



Högskolan Kristianstad
Lärarytbildningen
Examensarbete
2005

Det är lättare att få G på fordon – betyg, kunskapsformer och lärares bedömning

Handledare:
Bengt Selghed

Författare:
Annika Jansson
Patric Carlsson

Det är lättare att få G på fordon – betyg, kunskapsformer och lärares bedömning

Abstract

En intervjustudie har genomförts med gymnasielärare som undervisar i Matematik A och Svenska A. Syftet är att undersöka vilka kunskapsformer de fokuserar vid bedömningen av elevers kunnande. Faktakunskaper betonas inte av lärarna i någon högre grad. För de lägre betygsstegen är tillämpning den kunskapsform som lärarna huvudsakligen tar fasta på. För de högre betygsstegen fokuseras förståelse och sammanhang. Två olika synsätt på kunskap och lärande framkommer, ett fragmentariserat respektive helhetsinriktat. Den fragmentariserade kunskapssynen dominerar hos matematiklärarna och den helhetsinriktade hos svensklärarna. Matematiklärarnas viktigaste bedömningsunderlag är prov, svensklärarna gör en mer allsidig och kontinuerlig bedömning av elevernas kunskaper och prov används sällsynt. Vår slutsats är att det inte görs likvärdiga tolkningar av betygskriterierna för samma betygssteg beroende på om eleverna går ett studieförberedande eller yrkesförberedande program. Detta får till följd att betygssättningen inte blir likvärdig. Elever som går ett yrkesförberedande program uppfattas ha sämre förutsättningar att klara kursmålen. Olika förväntningar på eleverna kan tolkas som att lärarna har olika bedömningsgrunder beroende på elevernas studieinriktning och därmed indirekt gör en annan tolkning av betygskriterierna. En annan anledning är att lärare inte samverkar i betygs- och bedömningsfrågor med sina kollegor inom och utom skolor i någon större utsträckning.

1	Inledning	4
1.1	Bakgrund	4
1.2	Syfte	5
1.3	Arbetets disposition.....	6
2	Litteraturgenomgång	6
2.1	Det absoluta betygssystemet	6
2.2	Det relativa betygssystemet.....	7
2.3	Framväxten av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.....	9
2.4	Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.....	10
2.5	Kunskapsbegreppet	13
2.6	Svenska A.....	16
2.7	Matematik A.....	17
2.8	Problemprecisering.....	19
3	Teoretiska och metodologiska utgångspunkter	19
3.1	Teoretiska utgångspunkter	19
3.2	Metod	21
3.2.1	Öppna intervjuer.....	21
3.2.2	Val av målgrupp.....	22
3.2.3	Intervjupersonerna och genomförandet.....	23
3.2.4	Analys.....	26
3.2.5	Reliabilitet och validitet	27
4	Resultat	27
4.1	Kunskapsformer	28
4.1.1	Sammanhang	28
4.1.2	Förståelse.....	31
4.1.3	Tillämpning	33
4.1.4	Faktakunskaper.....	36
4.2	Andra bedömningsgrunder	37
4.3	Sätt att arbeta med bedömning	38
4.3.1	Provinriktat/resultatinriktat	38
4.3.2	Processinriktat	42
4.3.3	Fragmentariserad och helhetsinriktad syn på kunskap.....	43
4.4	Sätt att arbeta med betygskriterierna.....	45
4.4.1	Ett viktigt stöd	45
4.4.2	Fingertoppskänsla.....	46
4.4.3	Att stämma av med varandra.....	47
4.4.4	Vagt formulerade kriterier.....	49
4.5	Sammanfattning	51
5	Diskussion	52
6	Avslutande reflektioner	58
	Referenser.....	59
	Bilaga	

1 Inledning

Detta arbete behandlar hur lärare i ämnena matematik och svenska i gymnasieskolan uppfattar betygs- och bedömningsfrågor. En intervjustudie har genomförts med lärare som undervisar i Matematik A och Svenska A. Intervjumaterialet har tolkats med en kvalitativ ansats.

1.1 Bakgrund

Det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet ersatte det grupprelaterade relativa betygssystemet 1994. Läroplanerna i grundskolan (Lpo 94) och gymnasieskolan (Lpf 94) och betygssystemet har inneburit en stor förändring i synen på kunskap och kunskapsbedömningar. Betygen skall ange i vilken utsträckning eleverna har uppnått de kunskaper och förmågor som beskrivs i kursplanernas mål och i betygskriterierna. Olika betygssteg beskriver skilda kunskapskvaliteter och ett visst betyg betyder att elevens prestationer och resultat visar kännetecknen på den kvalitet i kunnande som beskrivs i betygskriterierna för detta betyg.

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet har mött kraftig kritik från flera håll (se exv Kroksmark 2002, Riksrevisionen 2004, Selghed 2004). Kritiken handlar bland annat om bristande likvärdighet. För att betygen ska vara likvärdiga och jämförbara krävs att betygssättningen är tillförlitlig och valid. Med likvärdighet avses att måttstocken för bedömningen av elevernas kunnande ska vara densamma för alla elever. Riksrevisionen (2004) har i sin rapport "Betyg med lika värde?" pekat på att betygen inte är nationellt likvärdiga. Detta får konsekvenser för betygen som styr- och uppföljningsinstrument och för den enskilde elevens rättsäkerhet. Riksrevisionens kritiska kritik rör brister i professionell samverkan inom och mellan skolor. Professionell samverkan innebär att lärare tillsammans tolkar och diskuterar måluppfyllelse, betygskriterier och kunskapskvaliteter. Betygssystemet förutsätter att denna samverkan kommer till stånd och är en grundläggande förutsättning för likvärdiga betyg.

Den kanske kraftigaste kritiken rör själva betygssystemet. Skillnaderna mellan målbeskrivningarna och betygskriterierna är diffusa och formuleringarna av dem är svåra att förstå. De upp-

fattas som ett för svagt stöd för lärarnas bedömning och betygssättning av elevernas lärande (Kroksmark 2002, Selghed 2004).

För de olika betygsstegen Icke Godkänd (gymnasieskolan), Godkänd, Väl Godkänd och Mycket Väl Godkänd är det alltså skillnader i kunskaper som ska bedömas. Frågan är om det främst kvalitativa aspekter på kunskap som urskiljs vid bedömningen i gymnasieskolans kärnämneskurser ingår i alla program. Innehållet i kurserna ska anpassas efter elevernas studieinriktning. Detta betyder att elever med olika studieinriktningar och samma betyg inte nödvändigtvis har samma kunskaper efter avslutad kurs. Däremot ska de ha likvärdiga kunskaper och kvaliteterna i kunnandet ska ha bedömts efter samma nationella betygskriterier. Är tolkningarna av betygskriterierna likvärdiga för olika program?

I vår lärarutbildning har betyg- och bedömningsfrågor behandlats mycket översiktligt. I Skolverkets (2004) lägesbedömning påpekas att det finns brister i kunskapen om bedömning och betygssättning enligt det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet hos nyutexaminerade lärare. I en ännu ej publicerad enkätstudie till lärarutbildningarna, gjord av Myndigheten för Skolutveckling, framkommer det att lärarutbildningarna anser att de endast kan ge blivande lärare en grundläggande kunskap för att bedöma och betygssätta elever, och att denna kompetens kommer med ökande erfarenhet i yrket (ibid). Vi anser dock att denna grundläggande kunskap i bedömning och betygssättning inte är tillräcklig. Vi fann det därför både intressant och angeläget att fördjupa oss inom detta område.

1.2 Syfte

Syftet med arbetet är att beskriva vilka kunskapsformer som lärare säger sig fokusera vid bedömningen av elevernas kunnande i Matematik A och Svenska A, hur dessa är relaterade till betygskriterierna och hur dessa kunskapsformer bedöms. Vi vill även undersöka om lärare uppfattar att det görs likvärdiga tolkningar av kriterierna för samma betygssteg på studieförberedande och yrkesförberedande program.

1.3 Arbetets disposition

Uppsatsen är indelad i fyra större avsnitt - Litteraturgenomgång, Teoretiska och metodologiska utgångspunkter, Resultat och Diskussion. I Litteraturgenomgången behandlas de tidigare betygssystemen översiktligt för att ge en bakgrund till dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem. Nedslag görs i aktuell forskning, i utredningar och i revisioner som rör betygs- och bedömningsfrågor. Kunskapsbegreppet i läroplanerna redovisas. Avslutningsvis presenteras kurserna Svenska A och Matematik A för gymnasieskolan översiktligt. I avsnittet Teoretiska och metodologiska utgångspunkter presenteras dels den teoretiska utgångspunkten dels metodval för undersökningen och tillvägagångssätt vid analys av data. I resultatdelen analyseras och beskrivs vårt datamaterial. I diskussionsavsnittet reflekteras över resultaten av undersökningen och ett försök görs att sätta in dem i ett större sammanhang. Här förs även en argumentation kring materialets och våra tolkningars reliabilitet och validitet.

2 Litteraturgenomgång

I denna del redovisas de olika betygssystemen som använts i den svenska skolan, från det absoluta till dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem. Kunskapsbegreppet i läroplanerna beskrivs. Avsikten är att ge en bakgrund till ämnesområdet. Innehållet i de nationella kurserna – kursplanerna för Svenska A och Matematik A presenteras översiktligt.

2.1 Det absoluta betygssystemet

Under 1800-talet började betyg användas i allt större utsträckning i folkskolan och bestämmelser utfärdades (Andersson 1999). Betygen under senare delen av 1800-talet avsåg en bedömning av hela personen, emellertid gick utvecklingen mot en fokusering på ämneskunskaperna. Betygsskalan löpte från A (berömlig insikt, berömlig flit), B (godkänd insikt, godkänd flit), C (försvarlig insikt, försvarlig flit) till D (otillräcklig insikt, ringa flit). Under denna tid hade läraren stor makt och det fanns ingen större kontroll mellan olika skolor. Folkskolan hade lägre status än de statliga läroverken, dit de bättre bemedlade skickade sina barn. Staten ville dock att dessa skolformer

skulle närma sig varandra. De båda skolsystemen tillämpade till exempel inte samma betygssystem. Medan betygen i folkskolan sattes av de enskilda lärarna fanns det centralt utformade examinationer för läroverken och realskolan (Korp 2003).

Det betygssystem som fanns i både folkskola och läroverk i slutet av 1930-talet bestod av en sjugradig betygsskala. Betygssystemet ansågs mäta absolut kunskap. Detta innebar att för varje betygssteg skulle eleven ha uppnått vissa bundna, fixerade kunskaper och färdigheter. Utöver ämneskunskaperna betygsattes eleverna även i ordning och uppförande. Betygsstegen i läroämnen var:

- A (Berömlig)
- a (Med utmärkt beröm godkänd)
- AB (Med beröm godkänd)
- Ba (Icke utan beröm godkänd)
- B (Godkänd)
- Bc (icke fullt godkänd)
- C (Otillräcklig)

Kunskapssynen var empiristisk och sättet att undervisa kan beskrivas som förmedlingspedagogiskt. Eleverna skulle uppnå ett visst mått av kunskap i en kopieringsprocess. Kunskap sågs som något absolut och ändligt och den elev som uppnådde A hade också nått upp till kunskapens krona (Andersson 1999). Urvalen till läroverket skedde med skriftliga och i vissa fall muntliga prov, betygen spelade en mindre roll. Detta urvalssystem gav upphov till missnöje.

