Förslag till vidare forskning inom området skulle bland annat kunna vara att fördjupa diskussionen om på vilka grunder betygsättningen i praktiken sker. Dessutom väcks intresset att följa den process som pågår i skolan idag med att införa betygsliknande omdömen i de lägre åldrarna. Med tanke på att min studie visar att elever redan i dagens skola präglas starkt av betygssystemet, frågar jag mig hur det påverkar elever i de lägre åldrarna och vad det får för pedagogiska och psykologiska konsekvenser på individ och organisationsnivå.

Referenser

- Betyg behövs i skolan. (2007, 22 maj). *Västerbottens-Kuriren* s. 4
- Betygssättningen svag i grunden. (2007, 31 maj). *Dagens Samhälle* s 22-23.
- Betyg är att bry sig. (2005, 12 maj). *Göteborgsposten* s. 2.
- Björklunds betygshets. (2007 15 mars). *Aftonbladet* s. 2.
- Carlgrén (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I *Att bedöma eller döma – tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket / Liber.
- Elever avslöjar betygsbrister. (2007, 15 maj) *Gefle Dagblad*:
<http://www.gd.se/mallar/utskrift.jsp?article=104336> (hämtad 2007-10-16)
- Fejan Ljunghill, L. (2006) Kunskap utan gränser och betyg som begränsar. *Pedagogiska Magasinet* (1) 92-93.
- Forsberg, E & Lundahl, C (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning och demokrati*, (4), 7-29.
- Ge kunskap – inte betyg. (2005, 30 december). *Borås Tidning*:
<http://www.btj.se.persefone.his.se/sb/Servlet?jump=asok> (hämtad 07-09-02)
- Har folkpartiet ingen aning om problemen i skolan? (2007, 2 mars) *Borås Tidning*:
<http://www.btj.se.persefone.his.se/sb/Servlet?jump=asok> (hämtad 07-09-13)
- Högre betyg för samma kunskap. 2005, 15 maj). *Göteborgs-Posten*:
<http://www.btj.se.persefone.his.se/sb/Servlet?jump=asok> (hämtad 07-09-02)
- Information som ingen har nytta av. (2007, 4 april). *Göteborgs-Posten*:
<http://www.btj.se.persefone.his.se/sb/Servlet?jump=asok> (hämtad 07-09-02)
- IG för betygen. (2007, 19 augusti). *Helsingborgs Dagblad* s. 30.
- Korp, H (2006). *Lika chanser i gymnasiet? – en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. (Avhandling). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Kunskapen i centrum. (2006 17 juli). *Helsingborgs Dagblad* s. 4.
- Kunskapen sitter inte i betyget. (2007, 29 mars). *Helsingborgs Dagblad* s.4.
- Lendahls Rosendahl, B (1998). *Examensarbetets innebörder : en studie av blivande lärares utsagor* (Avhandling). Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindström, L (2005) *Pedagogisk bedömning*. _I L. Lindström & V. Lindberg (Redr.), *Pedagogisk bedömning. Om konsten att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Nu måste skoldebatten komma igång på allvar (2007, 16 augusti). *Svenska Dagbladet* s.4.
- Orlenius, K (2006) *Den värdefulla praktiken - Yrkesetik i pedagogers vardag*. Stockholm: Runa Förlag.
- Palm, A (2002). Att tolka texten. I S. Bergsten (red), *Litteraturvetenskap – en inledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Selghed, B (2006). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber.
- Selghed, B (2007). Oförtjänt kritik av lärare. I A. Petterson (red), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

- Selghed, B (2004). *Ännu icke godkänt – lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. (Avhandling). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Sjöström, U (1994). Att tolka utsagor och handlingar. I B.Starrin & P-G Svensson (red), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolforskare kritisk till tidiga betyg. (2007, 5 februari). *Västerbottens-Kuriren* s.6.
- Skolverket (2001). *Bedömning och betygssättning – kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, <http://www.skolverket.se/sb/d/165> (hämtad 2007-11-23)
- Skolverket (2007) *Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning*. (Rapport 300) <http://www.skolverket.se> (hämtad 07-10-12)
- Starrin, B (1994). Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I B.Starrin & P-G Svensson (red), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Terrorism är vår nutidshistoria. (2006, 30 augusti). *Nerikes Allehanda* s. 34.
- Tohlin, J (2007). Vilken kunskap räknas. I A. Petterson (red) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Utbildningsdepartementet (1992). *Ett nytt betygssystem – slutbetänkande av Betygsberedningen, SOU 1992: 86*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det frivilliga skolväsendet Lpf 94. :* <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071> (hämtad 2007-12-13)
- Wedman, I (2003) Från skallmätning till VG. I S. Selander: *Kobran, nallen och majjen* Stockholm : Myndigheten för skolutveckling.
- Wigerfeldt, C (2006) Maktspelet kring betyget. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift* (2) 42-51.
- Vetenskapsrådet (2007). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf (hämtad 2007-11-14)
- Värdelösa betyg. (2005, 28 augusti). *Expressen*, s. 2.
- Värdet av stora A. (2007, 15 mars). *Dagens Nyheter* s. A02.
- Wibeck, V (2000). *Fokusgrupper – om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wikström, C (2007). Subjektiva bedömningar och objektiva tolkningar. I A.Petterson (red), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Värdet av stora A. (2007, 15 mars). *Dagens Nyheter* A02.
- Ödman, P-J (1979). *Tolkning, förståelse, vetande : hermeneutik i teori och praktik* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Övertro på betyg. (2007, 16 maj). *Borås Tidning*: <http://www.btj.se.persefone.his.se/sb/FrontServlet?jump=asok> (hämtad 07-09-02)