2.2 Det relativa betygssystemet

På grund av missnöjet med det absoluta betygssystemet tillsattes 1938 en utredning med Fritz Wigforss som kommittéordförande (SOU 1938:29). Wigforss var psykolog och vad man skulle säga idag, en matematikdidaktiker. Utredningen skulle fokusera på antagningsförfarandet till realskolan och läroverket samt redovisa erfarenheter från folkskolan, realskolan och läroverket gällande urvalsförfarandet (Andersson 1999). Det Wigforss ville ha var ett rättvisare urvalsförfarande. Det han kom fram till blev grunden till det relativa betygssystemet (har även kallats det norm

eller grupprelaterade). Bland annat de socialdemokratiska tankarna om jämlikhet motiverade detta betygssystem. Tankarna var att det skulle vara intelligensen som styrde en människas framtid istället för samhällsklassen (Korp 2003). Wigforss utvecklade en sjugradig betygsskala i enlighet med den så kallade normalfördelningskurvan. De olika betygens procentuella fördelning skulle gälla för "riksklassen":

A	A	AB	Ba	B	Bc	C
1 %	6 %	24 %	38 %	24 %	6 %	1 %

För att undersöka denna "riksklass" användes standardprov som vetenskapligt instrument (Andersson 1999). Detta betygssystem infördes med både supportrar och kritiker. Skolberedningens beskrivning av de relativa betygen löd: "en gradering i förhållande till medelprestationen i den normgrupp till vilken jämförelse ska göras". Man uttrycker också att "betygen är relativa mått i förhållande till medelprestationen" (SOU 1961: 30, s. 531f).

I 1962 års läroplan ändrades betygsstegen och nu infördes även den nioåriga obligatoriska grundskolan. Den sjugradiga bokstavsskalan ersattes av den femgradiga sifferskalan. Fortfarande var betygssystemet relativt och skulle gälla i "riksklassen" (Andersson 1999).

1	2	3	4	5
7 %	24 %	38 %	24 %	7 %

Nu avskaffades även ordning och uppförande i betygssättningen. Gymnasiet införde den femgradiga betygsskalan 1965 och yrkesskolan gick över till relativa betyg så sent som 1971. 1971 infördes även gymnasieskolan, det gamla gymnasiet med sina högskoleförberedande program, fackskolan och yrkesskolan samlades under samma tak (ibid).

År 1980 kom ett uppmjukande gällande det relativa betygssystemet. Procentsatserna för olika betygssteg slopades och det nya riktmärket var att medelbetyget skulle vara 3. Standardproven i grundskolan och centralproven i gymnasieskolan i ämnena svenska, matematik och engelska skulle fungera som riktninggivare för betyget 3. I grundskolan reducerades betygssättningen till att enbart sättas i årskurserna 8 och 9 (ibid). Det nya förändrade relativa betygssystemet beskrevs så här i Lgr 80:

Betygen skall ges i en femgradig skala, där medelbetyget är tre. Någon given procentsats för de olika betygsgraderna skall inte finnas. Normalt skall dock antalet fyror och tvåor i en klass vara fler än antalet femmor resp. ettor (Skolöverstyrelsen 1980, s. 39).


De problem som fanns med betygssystemet kvarstod dock. Kritiken riktades mot att de relativa betygen inte mätte den faktiska kunskap eleverna hade (Andersson 1999). Betygsglidning, det vill säga att betygsgenomsnittet höjdes från år till år var en annan aspekt som kritiserades. Moderata samlingspartiet menade att lärarna missförstått principerna för normrelaterad bedömning, då de ansåg att lärarna vid betygsättning tillämpade procentsatserna inom den enskilda klassen (ibid).



2.3 Framväxten av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

På grund av den kritik och de problem som fanns med det relativa betygssystemet tillsattes en expertgrupp 1989 (SOU 1990:60) för att utreda en övergång till målrelaterade betyg. Expertgruppen förordade att de relativa betygen skulle avskaffas. För gymnasieskolan föreslogs att målrelaterade betyg infördes, för grundskolan lämnades två förslag: målrelaterade betyg eller kompetensbevis. 1990 tillsatte den dåvarande skolministern Göran Persson Betygsberedningen (SOU 1992:86) med uppdrag att ge förslag till ett nytt betygssystem. Året efter, 1991, blev det en borgerlig regering med Beatrice Ask som skolminister. Hösten 1990 ändrades ansvarsfördelningen gällande skolan mellan stat och kommun. Staten gav ut nationella mål där kommunerna själva hade stor frihet att avgöra hur verksamheten skulle genomföras. Det blev nu naturligt att ett nytt betygssystem behövdes (Skolverket 2002a). Betygsberedningen fortsatte därför sitt arbete med direktiv från en borgerlig regering. Moderaterna ville ha fler betygssteg och betygsättning från sjunde klass. Innan beredningen blev klar förlorade de borgerliga makten och det blev åter en socialdemokratisk regering.

De nya målrelaterade betygen gav upphov till diskussioner. Det var stora problem kring hur kriterierna skulle utformas. Dock röstades förslaget om generella kriterier för alla ämnen ned med motiveringen att det inte fanns någon generell struktur för alla ämnen (Andersson 1999).

2.4 Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Den nya läroplanen för grundskolan, Lpo 94, infördes 1994 trots att den fortfarande innehöll frågetecken (Andersson 2002). Betygssystemet som följde den nya läroplanen krävde ett paradigmskifte i tänkande för lärarna som skulle använda sig av det. Eleverna skulle nu betygsättas efter hur väl de uppfyllde de mål och kriterier som fastställts för ämnet. Detta kunde i praktiken innebära att alla i en klass kunde få det högsta betyget. De nya betygsstegen var Godkänd, Väl Godkänd och Mycket Väl Godkänd. Kriterierna för VG hade Skolverket utformat medan det var upp till de enskilda lärarna att formulera kriterier för G utifrån "mål att uppnå" för årskurs 9. Kriterier för MVG fanns ännu inte. Det krävdes inte att alla delkriterier  VG skulle vara uppfyllda för att eleven skulle kunna uppnå detta betyg..

I gymnasieskolan infördes den nya läroplanen Lpf 94, 1994. I kursplanerna utformade Skolverket betygskriterierna för både G och VG. För att uppnå VG krävdes det att alla kriterier skulle vara uppfyllda. Detta krav togs bort 1996 (Andersson 1999). Kriterier för MVG fanns ännu inte nationellt utformade, dessa utfärdades först inför läsåret 2000/01. Detta var förmodligen en av anledningarna till att det var få elever som fick betyget MVG de första åren. Idag, 10 år senare, är det betydligt fler elever som får detta betyg vilket har gett upphov till debatten om betygsinflation. Genomsnittspoängen har ökat från 12.6 år 1996/97 till 14.0 år 2002/03. I Skolverkets lägesrapport menar man att detta kan bero på att lärarna i början var restriktiva med att sätta betyget MVG  det inte fanns några nationella betygs-kriterier (Skolverket 2004). När sedan dessa betygs-kriterier kom blev det lättare för lärarna att dela ut detta betyg. De första eleverna som gick ut grund- och gymnasieskolan med de nya betygen ska i så fall ha fått för låga betyg i förhållande till sina kunskaper. Om detta stämmer menar Skolverket att  ens betyg är mer rättvisande i förhållande till elevernas kunskaper. Skolverket bedömer att det tar några år för ett nytt betygssystem att "sätta sig" (ibid).

För att eleven ska bli behörig till gymnasieskolans nationella program krävs det minst betyget Godkänd i ämnena svenska, matematik och engelska. Många elever går idag ut grundskolan utan godkända betyg i dessa ämnen. Detta har enligt Andersson (2002) lett till en treämnesskola där mycket av skolans arbetsinsats läggs på dessa ämnen för att eleverna ska uppnå betyget Godkänd. På grund av detta riskeras att övriga ämnen försummas.

I urvalet till högre studier efter gymnasieskolan skulle betygen spela en mindre roll. Enligt Högskoleverket (1997) påstås det: "Betygen kan inte i fortsättningen få en lika central roll i urvalet som de tidigare betygen hade" (s. 78). Den grundläggande behörigheten innebär att 90 % av gymnasiepoängen skall vara godkända. Minst en tredjedel av intagningen skulle ske via betyg och ytterligare minst en tredjedel via högskoleprov. Dock visar verkligheten att de intentioner man haft att minska betygens betydelse vid intagningen inte slagit igenom. Enligt Andersson (1999) har ingenting förändrats gällande urvalet till högre studier.

Enligt Riksrevisionens rapport (2004) om grundskolan finns det brister i likvärdighet vid betygssättning. Rapporten visar att betygssnitten varierar mellan olika skolor och kommuner, till exempel är betygssnittet högre för friskolor än för kommunala skolor. Betygssnitten är även högre i förortskommuner jämfört med innerstadskommuner. Dessutom visar samma utredning att betygssnittet höjs från år till år samtidigt som andelen elever som inte blir behöriga till gymnasieskolan också ökar. Skillnaderna i betygssnitt mellan olika skolor och olika kommuner kan enligt Skolverket bero på elevernas skilda socioekonomiska förhållanden (Skolverket 2004). Riksrevisionen (2004) riktar även kritik mot att Skolverket inte följer upp och utvärderar den bristande likvärdigheten för att utreda omfattningen och orsakerna till den. Om inte likvärdighet uppnås kan detta få konsekvenser för betygen som styr- och uppföljningsinstrument samt för den enskilde elevens rättssäkerhet.

Även Selghed (2004) visar att likvärdigheten brister vid betygssättningen. Lärare sätter inte betyg på samma grunder eller utifrån likvärdigt tolkade kriterier. Lärare har till exempel i vissa fall egna bedömningsgrunder såsom elevernas motivation och intresse för ämnet (ibid).

Skolverket (2004) bekräftar att likvärdigheten brister vid betygssättning. Det som främst påverkar likvärdigheten negativt är att lärarna inte samverkar vid bedömningsfrågor och att deras bedömningsunderlag många gånger inte är tillräckligt varierat. Skolverket uttrycker en oro gällande den bristande samstämmighet som visat sig finnas mellan lärares betygssättning och elevernas prestationer. Undersökningar har visat att lärares betygssättning av elever inte överrensstämmer med dessa elevers resultat på de nationella proven och inte heller med de resultat de presterat på prov som rättats av externa bedömare. Skolverket betonar att styrdokumentet i sig inte garanterar likvärdighet. Likvärdighet uppnås genom uttolkning och bearbetning av en professionell yrkeskår. Skolverkets (2003) attitydundersökning visade att 27 % av lärarna uppgav att de

inte samarbetar med någon kollega vid betygssättning. Den skarpaste kritiken från Riksrevisionen (2004) är just att lärarna inte samverkar i betygsfrågor, vare sig inom eller mellan skolor.

I Skolverkets (2004) lägesrapport framkom det att en fjärdedel av tillfrågade lärare i ämnena svenska, fysik och idrott och hälsa anser att det finns begrepp i kursplanerna som är svåra att förstå. Linde (2003) menar att en del lärare efterlyst ökad klarhet av innebörden i betygskriterierna och en bättre vägledning vid betygssättningen. Skolverket anser att detta skulle leda till att den deltagande målstyrningen försvinner och att en ökad regelstyrning skulle införas istället. Linde menar även att åtskilliga lärare har svårigheter med att förstå och tillämpa det nya betygssystemet med dess kvalitativa skillnader mellan betygsstegen. Många lärare har även kvar normalfördelningstänkandet (ibid).


Selghed (2004) belyser vilka konsekvenser lärares sätt att erfara betygssystemet får för lärararbetet. I hans intervjumaterial finns det utsagor från mer än 90 procent av lärarna om att de upplever stödet i betygssystemet som otillräckligt i yrkesutövningen.

Formuleringarna i mål och kriterier uppfattas som språkligt svåra att tolka och att tillämpa. Kroksmark (2002) ställer därför frågan hur en professionell yrkeskår ska kunna tolka mål och kriterier när de inte är möjliga att tolka på individnivå.

Många lärare upplever skillnaderna mellan *mål att uppnå* och betygskriterierna som diffusa. Vissa lärare använder till exempel betygskriterierna för betyget Godkänd som mål för undervisningen trots att detta inte är Skolverkets tanke (Kroksmark 2002). Skolverket (2001) har definierat skillnaderna mellan mål och kriterier på detta sätt: ”Målen anger således vad eleven skall *kunna* medan kriterierna ska användas för att bedöma de kvaliteter eleverna *visar*” (s. 23). Enligt Kroksmark (2002) är denna definition inte tillräcklig för att visa och tydliggöra förhållandet mellan mål och kriterier.

Linde (2003) skissar på en möjligen framkomlig väg vid en framtida revidering av kursplaner och betygskriterier. Genom att ta tillvara på det språk lärarna själva använder sig av när de talar om bedömning och betygssättning, skulle formuleringarna i betygskriterierna komma närmare lärares faktiska yrkesspråk.

Både i Skolverkets (2000b, 2002) granskning av de kommunala och de fristående skolorna och Riksrevisionens (2004) rapport har det framkommit att de yrkesverksamma lärarnas kompetensutveckling i det nya betygssystemet varit otillräcklig. Inte heller lärarutbildningarna har erbjudit blivande lärare tillräckliga kunskaper och färdigheter i bedömning och betygssättning enligt

det nya betygssystemet, för att de ska kunna genomföra en rättvis och likvärdig betygssättning (Skolverket 2004).  inte lärarutbildningarna förbättras inom detta område kan inte likvärdighet vid betygssättning uppnås.

Skolverket (1996) menar att ”den viktigaste förutsättningen för att bedömningen ska bli rätt och rättvis i det nya betygssystemet är lärarnas erfarenhet och yrkeskunnande” (s. 38). Egerbladh och Tiller (1998) anser att vi idag inte tar tillvara på lärarnas erfarenheter. Istället känner sig många lärare pressade av verksamhets- och målstyrningarna. De kan inte använda sig av sin gedigna erfarenhet utan känner sig pressade av att följa byråkratins ramar. Men, fortsätter författarna, för många lärare är dessa erfarenheter bundna inom läraren själv. De har inget språk som kan frigöra dem i en dialog med andra. Erfarenheter är personliga och de enskilda lärarna ser med sina egna glasögon. Egerbladh och Tiller menar att lärarna måste börja reflektera över sina erfarenheter men för att kunna göra detta måste de ha ett språk de kan använda sig av i kommunikationen om det de upplevt och erfarit. Dessutom är det viktigt att kontinuerligt ha gemensamma samtal för att utvecklas. Många erfarenheter görs i begynnelsen av något nytt. När vardagen blir rutin görs det inga nya erfarenheter.

2.5 Kunskapsbegreppet

Vilka kunskaper är det som lärarna ska bedöma och betygssätta i det nya mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet? Enligt läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) delas kunskapsbegreppet in i fyra delaspekter.

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen (Utbildningsdepartementet 2000, s. 3).

I betänkandet till läroplanen (SOU 1992:94) betonas att dessa kunskapsformer inte ska uppträda åtskilda utan de ska vara integrerade i en elevs kunnande. Dock kan de uppträda olika starkt beroende på person och situation. Dessa kunskapsformer ska inte heller uppfattas som hierarkiska. Läraren ska ta hänsyn till samtliga fyra kunskapsformer vid betygssättning och undvika ensidig

betoning. Carlgren och Marton (2003) beskriver förskjutningen av skolans kunskapsuppdrag så här:

Man skulle kunna beskriva förskjutningen av skolans kunskapsuppdrag som att det tidigare var begränsat till att lära eleverna att veta att (fakta) och hur (färdigheter) men att det efterhand utvidgats till att också omfatta utveckling av att veta varför (förståelse) och vad (förtrogenhet) (ibid, s. 197).

Den förändrade kunskapssynen som präglar läroplanen och betygssystemet har inneburit en stor förändring i synen på kunskap och kunskapsbedömningar, vilket har konsekvenser för skolans verksamhet på flera plan.

Synen på kunskap och lärande har givetvis betydelse för hur undervisningen organiseras. Men den har också betydelse för bedömningen av lärandet och kunnandet, för vad som bedöms, för hur bedömningsunderlaget samlas in och vilket bedömningsunderlag som används. [...] Bedömning kan inte ses fristående från synen på kunskap och synen på lärande (Skolverket 2001, s. 15).

De fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet ska som nämnts ovan inte uppfattas som separata delar av kunskap. Istället ska betydelsen av helhet, sammanhang och mening betonas. Detta innebär att synen på kunskap och lärande har förskjutits från ett atomistiskt till ett mer holistiskt synsätt. Med ett atomistiskt synsätt är lärande ett samlande av enskilda kunskapsdelar som i bästa fall vilar på associativa anknytningar. Med ett holistiskt synsätt uppfattas däremot lärande som något som individen utvecklar i meningsfull samverkan med sin omgivning och sina tidigare kunskaper. "Mening och sammanhang ses som mer än, och kvalitativt skilt från, summan av enskilda kunskapsdelar" (Skolverket 2001, s. 15). I förordet till Marton och Booths *Om lärande* skriver författarna följande:

Ur vår synvinkel går lärande i regel framåt från en odifferentierad och mindre sammanhängande förståelse av helheten, till en ökad differentiering och integration av helheten och dess beståndsdelar. På så sätt framskrider lärandet inte så mycket från delar till helheter som från helheter till delar, och från helheter till helheter. För att uttrycka det mycket enkelt: För att lära sig någonting måste man ha en aning om vad det är man lär sig (Marton & Booth 2000, s. 10).

Kunskap har i pedagogiska sammanhang definierats i olika så kallade taxonomier. Den mest klassiska är Blooms taxonomi (Bloom m.fl. 1956) Denna modell, till skillnad från de fyra kun-


skapsformerna i läroplanen, uppfattas vanligen som strikt hierarkiskt ordnad, från lägre till högre former av kunskap. De olika kognitiva nivåerna är "kunskap", "förståelse", "tillämpning", "analys", "syntes" och "värdering". En förståelse på högre nivå innebär att man också behärskar lägre nivåer. Blooms taxonomi har kritiserats just på grund av den hierarkiska strukturen i uppbyggnaden. Elever har nämligen visat sig behärska de högre kunskapsnivåerna utan att för den skull behärska de lägre. Lärande sker inte nödvändigtvis i en viss ordning eller i olika former, utan på alla nivåer och i alla former samtidigt (Korp 2003).

Andersson (1999) menar att det är svårt att knyta respektive betygsnivå i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet till en viss typ av taxonomi. De är inte modeller för att beskriva individens lärandeprocess. Dock kan olika taxonomier tjäna som underlag vid kunskapsdiskussioner, de ger en inriktning och ett sätt att strukturera kunskapsbegreppet.

Till skillnad från de fyra kunskapsformerna som beskrivs i läroplanen uttrycker de olika betygsstegen Godkänd, Väl Godkänd och Mycket Väl Godkänd en hierarkisk progression.

VG-kvaliteter är mer värda än G-kvaliteter därför att de förutom att innefatta G-kvaliteterna också innefattar ytterligare kvaliteter. Dessa ytterligare kvaliteter representerar kunnande som ses som mer kvalificerat än det som krävs för betyget G. Motsvarande gäller för MVG-kvaliteterna som representerar det mest kvalificerade kunnandet (Skolverket 2001, s. 24).

Eftersom det är kvalitativa skillnader i elevens kunnande som beskrivs i de olika betygsstegen är det inte meningsfullt att tala om att betygen har olika positioner på någon form av avståndsskala (ibid).

Betygssystemets kvalitetsbeskrivningar är skrivna i form av uppnåendemål och betygskriterier, vilka är formulerade som olika kunskapsförmågor. Kriterierna beskriver  kännetecken som läraren ska söka efter för att konstatera om eleverna nått upp till ett visst betyg. Det är alltså de verbalt formulerade målen och kriterierna som elevernas kunskaper ska relateras till. Kriterierna är uppbyggda av nivåuttryck som beskriver olika kunskapsförmågor. Dessa nivåuttryck utgår från tre olika aspekter utan inbördes hierarki. De tre kunskapsaspekterna rör problemets eller uppgiftens svårighetsgrad, graden av självständighet och kvaliteten i visad prestation eller kunnande. Nivåuttrycken kompletteras med aktiva verb. Exempelvis uttrycker "Eleven känner igen" en lägre kunskapsnivå än "Eleven redovisar". (Davidsson, m.fl. 2004)

Under hela lärprocessen ska läraren bedöma elevens kunskapsutveckling. Denna bedömning ska kommuniceras till både elever och målsmän i form av utvecklingssamtal. När kursen går mot sitt slut ska läraren göra en allsidig bedömning av elevernas resultat och avgöra hur väl deras kunskaper överensstämmer med mål och kriterier. Betygsättningen är alltså en del av bedömningen. Selghed (2004) definierar begreppen bedömning och betygsättning på följande sätt:

Bedömning (eng. assessment) är den process som består av lärares arbete med att bilda sig en uppfattning av elevens totala utveckling, det vill säga utvecklingen såväl kunskapsmässigt, språkligt, känslomässigt som socialt.

Betygsättning (eng. grading) innebär att läraren, vid en given tidpunkt, skall sammanfatta sina bedömningar av elevens kunskaper och kunnandet i de ämnen som ingår i kursplanen och uttrycka detta i ett av betygen godkänd, väl godkänd eller mycket väl godkänd, beroende på kvaliteten i kunskaperna och kunnandet hos eleven (ibid, s. 26f).

Vi har valt att använda oss av begreppen bedömning och betygsättning med utgångspunkt enligt dessa definitioner. Skillnaderna är att i gymnasieskolan finns även betygssteget Icke Godkänd, och betyg sätts i kurser istället för i ämnen.