Förslag på frågor till fokusgrupp

Vad tycker ni är bra med betyg?

Vad tycker ni är dåligt med betyg?

Tycker ni att betyg fungerar som motivationsfaktor och i så fall på vilket sätt? Ge gärna exempel.

Hur fungerar betyg som urvalsinstrument? Är det rättvist? Motivera era svar.

Har ni några tankar om betygens relation till kunskap? Grundar sig betygen på någon särskild kunskapssyn? Motivera era svar.

Finns det något man riskerar missa i sin bedömning av en elev?

Hur sätter ni betyg på produkt respektive process? Vad tycker ni om de direktiv som finns för betygssättning?

Vilka kvaliteter i elevens lärande fokuserar ni på när ni sätter betyg?

Vilka olika aspekter tar ni hänsyn till i er betygssättning? Ge gärna konkreta exempel.

Tror ni att betygen påverkar era val av innehåll och/eller pedagogiska strategier i undervisningen och i så fall på vilket sätt?

Har ni något exempel på tillfällen då det varit svårt att betygssätta en elev? Berätta hur och varför.

Argument i betygsdebatten

Argument för betyg	Argument mot betyg
<p>Urvalsinstrument <i>Västerbottenskuriren</i> (07-02-05) <i>Västerbottenskuriren</i> (07-05-22)</p>	<p>Ett dåligt sätt att mäta kunskap <i>Örebro Tidning</i> (07-05-16) <i>Borås Tidning</i> (05-12-30) <i>Västerbottenskuriren</i> (07-02-05) <i>Helsingborgs Dagblad</i> (07-03-29) Snäv kunskapssyn <i>Aftonbladet</i> (07-03-15) <i>Nerikes Allehanda</i> (06-08-30) Motverkar det fria tänkandet <i>Nerikes Allehanda</i> (06-08-30) Begränsande <i>Helsingborgs Dagblad</i> (07-08-19)</p>
<p>Skapar allvar <i>Borås Tidning</i> (07-03-02)</p>	<p>Leder till en auktoritär skola, hierarki <i>Västerbottenskuriren</i> (07-02-05)</p>
<p>Ger information, visar svart på vitt vad läraren tycker <i>Dagens Nyheter</i> (07-03-15)</p>	<p>Betyg missgynnar dialog <i>Aftonbladet</i> (07-03-15)</p>
<p>Motivationsskapande <i>Västerbottenskuriren</i> (07-05-22)</p>	<p>Betyg cementerar, stämplar, stigmatiserar, placerar i fack <i>Örebro Tidning</i> (07-05-16) Ger dåligt självförtroende <i>Västerbottenskuriren</i> (07-02-05)</p>
<p>En hjälp att planera sina studier, skapa struktur, tydliga mål, ge information <i>Göteborgsposten</i> (05-05-12) <i>Dagens Nyheter</i> (07-03-15) <i>Helsingborgs Dagblad</i> (06-07-17) Ställa krav är att bry sig <i>Göteborgsposten</i> (05-05-12) Otydliga mål skapar stress <i>Dagens Nyheter</i> (07-03-15)</p>	<p>Leder till stress och utslagning <i>Örebro Tidning</i> (07-05-16)</p>
<p>Kontroll och disciplin <i>Göteborgs-Posten</i> (07-07-04)</p>	<p>Leder till taktikval <i>Borås Tidning</i> (05-12-30)</p>
<p>Bra med betyg, men systemet har brister <i>Västerbottenskuriren</i> (07-05-22), <i>Göteborgs-Posten</i> (07-07-04)</p>	<p>Orättvist, ej rättssäkert system <i>Västerbottenskuriren</i> (07-05-22), <i>Dagens Samhälle</i> (07-05-31), <i>Expressen</i> (05-08-28) Subjektiva tolkningar av kriterier och direktiv <i>Expressen</i> (05-08-28) Styr det pedagogiska och innehållet i undervisningen. <i>Nerikes Allehanda</i> (06-08-30)</p>
	<p>Betygsinflation <i>Svenska Dagbladet</i> (07-08-16), <i>Helsingborgs Dagblad</i> (07-08-19), <i>Dagens Samhälle</i> (07-05-31)</p>