2.6 Svenska A

I gymnasieskolan är det obligatoriskt för alla, oavsett programval att läsa både Svenska A och Svenska B. Dessa kurser är på 100 poäng vardera. A-kursen i svenska bygger vidare på de kunskaper eleven ska ha förvärvat i grundskolan. Tyngdpunkten ligger på att eleven ska utveckla sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt i att utveckla sitt läsande, lärande och tänkande. I kursplanen för Svenska A står det att eleven ska läsa olika typer av litteratur. Vilken litteratur specificeras inte, men ska främja lusten och glädjen för läsning. Enligt kursplanen ska läraren ta hänsyn till elevernas valda studieinriktning och anpassa undervisningen efter denna. Under kursens gång ska eleverna ges tillfälle till fördjupning inom området svenska.

Då A-kursen i svenska har fokus på kommunikation handlar också de flesta av de mål som eleven ska uppnå om detta. Sammanfattningsvis ska eleven kunna kommunicera med andra i tal och skrift och då kunna förmedla åsikter, iakttagelser och erfarenheter. Eleven ska i tal kunna

hålla anföranden i grupp och aktivt delta i diskussioner. I skrift ska eleven kunna tillämpa grundläggande regler. Eleven ska kunna tillgodogöra sig det viktigaste i en text och tillägna sig kunskap om olika epoker och kulturer. Eleven ska ha en källkritisk blick, skilja på talat och skrivet språk samt kunna använda sig av datorer för att samla information och kommunicera. Eleven ska även få insikt i hur lärande går till. (Skolverket 2000a)

I betygsriterierna för A-kursen i svenska betonas inte faktakunskaper speciellt mycket. Eleven ska för betyget G kunna följa grundläggande regler i det svenska språket. För betyget G läggs relativt stor betoning vid tillämpning av det svenska språket. Eleven ska kunna göra sig förstådd både muntligt och skriftligt samt kunna läsa en text och sammanfatta huvudinnehållet. För att uppnå betyget VG krävs en förståelse för ämnet. Eleven ska kunna relatera det lästa till sina egna kunskaper samt kunna reflektera över både innehåll och form. Eleven ska även ha en källkritisk blick och kunna skriva så att tankegången klart framgår. För betyget MVG krävs en viss helhetsförståelse av svenska A-kursen och av svenskämnet i stort. Eleven ska kunna anpassa sitt skriftliga och muntliga budskap så att det både berör och förstås av mottagaren. Eleven ska även kunna göra jämförelser mellan olika tiders och kulturers litteratur och relatera detta till sin egen tid och sin egen livssituation. Dock är inte dessa kunskapsformer helt hierarkiska. Eleven måste till exempel ha en viss förståelse även för att kunna uppnå betyget G och för MVG ska eleven kunna använda sina teoretiska kunskaper om det svenska språket.

Nationellt prov ingår inte i A-kursen i svenska utan genomförs först på B-kursen.

2.7 Matematik A

Matematik A är en kärnämneskurs på 100 poäng och ingår i alla gymnasieskolans program. Liksom för kursen Svenska A bygger Matematik A vidare på elevernas utbildning i grundskolan.

I kursplanen för matematik finns ett avsnitt som behandlar ämnets karaktär och uppbyggnad. Matematiken beskrivs som ett verktyg för förståelse och modellering av verkligheten. Eftersom A-kursen läses av elever på alla program ska upplägget anpassas och problem väljas ut som är relevanta för elevernas olika studieinriktningar.

Matematiken är en mänsklig tankekonstruktion och matematisk problemlösning är en skapande aktivitet. Problemlösning, kommunikation, användning av matematiska modeller och matematikens idéhistoria är aspekter som ska genomsyra undervisningen.

A-kursen behandlar bland annat aritmetik, algebra, geometri, statistik och funktionslära. I de mål som eleven ska uppnå formuleras konkreta matematiska färdigheter. Eleven skall bland annat kunna formulera, analysera och lösa matematiska problem av betydelse för vardagsliv, ha fördjupat sina kunskaper om geometriska begrepp och kunna tillämpa dem i vardagssituationer. Vidare ska eleven kunna åskådliggöra statistiska data, tolka algebraiska uttryck, ställa upp och tolka linjära ekvationer och enkla exponentialfunktioner och ha vana att vid problemlösning använda dator och grafritande räknare för att åskådliggöra grafer och diagram.

Betygskriterierna är formulerade i mera generella förmågetermer. De olika betygsstegen beskriver kvalitativt olika sätt att uppfatta, förstå och lösa problem. I kriterierna för betyget Godkänd står bland annat att eleven använder lämpliga matematiska begrepp, metoder och tillvägagångssätt för att formulera och lösa problem i ett steg och att eleven genomför matematiska resonemang såväl muntligt som skriftligt. I kriterierna för de högre betygen finns ökade krav på elevens problemlösning och på förmågan att analysera och tolka resultaten från problemlösning. För betyget Mycket Väl Godkänd väljer eleven generella metoder vid problemlösning och värderar och jämför olika metoder, drar slutsatser från olika typer av matematiska problem och lösningar samt bedömer slutsatsernas rimlighet och giltighet. Dessa färdigheter är kvalitativt skilda från de färdigheter som krävs för betygen Godkänd och Väl Godkänd. För de högre betygen krävs att eleven har kunskap om hur matematiken har utvecklats och använts genom historien (Skolverket 2000a).

I matematik A genomförs ett obligatoriskt nationellt prov på alla program. De nationella proven ska stödja lärarnas betygssättning, men är bara en del i den totala bedömningen av elevens kunnande. De nationella proven ska också bidra till att betygssättningen blir likvärdig över landet. Innehållet i proven ska därför mäta kvaliteten i elevernas kunnande så brett som möjligt inom ramen för de nationella målen.

2.8 Problemprecisering

Efter litteraturgenomgången kan vi nu precisera några frågeställningar som är relevanta att söka svar på. Frågeställningarna som alla har betydelse för syftet med undersökningen, nämligen att beskriva vilka kunskapsformer som lärare säger sig fokusera vid bedömningen av elevernas kunnande i Matematik A och Svenska A och om det görs likvärdiga tolkningar av kriterierna för samma betygssteg på studieförberedande och yrkesförberedande program.

1. Vilket kunnande säger sig lärare fokusera vid bedömningen av eleverna?
2. Hur säger sig lärarna praktiskt arbeta med bedömningsfrågorna?
3. Hur ser lärares tolkningar av betygskriterierna ut på olika programtyper?

3 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

I denna del presenteras vår teoretiska utgångspunkt samt metodval och dataanalysens genomförande.

3.1 Teoretiska utgångspunkter

Två teoretiska inriktningar har påverkat det vetenskapliga studiet av lärande och utveckling under 1900-talet, behaviorismen och kognitivismen. Behaviorismen har sina rötter i den empiristiska idétraditionen, medan kognitivismen kan spåras till den filosofiska ståndpunkt som kallas rationalism (Säljö 2000). Teoriernas grundsatser berör frågor om vad lärande är, hur lärande går till och vilka egenskaper som kunskapen har.

Behaviorismens typiska drag är att det är det yttre beteendet som uppfattas som reellt, konkret och verkligt. Vad som försiggår inuti människans huvud undviks. Kunskapsutveckling beror enbart på yttre faktorer och kunskapen uppfattas som kvantitativ till sin karaktär (ibid).

Kognitivismen riktar istället sitt intresse mot att beskriva och förstå människans kognitiva utrustning. Inläring ses som ett sorts kognitivt beteende. En tidig inriktning av kognitivismen an-

vände datorn som metafor för människans medvetande och kunskapsutveckling (ibid). Den kognitivistiskt betonade teori som fått störst inflytande på synen på lärande är konstruktivismen.

Den individuella konstruktivistiska teoribildning som utvecklades av Piaget har haft och har fortfarande ett stort inflytande på vår syn på undervisning och utveckling (ibid). Teorin betonar att människan själv konstruerar sin förståelse av omvärlden utifrån sina erfarenheter. Hon är inte en passivt registrerande individ som tar emot sinnesintryck från sin omgivning. ”Kunskap är ett mentalt redskap för att förstå verkligheten och den konstrueras i ett samspel mellan sinnesintryck och förnuft” (Stensmo 1994, s. 33). Centralt i kunskapskonstruktionen är den självreglerande mekanism som Piaget benämner adaptation. Genom assimilation infogas information i befintliga tankemönster och genom ackommodation förändras dessa tankemönster för att passa den nya informationen. Det är när individen tvingas förändra sina existerande strukturer för att återupprätta balans som lärande äger rum (ibid). Därmed följer att lärande måste börja där eleven befinner sig eftersom varje konstruktion av ny kunskap sker genom förändring eller förkastande av kunskap som individen redan har. Konstruktionen av kunskap är en aktiv och inte passiv process.

Den individuella konstruktivismen har på senare tid utmanats av det sociokulturella perspektivet som har sin utgångspunkt i den ryske psykologen Vygotskij. De självreglerande mekanismerna som beskrivs av Piaget har likheter med hur de uppfattas i ett sociokulturellt perspektiv. Däremot betonar det sociokulturella perspektivet den lärandes relation till omgivningen och till mänskliga redskap, artefakter (Säljö 2000). En annan viktig skillnad mot den piagetanska traditionen är att i det sociokulturella perspektivet anses det inte rimligt att elevernas aktiviteter ska leda till att de på egen hand ska förstå världen. ”Kunskaperna finns inte hos objekten eller händelserna i sig, utan i våra beskrivningar och analyser – det vill säga i våra diskurser om dem” (ibid, s. 62f). Vidare betonas att i den lärandes relation till sin omgivning spelar språket och kommunikationen en avgörande roll mellan ”det inre” och ”det yttre”, mellan människan och omgivningen.

Enligt Marton och Booth (2000) projiceras vårt erfalande på världen. Vårt medvetande utgörs av vårt totala erfalande och detta konstitueras upprepade gånger i vårt oändliga erfalande. ”Medvetandets struktur förändras hela tiden, liksom vår erfarna värld” (ibid, s. 264). I dessa tankegångar görs ingen skillnad mellan ”det inre” och ”det yttre”, mellan människan och omvärlden. ”Det finns bara en värld, men det är en värld som vi erfar, en värld som vi lever i, en värld som är

vår” (ibid, s. 30). För att förstå hur människors medvetande formas fokuserar författarna variationen i människors sätt att erfara olika situationer och fenomen (ibid).

Grundläggande för de konstruktivistiska teorierna är att kunskap huvudsakligen uppfattas som kvalitativ till sin karaktär och lärande betraktas inte som en kvantitativ tillväxt av kunskaper, utan som en kvalitativ förändring i att uppfatta omvärlden.

Den teoretiska utgångspunkten för detta arbete är en konstruktivistisk kunskapssyn. Skolans styrdokument är starkt präglade av konstruktivistiska tankar. Det går att finna element från både Piagets individuella konstruktivism och den sociala konstruktivismen eller det sociokulturella perspektivet som det presenteras av Roger Säljö. Vidare finns det element från den i vissa delar närliggande kunskapssyn som bland annat representeras av Ference Marton och Shirley Booth

3.2 Metod

Här presenteras metodval, målgrupp, genomförandet av intervjuer och tillvägagångssättet vid analysen av intervjumaterialet. Vi diskuterar även den valda metodens reliabilitet och validitet.

3.2.1 Öppna intervjuer

För att kunna besvara våra frågeställningar valde vi öppna intervjuer som metod. Med öppna intervjuer bedömdes datainsamlingen kunna ske i en dynamisk situation. Intervjun innebär ett växelspel mellan intervjuare och respondent där det finns goda möjligheter att fördjupa och följa upp frågor och därmed skaffa sig giltig information. Med enkäter är det svårt att konstruera frågor som tolkas på avsett sätt av respondenten, det finns inte möjligheten till följdfrågor och ingen möjlighet att förklara eventuellt svårtolkade begrepp. Av dessa anledningar valde vi intervjun framför enkäten som datainsamlingsmetod.

Det är svårt att tänka sig andra metoder för datainsamling än intervjuer eller enkäter. Den nationella betygsstatistiken kan inte säga något om vilka förmågor som lärarna fokuserar vid bedömningen av eleverna. Att följa några lärare i deras arbete för att försöka ta reda på hur bedömning och betygssättning går till, skulle vara en alltför tidskrävande metod för ett examensarbete. Dessutom är bedömnings- och betygssättningsprocessen mycket svår att observera, då den vanligtvis pågår i lärarens tankeprocesser under en längre tid (Selghed 2004).

Intervjun som metod för att samla in information är dock inte okontroversiell. Bland annat har den kritiserats för att vara en onaturlig situation för datainsamling (Säljö 1997). Intervjun inbegriper en maktaspekt som kan vara svår att överbrygga. Respondenten kan komma att inrikta sig på att försöka svara "rätt" på frågorna istället för att delge sin egen uppfattning. Holme och Solvang (1997) menar precis tvärtom. Styrkan är att intervjusituationen påminner om en vardaglig situation och ett vanligt samtal. Den kvalitativa intervjun är den intervjuform där styrningen av undersökningspersonerna är minst.

Idealt sett är den kvalitativa intervjun en "avtappning" av ett vanligt samtal på information som det kan ge. Draget av styrning är dock tydligare än i en vardagssituation, både när det gäller tema och tidpunkt. Trots detta finns det ingen grund för att påstå, att denna metod radikalt skiljer sig åt från ett vanligt samtal (ibid, s. 108).

Den viktigaste skiljelinjen mellan olika typer av intervjufrågor går mellan öppna och slutna frågor. Med detta avses karaktären på det utrymme som svaret finns inom. Ju fler svarsmöjligheter som det finns på en fråga desto större är det utrymmet och desto mer öppen är frågan (Jacobsen 1993).

I en ledande fråga ligger en stor del av svaret inbyggd i själva frågan. Den utfrågade har därför att antingen bekräfta eller förkasta det påstående som frågan ofta innebär. I verkligheten är det mer än bara frågan som ska förkastas. Det är själva kontakten och den ömsesidiga förståelsen som står på spel. Intervjuaren har ju klart givit till känna att han menar att det är ett visst svar som är det riktiga (ibid, s. 101f)

3.2.2 Val av målgrupp

Som målgrupp för undersökningen valdes behöriga lärare som undervisar i kurserna Matematik A och Svenska A i gymnasieskolan. Motivet till denna avgränsning var flera. Matematik och svenska har en särställning i den svenska skolan. De är två av de tre ämnen som eleverna måste vara godkända i när de lämnar grundskolan för att vara behöriga till ett nationellt program i gymnasieskolan. Både matematik och svenska är kärnämneskurser i gymnasieskolan och i båda ämnena finns nationella prov att tillgå som stöd för betygsättningen. I matematik genomförs obligatoriska nationella prov på A-kursen, i svenska först på B-kursen. Vi fann det rimligt att lärarna på

dessa kurser skulle vara väl insatta i betyg- och bedömningsfrågor på grund av ämnenas särställning i skolan. Matematik och svenska är mycket olika ämnen vilket bedömdes vara intressant ur flera aspekter. Huvudintresset ligger dock inte på det konkreta innehållet i kurserna, utan på de kvalitativa förmågor hos eleverna som lärarna fokuserar vid bedömning och betygssättning på dessa kurser.

Vid kvalitativa metoder är inte statistisk generalisering och representativitet några centrala begrepp (Jacobsen 1993). Ändå är urvalet av undersökningspersoner inte ointressant. För att få en eftersträvd variationsbredd i datamaterialet är det viktigt att få ett så informationsrikt material som möjligt. För att uppfylla detta krav gjordes bedömningen att åtta lärare skulle intervjuas, fyra i matematik och fyra i svenska. Målsättningen var att få en jämn fördelning av lärare som undervisade på studieföreberedande respektive yrkesförberedande program eller lärare som undervisade på båda programtyperna. Ambitionen var också att sprida intervjuerna på flera skolor. Det finns en möjlighet att den rådande skolkulturen på skolenheten påverkar lärarna i en bestämd riktning, till ett visst tänkande gällande bedömning och betygssättning. Det är rimligt att anta att en spridning på flera skolor borde ge en större variation i uppfattningar.

3.2.3 Intervjupersonerna och genomförandet

En intervjuguide med fem huvudfrågor togs fram. Dessa var av öppen karaktär. Avsikten var inte att följa handledningen till punkt och pricka, utan guiden skulle fungera som utgångspunkt för intervjun och som en minneslista för att vi inte skulle missa den information vi var intresserade av. För att testa vad frågorna kunde ge för information och för att träna vår intervjuteknik genomfördes därefter fem provintervjuer, tre med matematiklärare och två med svensklärare. Ingen av oss hade tidigare någon erfarenhet av att genomföra intervjuer.

Provintervjuerna analyserades både med avseende på våra insatser som intervjuare och på den information som de gav. Det visade sig att det är svårt att prata om betygs- och bedömningsfrågor. Frågorna i intervjuguiden reviderades därför på några punkter, huvudsakligen med syftet att göra dem mera öppna. Intervjuguiden som kom att användas vid huvudintervjuerna innehöll sex huvudfrågor (se Bilaga). Vi gjorde bedömningen att datamaterialet från provintervjuerna kunde användas vid analysen, men att vi skulle göra ytterligare åtta intervjuer.

Med provintervjuerna inräknade genomfördes intervjuerna på fem olika gymnasieskolor i fem olika kommuner i södra Sverige. Av praktiska och tidsmässiga skäl valde vi att inte sprida ut dem på fler skolor. Fördelningen av de 13 intervjupersonerna på de olika skolorna kom att bli på följande sätt:


Skola 1. Tre provintervjuer med matematiklärare.

Skola 2. Två provintervjuer med svensklärare, en huvudintervju med svensklärare.

Skola 3. Två huvudintervjuer med matematiklärare, två huvudintervjuer med svensklärare.

Skola 4. Två huvudintervjuer med matematiklärare.

Skola 5. En huvudintervju med en svensklärare.

Intervjupersonerna fick vi kontakt med genom att höra av oss direkt till skolornas matematik- respektive språkinstitutioner. Vi presenterade oss själva och vårt examensarbete och frågade om någon behörig lärare på institutionen kunde tänka sig att medverka i vår intervjustudie. Vidare informerade vi om att både intervjupersoner och skolor garanterades full anonymitet. Vanligen bestämdes datum och tid för intervjun direkt med intervjupersonen. Av praktiska och tidsmässiga skäl satte vi inte upp några speciella urvalskriterier mer än att lärarna skulle vara behöriga. Vi fick ändå en relativt god variation med avseende på skolornas storlek, lärarnas yrkeserfarenhet och på vilka program de undervisar. Sammantaget intervjuades åtta kvinnor och fem män. Av svensklärarna föll det sig dock så att bara en av de intervjuade var en man. Yrkeserfarenheten hos de intervjuade lärarna varierar mellan ett halvår till 35 år. Lärare med färre än 10 års erfarenhet eller mer än 30 års erfarenhet dominerar. Alla lärare är behöriga. k är två lärare behöriga för grundskolan men arbetar i gymnasieskolan. I Tabell 1 redovisas lärarnas kodbeteckning som används i resultatdelen, deras undervisningsämne och om de undervisar på studieförberedande program (S) eller yrkesförberedande program (Y). Av anonymitetsskäl redovisas inte lärarnas kön eller år i yrket.

Tabell 1. Intervjupersonernas kodbeteckning, undervisningsämne och om de undervisar på studieförberedande program (S) eller yrkesförberedande program (Y).

Kod	Undervisningsämne	Program
S1	Sv	S
S2	Sv	S
S3	Sv	S/Y
S4	Sv	S/Y
S5	Sv	Y
S6	Sv	S/Y
M1	Ma	S/Y
M2	Ma	Y
M3	Ma	S/Y
M4	Ma	S/Y
M5	Ma	S/Y
M6	Ma	S
M7	Ma	S

Intervjun med öppna frågor är en svår metod både för intervjuaren och för den som blir utfrågad. Som intervjuare måste man hela tiden vara uppmärksam på vad som sägs och kunna följa upp med nya frågor för att få fram intressant information. För respondenten är det krävande att redovisa och argumentera för sina åsikter. Det är viktigt att intervjusituationen bygger på ett ömsesidigt förtroende mellan intervjuare och respondent (Holme & Solvang 1997). Vi upplevde att vi utvecklades som intervjuare efterhand. Vi blev mer lyhörda på vad lärarna egentligen uttryckte och kunde därför vid behov ställa lämpliga följdfrågor. Vi lärde oss även använda enkla knep som exempelvis tystnad. Tystnad fungerade utmärkt för att få respondenten att tala. Vår bedömning är att de flesta intervjusituationerna var relativt avslappnade och att det uppstod en förtroendefull atmosfär. Det går ändå inte att utesluta att respondenterna i vissa fall uttryckte vad de trodde var "rätt" svar istället för sina egna uppfattningar. Att bedöma och betygssätta elever anses vara bland de svåraste och mest känsliga uppgifterna i lärares profession (Selghed 2004). Vissa av frågorna var uppenbarligen svåra och känsliga att besvara.

Intervjuerna, som varierade i längd mellan 20-40 minuter, spelades in på kassetbandspelare eller MP3-spelare. Ljudupptagningarna av huvudintervjuerna transkriberades i sin helhet. Av provintervjuerna transkriberades relevanta delar vilket innebar ca 2/3 av deras längd. Intervjumaterialet omfattar 96 sidor text med typsnittet Times New Roman, storlek 12 och radavstånd 1,5. Transkriberingarna gjordes så exakt som möjligt.

3.2.4 Analys

De transkriberade intervjuerna skrevs ut. En första genomläsning skedde extensivt och förutsättningslöst för att vi skulle få en helhetsbild av materialet. I nästa steg kategoriserades materialet i olika utsagor och dessa ställdes upp i tabellform. Det vi tog fasta på var aktiva verb, övriga nyckelord och meningsbärande enheter som rörde vårt syfte och våra frågeställningar, men även andra utsagor av intresse noterades. På detta sätt försökte vi ringa in variationer i uppfattningar och skaffa oss en förståelse av materialet. Vid detta arbete upptäckte vi att flera intervjupersoner uttryckte motsägelsefulla ståndpunkter som vi inte noterat i intervjusituationen. Intervjumaterialet har lästs igenom, med fokus på olika aspekter, upp emot tio gånger.

Vi har inte valt att arbeta med någon befintlig analysmetod när vi sammanställt och analyserat intervjumaterialet. I analysarbetet har vi inte fokuserat på de enskilda intervjufrågorna, utan lärarnas uppfattningar har tolkats från helheten av materialet. Detta angreppssätt liknar till viss del den analysmetod som Holme och Solvang (1997) beskriver som helhetsanalys.

I resultatdelen presenteras de olika kunskapsformer som lärarna säger sig fokusera vid bedömning av elevernas kunnande, hur de säger sig arbeta med bedömningen och hur lärarna uppfattar likvärdigheten i betygssättningen. Även andra intressanta aspekter från datamaterialet som vi anser är relevanta för vårt problemområde lyfts fram. De uppfattningar som vi vill belysa exemplifieras rikligt med citat. Vi har valt utsagor som vi anser är tydliga uttryck för olika uppfattningar. I vissa fall har utsagorna redigerats något för att underlätta läsningen, men generellt återges de exakt. I de fall namn eller skolor nämnts har dessa ersatts med "X", "Y" osv.



3.2.5 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet och validitet är centrala begrepp inom den kvantitativa forskningen (Holme & Solvang 1997). Inom den kvalitativt inriktade forskningen är däremot dessa begrepp svårare att tillämpa.

Reliabiliteten är svår att utvärdera vid intervjuer med öppna frågor eftersom varje intervju kommer att bli unik. I vår undersökning är vi två personer som genomfört intervjuerna var och en för sig. Vår förförståelse och bakgrund är olika och detta har sannolikt påverkat intervjuprocessen på flera sätt. Att datainsamlingen har utförts av två personer innebär att reliabiliteten blir än mer svårbedömd. Tolkningen och analysen av materialet har däremot utförts av oss båda tillsammans vilket ökar tillförlitligheten i denna del.

Vid kvalitativa intervjuer med öppna frågor är validiteten något mindre komplicerad. Metoden innebär att man kan följa upp frågor och göra fördjupningar under intervjuens gång, vilket ger goda möjligheter att samla in den information man söker. Genom att sammanfatta respondentens svar kan man få bekräftelse på att man uppfattat respondenten korrekt. Det som framkommer i en intervjusituation är dock vad personen säger sig göra, inte vad personen nödvändigtvis gör.

4 Resultat

I denna del redovisas och beskrivs resultaten av intervjuerna. Resultatdelen är uppdelad i ett antal rubriker som på olika sätt belyser våra frågeställningar. Vilka kunskapsformer som lärare fokuserar vid bedömningen av elevernas kunskande i matematik A och svenska A behandlas huvudsakligen under  Kunskapsformer, men det finns även intressanta aspekter som berör denna fråga under andra rubriker. Under  Andra bedömningsgrunder finns några få utsagor där det framkommer att det kanske även är annat än elevens kunskaper som bedöms vid betygssättning. Under 4.3 Sätt att arbeta med bedömningen och 4.4 Sätt att arbeta med betygskriterierna framkommer intressanta aspekter som huvudsakligen berör vår andra fråga, nämligen hur lärare uppfattar likvärdigheten i tolkningar av kriterierna för samma betygssteg på studieförberedande jämfört med yrkesförberedande program.

4.1 Kunskapsformer

Lärarna uttrycker huvudsakligen att det är ett kvalitativt och inte kvantitativt kunnande som ska bedömas vid betygssättning, och att de olika betygsstegen beskriver kvalitativt olika sätt att uppfatta, förstå och lösa problem. Lärarna har ofta svårt att kommunicera skillnaderna för de olika betygsstegen och de talar kring detta på delvis skilda sätt. Terminologin från kursmål och kriterier används i viss utsträckning, men det finns också andra sätt att uttrycka progressionen av kunskapskvaliteter. Några utsagor kan tolkas som att det finns inslag av bedömning av elevers kvantitativa kunskaper.

De fyra kunskapsformerna fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet som används i läroplanen nämns av några enstaka lärare, medan de flesta uttrycker sig på andra sätt. Vi har därför valt att dela in de olika förmågorna i elevernas kunnande som lärarna tar fasta på i fyra kunskapsformer som benämns snarlikt de fyra f:n. Dessa är faktakunskaper, tillämpning, förståelse och sammanhang. I princip följer dessa dock en hierarkisk ordning när lärarna relaterar dem till betygskategorierna. Faktakunskaper betraktas som den lägsta kunskapsformen. Därefter följer tillämpning, förståelse och sammanhang. Det finns inte alltid helt klara gränser mellan dessa olika kunskapsformer i alla utsagor och lärarna använder många olika begrepp. De flesta lärarna talar om alla dessa kunskapsformer, men de har generellt olika fokus på studieförebredande jämfört med yrkesförberedande program.

4.1.1 Sammanhang

När de intervjuade lärarna talar om framför allt den högsta betygsnivån, MVG, betonar de att de ställer krav på bland annat elevernas analysförmåga och deras förmåga att förstå samband mellan olika kunskapsområden. De menar att eleverna ska ha förmågan att integrera olika delar av kursen i sitt kunnande. Det ställs också betydligt högre krav på att eleverna arbetar självständigt. Till skillnad från kunskapsformen ”förståelse”, där lärarna menar att eleverna har insikt i enskilda kursmoment, så innebär alltså sammanhang att eleverna har en större helhetsförståelse.

Svensklärarna menar att den högsta kvalitativa förmågan är förmågan att analysera. Eleverna ska då kunna se samband mellan exempelvis olika texter och kunna förmedla detta till läraren.

Eleverna ska med hjälp av sin förståelse kunna analysera för att prestera något som inte redan står i läroböckerna.

S2

Men sen för att analysera, man måste kunna analysera, se samband mellan fakta och kombinera dessa till en förståelig bild av världen. För att komma upp på VG-nivå men framför allt på MVG-nivå. Och det tycker jag att man märker framförallt i diskussioner kring texter, alltså man...det beror ju på hur man lägger upp det va. Man kan ju till exempel lägga upp ett tema, ta till exempel fyra tycken litterära verk, som har något gemensamt. Sen bygger man upp det, då, då ställer man, då ser man hur eleverna skiljer sig åt betygmässigt, när man resonerar kring det här. Vissa kan ju alltså se de här gemensamma nämnarna, vad som skiljer.

S1

Det kan ju vara att i en VG- fråga måste man vara mer reflekterande och inte bara plocka ut att någonting är svart eller vitt. Utan man måste reflektera lite mer och tänka efter. Det är inte bara svaret att svaret är givet.

I: Så du menar att de kan inte bara hitta svaret i boken och skriva av det?

Inte alltid, nej.

Svensklärarna framhåller även att eleverna måste ha uppnått en viss språklig nivå för att kunna erhålla betyget MVG. Eleverna ska ha kunna skriva korrekt och ha en utvecklad språklig förmåga som är anpassad efter situation och mottagare. Eleverna måste kunna följa en röd tråd när de skriver eller talar samt att de ska ha en tydlig disposition. Så här förklarade en lärare vad ett utvecklat språk innebär:

S2

Ja, det kan ju vara det att man...vad ska man säga. Man läser uppsatser ibland, det kan ju vara att man har metaforer, att man har liknelser, att man, att man liksom utsmyckar språket alltså. Att man inte bara har meningar som består av fem ord och så vidare, månggradingar och allt det här. Utan att det är ett levande språk.

Eleverna måste enligt svensklärarna uppnå förståelse i alla delar av kursinnehållet för A-kursen för att kunna se en helhet. De menar att eleverna bör uppnå en helhetsförståelse gällande kursen men även gällande svenskämnet i stort för att förstå ”sin plats i världen”.

S4

I: Du vill uppnå förståelse?

Ja det vill jag. Det finns ett uttryck i svenskan: ”att slå klackarna i taket” eller ”att hänga i julgranen”, det kan du till exempel inte säga på engelska för de har inget att relatera till, men det har vi. Och om du inte lär dig om kulturen kan du inte heller förstå språket, hur de tänker. Så man ska ha insikt i det. Det är inte bara att kunna stava rätt eller skriva rätt. Det är idiomatiska uttryck. Det ska du kunna använda dig av. Allting hänger samman.

För de högre betygsstegen betonas att eleverna självständigt ska kunna formulera problem i matematisk form, att de har analytisk förmåga och att de ska vara matematiskt kommunikativa. Skillnaden mellan betygen VG och MVG är att uppgifterna som eleverna ska kunna lösa är mer komplexa på den högsta nivån. Eleverna klarar av att lösa problem som kräver flera steg tagna från olika områden av matematiken.

M7

...VG då kan man hantera det bra och kan lösa svårare problem och kan sätta samman olika delar av kursen för att lösa problemen. Och MVG är ju i ännu högre grad. Att dom kan själv analysera hur... får själv ställa upp hur dom ska lösa problemen. Får ett svårt problem, fundera över hur dom ska lösa det, och sen plocka lite olika moment för att lösa uppgiften. Så det är helt andra krav på förmågan att lösa problemet.

M6

Och ska man liksom kunna plocka lite från olika kunskapskällor så blir det ofta mycket väl godkänt.

En lärare ger ett konkret exempel på analytisk förmåga där eleverna ska kunna skriva en funktion för ett geometriskt problem.

M7

T.ex. en rektangel har omkretsen 16 cm. Skriv en funktion för arean! Får dom själv ställa upp då. Att en sida kallar dom för x , den andra då 8 minus x . Och bara komma på det! Det klarar inte så många. Och sen arean då x gånger 8 minus x eller vad det nu blir.



Förutom att eleverna behärskar att kombinera olika områden av matematiken nämns förmågan att härleda formler för den högsta betygsnivån.

M5

...säg att du ska kombinera ihop Pytagoras sats med en areaberäkning eller du ska härleda för att i nästa steg kunna göra slutberäkningen. Då är ju den mer komplex än om du bara behöver sätta in några siffror i ett samband. Du ska beräkna en area och bara stoppa in siffrorna, basen gånger höjden delat med två. Ska du då härleda den först så är den ju mer komplex. Och har man den förmågan så har man ju en större matematisk förmåga.

4.1.2 Förståelse

De intervjuade lärarna betraktar förståelse som en mer avancerad kunskapsform än tillämpning. Denna kunskapsform ses som ett kvalitativt högre kunnande än att enbart kunna tillämpa sina kunskaper i en välkänd situation. Det är framför allt för de högre betygsstegen som förståelse och insikt betonas. Det rör sig inte om att enbart återge tidigare presenterade resonemang.

För betygen VG och MVG menar svensklärarna att eleverna ska kunna kommunicera på ett effektivt och intresseväckande sätt, och att de ska behärska språket i huvudsak korrekt. Eleverna ska även kunna reflektera över det lästa och relatera det till sina egna kunskaper. För att eleverna ska behärska detta måste de enligt lärarna ha uppnått en viss förståelse inom ämnet.

S3

Svenska A. Ja där tycker jag att skillnaden är att, skillnaden är självständighet också, att kunna jobba självständigt, att kunna förstå texten och att kunna bearbeta den och göra den till sin egen. Att ha den förmågan till reflektion, analys och då ännu mer på MVG. På VG, där kan man ha en viss vägledning tycker jag.

När eleverna refererar läst litteratur bedömer lärarna både val av böcker och elevernas förståelse av det lästa. De menar att kvaliteten i litteraturen har stor betydelse för vilken betygsnivå som

eleverna kan nå upp till. Ju mer avancerad litteratur eleverna läst och visat att de har förstått desto högre betyg.

S5

Och läsa så får man ju värdera, en del läser ju mellanstadielitteratur, en del kommer ju med väldigt enkla böcker, en del är ju väldigt avancerade och då tycker jag att det är en nivåskillnad där också, vilken litteratur de läser.

Det är en kvalitativ skillnad mellan tillämpning av tidigare kända problem och tillämpning där eleven ska omsätta sina kunskaper på nya och okända problem. Denna mer avancerade tillämpning innebär att eleverna både ska förstå vad de ska göra och varför.

M1

MVG-kunskapen, den visar man när man besitter VG-kunskapen och kan kombinera den kunskapen som man har tränat i lektionssalen på ett nytt sätt, på ett nytt tal som man aldrig har sett innan.

När lärarna konstruerar provfrågor kan de skilja ut de elever som har en bättre förståelse av matematiken.

M1

Man kan gå över i bråkform! Då förlorar man halva klassen direkt. Om man begär in exakta svar. Säger man att man nöjer sig med ungefär 0,44, men ska det va då... eller någonting. Ska det då va $\frac{4}{9}$ någonting, ja då har man tappat dom som inte är så hajja på bråkräkning.

Vilka förmågor det är som eleverna uppvisar på den högsta betygsnivån uttrycks ofta diffust, men det rör sig om ett annat kunnande och en annan förståelse än det kunnande som genererar de lägre betygen. Eleverna kan lösa problem på andra, mer kvalificerade sätt. De har förmågor som inte eleverna som får de lägre betygen har.

M7

Då är det framför allt den analytiska förmågan. En MVG-elev kan också ha lite brister någonstans, men en MVG-elev kan lösa problemet på ett annat sätt. Kan själv ställa upp ett problem och lösa det på lämpligt vis. Men kan ändå ha en brist. Att det momentet har man kanske slarvat på, men är ändå på en MVG-nivå. För att dom har den här förmågan.

4.1.3 Tillämpning

När lärarna talar om tillämpning menar de att eleverna praktiskt ska behärska till exempel inträ-
nande lösningsstrategier, språkregler och informationssökning. Denna kunskapsform fokuseras
framför allt för de lägre betygsstegen.

För de lägre betygsnivåerna i Svenska A kräver lärarna att eleverna i huvudsak ska behärska
det svenska språket. De ska kunna formulera sig både i tal och i skrift så att de blir förstådda och
de ska ha förmågan att läsa ett stoff och plocka ut det väsentliga. Eleverna ska kunna tillämpa det
svenska språket i olika situationer och på olika sätt.

S1

Ja man tar till exempel deras förmåga att kunna uttrycka sig skriftligt. Så, en elev som ligger på G-
nivån kan kanske hjälpligt formulera sig, språket är enklare, både gällande ordval och konstruktion.

S3

...om man nu tar det skriftligt, att man har olika trampoliner, man har ettan, trean och femman. Och
många ligger kanske på ettan och skriver perfekt på den nivån men språkligt så når de inte en högre
nivå för att det är alltid de här subjekt-, predikatsmeningarna, jag gjorde det, sen gjorde jag det, sen
gjorde vi det. Och muntligt, på G ska man gå fram och göra sig förstådd...

Svensklärarna menar att eleverna ska lära sig att söka information via exempelvis Internet och att
sedan korrekt kunna hänvisa till denna information i sin egen text. De intervjuade lärarna betonar
att eleverna måste behärska detta för att uppnå betyget Godkänd. Använder eleverna sig av flera
olika källor eller kan göra en texthänvisning på ett mera avancerat sätt kan detta ge ett högre be-
tyg. Dock ställer lärarna inte krav på att eleverna ska tänka källkritiskt på den här nivån.

S5

Sen kanske i en skrivning så kanske vi har tränat på att göra en texthänvisning. Klarar de inte av att
göra en texthänvisning så blir det ju inte godkänt. Och sen så kan de sätta inom parantes, sen kan jag
ge dem olika nivåer, väver de in det i texten på ett smidigt sätt så kan man räkna det som VG.

S2

Tanken är då att de ska lära sig informationssökning också, på ett tidigt stadium. Då börjar man kanske
med att man kräver inte mer än två eller tre källhänvisningar och så olika texter va. Och sen kan man
då utöka till lite mer omfattande.

Tillämpning i matematik kan betyda många saker. För att kriterierna på godkänd-nivån ska anses vara uppfyllda måste eleverna kunna lösa problem av en typ som de mött tidigare. Det handlar då om en instrumentell förståelse som innebär att eleverna förstår hur man ska göra för att komma fram till rätt svar med hjälp av rutinbetonade kunskaper.

På de yrkesförberedande programmen uttrycks att det viktigaste målet är att eleverna ska nå upp till betyget godkänd. Den kunskapsform som lärarna pratar om är denna instrumentella förståelse. Det talas bland annat om att färdigheterna måste "nötas in" hos eleverna och att de tränas att mekaniskt utföra vissa typer av tal.

M5

Jag har ju en annan kurs också i matte A när jag har industriprogrammet här va. Den kör jag under 4 terminer då. Kurs A. Då kan du ju tänka dig skillnaden där. Där får man ju då nöta in det på ett annat sätt.

M3

Jag kan väl säga så här då. När jag har haft t.ex byggelever, då kanske jag säger till dom här att... nu tar jag inte med dom svåraste uppgifterna, eller nu får ni ett godkäntprov bara. Där ni bara kan visa att ni klarar godkänt. Och jag gör ju, som jag nu har haft i en etta... jag ger mellan proven lite test. Och då är det bara godkänt-uppgifter. Och det är bara för att ska själva se om dom har... kan godkänt-uppgifterna. Och då säger jag att av dom här 7 uppgifterna så får ni några liknande som godkäntuppgifter på kommande prov. Det är ju liksom... då får dom ett litet mått på vad som krävs för godkänt ju.

De lärare som undervisar på yrkesförberedande program betonar även att det är viktigt att eleverna lär sig att tillämpa matematiken inom det valda yrkesområdet. Här kan det konkreta innehållet handla om att behärska tekniska och geometriska formler eller att inreda ett kök.

M4

Dom ska bara läsa matte A. Dom ska klara sig i livet. Dom ska klara jobbet i verkstaden. Och jag vet för jag har snackat... Dom ska kunna räkna på ohms lag och dom ska kunna... dom har lite formler, lite tryck i hydraulsystem och du vet sådana där saker. Utväxling i växellådan och sådär. Och då är ju liksom... det är svårt att formulera målet sådär exakt, men alltså den är praktiskt inriktad där.

M4

...tanken är att jag ska försöka fixa från IKEA en sån här katalog över köksinredningar och så ge dom en ritning på ett kök och så... Inred köket och räkna ut vad det kostar! [---] Man kan väl säga att godkänt... Det är ju svårt att gradera det... Om det funkar. Måtten stämmer. Om dom har tänkt till så att inte luckor krockar, eller du vet, sådant där som det kan göra om man inte tänker... och ifall kostnadsberäkningen är vettigt uppställd. Om allting stämmer, så är det ju egentligen vad skulle vilja säga ett VG, om dom har gjort en ritning och liksom presenterat det snyggt...

M2

Och sen så godkänt är ju väldigt viktigt att dom... eftersom jag jobbar väldigt mycket med dom praktiska programmen att man hittar... att man anpassar det i deras vardagsmiljö. Som jag har fordonsprogrammet väldigt mycket. För ett godkänt vill jag ju att dom ska givetvis klara av att räkna ut storleken på ett flak eller en container. För det måste dom ju veta! Så det är viktigt att anpassa matten efter det. Så där... Absolut måste dom kunna det.

På godkändnivån ska eleverna behärska att utföra beräkningar i ett steg, vilket är en formulering som även finns i betygskriterierna. För de högre betygsstegen ska eleverna klara av att lösa mindre rutinmässiga problem som kräver flera steg i beräkningen.

M2

Dom ska klara räkning i ett steg t.ex. Ett moment. Och där kan man väl nånstans... Där känner man om dom är förtrogna med det eller dom inte är förtrogna med det.

M4

för att jag ska kunna räkna ut det som frågas efter måste jag först räkna ut någonting annat. Och det är ofta... kan ju va svårt. Jag kan inte gå direkt på målet att räkna ut svaret utan jag måste först räkna ut någonting annat. Då är det ju liksom att räkna i två steg. Och det är faktiskt bra mycket svårare.

M7

Ja, en G-uppgift. Lös ekvationen! $2x + 1 = 8$ eller vad som helst. Enkla basfärdigheter. Och VG och högre så har du något problem från vardagslivet t.ex. som är beskrivet i ord. Då får man ju själv ställa upp en ekvation. Som man kan lösa t.ex. då. Då blir det lite svårare. Som testar deras sätt att använda matematiken.

I en utsaga uttrycker en lärare ett kunnande som kan tolkas som den allra enklaste formen av tillämpning. Här kan inte eleverna lösa enkla ekvationer med en metod, men med hjälp av sina grundläggande aritmetiska kunskaper klarar de av att "gissa sig till en lösning".

M2

Det enklaste exemplet tycker jag är att ta ett... godkänt-nivå på algebra, som jag jobbar med just nu, intensivt här i början, det är ju om dom kan gissa sig till en lösning. Om dom har ett väldigt enkelt uttryck, eller ekvation... som dom kan gissa sig till en lösning. Då har dom ändå förmågan med räknesätten. Vet vad som ska gå först, vilket av multiplikation och addition går först. Så då kan dom lösa det. Det är viktigt att dom kan lösa talet, så att dom förstår hur dom kan lösa det. Det tycker jag är godkänt.

4.1.4 Faktakunskaper

Faktakunskaper betonas inte av de intervjuade lärarna i någon större utsträckning när de beskriver vad de tar fasta på när det gäller elevernas kunnande i kurserna Matematik A och Svenska A.

Svensklärarna använder inte prov i någon högre grad, men då dessa undantagsvis används måste eleverna kunna visa att de tillägnat sig grundläggande regler i grammatik eller att de vet av vem och när ett litterärt verk har skrivits. Prov i grammatik ges främst på de studieförberedande programmen då dessa elever ofta önskar att läsa grammatik.

S1

Man har ju rena kunskapsprov, sen har man ju också prov där eleverna visar sin förmåga att tänka själva och formulera sig, tänka kritiskt och kanske tänka analytiskt.

I: Vad menar du med de här kunskapsproven?

Det är ju vanliga där man testar av att eleverna har tillägnat sig ett visst mått i litteraturhistoria eller grammatik, det är vanliga, traditionella prov. Faktaprov kan man säga.

Utantillärning av rena faktakunskaper fokuseras inte av de intervjuade matematiklärarna, men några lärare nämner att eleverna måste kunna vissa formler i till exempel geometri utantill till proven. Elevernas formella behandling av uppgifter vid problemlösning är en förmåga som möjligtvis också kan föras till denna kategori. Vanligtvis bedöms elevernas redovisningar av uppgifterna vid provräkningar. Det ställs högre krav på redovisningens kvalitet för de högre betygsstegen. Detta kunnande fokuseras i större grad för eleverna som går de studieförberedande programmen.

M5

vi vill ju få dom att... exempelvis med den formella behandlingen av en uppgift att man kan få dom att tänka hur ska jag strukturera uppgiften när jag ställer upp den. Bl.a. är det ju också med... tänker på algebraiska uppgifter att dom inte har kanske den skolning som man hade förr. Nu ska man inte slå neråt sådär, men det är oftast så att det saknas rätt mycket av det här... vad ska man säga... formelhanterandet som då en naturvetarelev är betjänt av när dom ska jobba med fysik osv.

M1

I: Vad är det som kännetecknar att en elev ligger på VG-nivå?

Då är det ju lite mer berätta och förklara, plus att då ställer man högre krav på redovisningens... Eller ja, det ska komma i en viss ordning, och det ska vara lättöverskådligt och så... Plus att det finns ju klart en ökad svårighetsgrad i själva uppgiften också.

4.2 *Andra bedömningsgrunder*

Det finns några få utsagor som handlar om att lärarna eventuellt bedömer annat än elevernas uppvisade kunskaper i förhållande till mål och kriterier. Det kan handla om hur aktiva eleverna är, vilket ansvar de tar för sina studier och vilken inställning de har till ämnet.

M5

Man märker rätt snart hur dom arbetar tycker jag. Inställningen till det också. Till ämnet.

M1

I vissa klasser vet jag att jag har haft hemläxa där jag har konstruerat eller ja, knyckt och klippt och klistrat ihopa hemläxa som man ska göra en gång i veckan då. Och sen har man då kunnat... långsiktigt har man då kunnat se vilka som tar hem och jobbar faktiskt, och vilka som är lite mindre aktiva och glömmer bort det där och inte lämnar in dom och så.

Det skulle jag kunna säga när jag arbetar att man ska ta ansvar, framför allt att de ska ta ansvar för sitt arbete. Det är ett av mina mål.

4.3 Sätt att arbeta med bedömning

De intervjuade matematiklärarna har en relativt traditionell syn på undervisningen och matematik är i princip lika med räkning. På de yrkesförberedande programmen anpassas ibland kursen till eleverna och deras valda studieinriktning, vilket kan innebära att de till exempel får arbeta i grupp med mer praktiska tillämpningar. På de studieförberedande programmen är det däremot läroboken som ska räknas igenom. Grupparbeten, gruppdiskussioner, projektarbeten och liknande förekommer inte i någon större utsträckning. Traditionella prov är det viktigaste bedömningsunderlaget.

Svensklärarna arbetar mer varierat än matematiklärarna. De förefaller individualisera undervisningen i högre grad och de involverar eleverna i planering och upplägg. De kan sägas arbeta mer processorienterat. Traditionella prov används i princip inte alls, istället är det elevernas texter av olika slag och deras muntliga prestationer som utgör de viktigaste delarna i bedömningsunderlaget.

De olika sätten att arbeta med bedömningen hör till viss del ihop med vilken kunskapssyn lärarna har. I en del utsagor kan man urskilja två synsätt på kunskaper och lärande, en fragmentariserad respektive en helhetsinriktad kunskapssyn.

4.3.1 Provinriktat/resultatinriktat

Jämfört med svensklärarna förlitar sig matematiklärarna i mycket högre utsträckning på skriftliga prov för att bedöma elevernas kunskaper. Några nämner att de även tar fasta på hur eleverna kommunicerar matematik i klassrumssituationer, men proven är ändå det helt dominerande bedömningsunderlaget. De har överlag ett mer resultatinriktat tänkande än vad svensklärarna har. Det är elevens kunskaper som bedöms och inte lärprocessen.

M6

I: Kan du beskriva hur du arbetar med betygssättningen på den här kursen?

Huvudsakligen är det betygssättningen på prov. Det är det som... Men något enstaka fall går jag ifrån proven om jag märker att eleven presterar sämre än vad han skulle kunna göra egentligen. Något enstaka fall när elever blir alldeles nervösa. Så att man sätter lite högre än vad proven visar. Så det är huvudsakligen prov på matematik. Det är så det är, när jag gör det.

M7

Dels följer jag eleverna under lektionerna. Jag känner dom ju väldigt väl. Men sen proven blir ju väldigt viktiga i matematik. Proven är det som styr upp betygen. Sen så hur dom resonerar muntligt och så. Det blir ju en gradering om det är VG eller MVG eller G eller VG. Men dom prov som jag konstruerar är det som ligger till grund.

I: Du tar fasta på något mer än bara proven ändå?

Ja, det gör jag!


I: Det är även vad eleverna tillägnar sig på lektionerna, hur dom uttrycker sig och...

Ja, hur dom uttrycker sig muntligt matematiskt.

Eleverna har ett flertal prov under kursen, vanligtvis ett prov efter varje större område. Lärare på studieförberedande program tar ofta fram proven tillsammans, medan de som undervisar på yrkesförberedande program konstruerar proven ensamma. Att konstruera prov med uppgifter av varierande svårighetsgrad beskrivs som ett omsorgsfullt arbete.

M4

..först gör vi provet, efter mycket resonemang. Och mycket synpunkter. Sen räknar man det själv på tid så att säg, med rimlig fart alltså... ska dom hinna med detta på den tid vi har... och då kan man ta någon faktor alltså... jag ska klara det på en tredjedel av deras tid för jag behöver ju rimligtvis inte sitta och tänka va, men alltså, man får en uppfattning...

På de yrkesförberedande programmen är det, som nämnts ovan under . Kunskapsformer, vanligt att eleverna får uppgifter på proven av en typ som de redan känner igen. Även en av de lärare

som undervisar på studieförberedande program uttrycker att det är nödvändigt att konstruera frågorna på ett liknande sätt som i läroboken.

M6

...man hänger på och gör ungefär samma problem som i boken. För att skulle man hitta på en annan typ av problem än det som är vana vid då liksom blir det sättet att uttrycka sig som blir tröskeln och inte frågan som sådan. Utan man tar ungefär på... samma uppgifter som i boken, och dom lite svårare då blir ju då VG-uppgifter och ja, man försöker anpassa det.

Även om matematikproven framhålls som det viktigaste bedömningsunderlaget finns utsagor hos lärarna som antyder att de egentligen skulle kunna avgöra vilket betyg som eleven ska få i slutet på kursen utan att använda sig av prov. Det går att bedöma elevens kunnande i klassrummet och i kontakten mellan lärare och elev. Proven ses mer som en kvalitetssäkring.

M6

Men proven är alltså det formella som jag hänvisar till. Men det stämmer nästan alltid med det jag upplevde dom första fjorton dar, tre veckorna, kan jag i princip sätta betygen på allihop. För man märker det. Det är sorgligt men... Nå enstaka gång som man blir överraskad, men för det mesta så faller dom in i sina fållor.

M3

Ja, ibland säger jag - jag skulle kunna sätta betyg på det här provet innan ni gör det för jag vet vad ni kan, jag ser ju det, jag har känslan för det... Ibland är det nästan så. Men så finns det ju enstaka elever som inte visar allt på timmarna utan behöver prov för att visa detta...

Betydelsen av det nationella provet i matematik A lyfts fram av samtliga intervjuade matematiklärare. Även om de nationella proven inte kan pröva elevernas kunskaper mot alla mål i kursplanen, är de ett stort stöd för lärarnas betygssättning. Det nationella provet anses väga tyngre än andra prov och blir det viktigaste underlaget vid betygssättningen om eleverna presterar bra. Om däremot eleverna misslyckas på det nationella provet så har det mindre betydelse.

M3

I: Nationella provet ingår som en rätt viktig del i bedömningen?

Ja, framför allt positivt. Så är dom... ger det ett positivt resultat, ett MVG, då ska det mycket till för att jag inte ska sätta ett MVG på slutet på det hela.

M2

...det nationella provet är ju inte styrande, utan elever kan ju totalt misslyckas på det nationella provet. Men jag anser att dom har grundläggande färdigheter, för dom kan räkna inom varje område, på algebra eller geometri eller så. Och ha kunskaper fullt tillräckligt för godkänt, då får dom ju godkänt ändå även om dom inte klarat det nationella provet.

Även om matematiklärarna generellt är positivt inställda till de nationella proven finns utsagor om att de inte är helt nöjda med utformningen av provuppgifterna. Konstruktionen av uppgifterna är inte överensstämmande med det som eleverna är vana vid. En vanlig uppfattning är att det nationella provet missgynnar eleverna på de yrkesförberedande programmen på grund av att uppgifterna är mera textbaserade, men det finns även lärare på studieförberedande program som anser att proven avviker från de egna konstruerade proven.

M3

...vissa år har dom varit upplagda med flera uppgifter med mycket text. Och en del elever klarar inte ut den här mängden med text på dom praktiska programmen. Och då finns där flera elever som då klarar samtliga prov som läraren har, godkänt. Men, kan inte det här upplägget på det nationella provet och får inte godkänt på det.

M5

...nackdelen mot eleverna är att vi kanske inte tränar dom på samma sätt. Nationella provets utformning har ofta en annan infallsvinkel än vad vi har i våra... med våra skrivningar. Så våra elever blir lite ställda då. Vi kör nog lite mer traditionellt med uppgifter enligt det gamla sättet. Men de här har ju mer "berätta och försök förstå-uppgifter" lite sådär berättaruppgifter...

I: Varför tror du att de är konstruerade på det sättet?

Jag tror att A-kursprovet ska ju täcka alla. Alla elevers behov så att säga, av matematik. Och då kommer det kanske in det här att... ha en matematisk förståelse. Gammal klassisk typ av... kunna alla geometriska formler och samband och bevis. Det är kanske inte det man eftersträvar utan det är mer en förståelse av matematikens innebörd. Att kunna utnyttja matematiken.

4.3.2 Processinriktat

Svensklärarna arbetar mer processorienterat och gör en mer kontinuerlig bedömning av verbala och skriftliga förmågor. Traditionella prov används i princip inte alls. Istället är det elevernas texter av olika slag och deras muntliga prestationer som utgör de viktigaste delarna i bedömningsunderlaget.

S3

I: Hur bedömer du då dom på A-kursen om du inte har prov?

Jag säger alltid till dom att allt är ett prov. Det är processen och det är det de lämnar in....

Jag har grammatikprov med SP eftersom de önskar det, eftersom de har språkstudier.

S5

Jag antecknar kontinuerligt under hela läsåret, vad eleverna gör. Och sen blir det ju en sammanvägning utav det. Det skrivna väger ju tungt. Man noterar också hur mycket de läser och det vägs också in. Att de läser på A-kursen. Och även försöka anteckna vad de gör muntligt och försöka få så många anteckningar som möjligt. --- Jag har inga prov. I grammatik har jag inte, tar jag inte upp överhuvudtaget. Det är väl där man oftast har prov. Jag vet inte vad jag skulle ha för prov. Vi har läst om myter och så här men, nå jag skulle inte vilja kalla det för prov. Nej, jag har inga prov i svenska A. Utan vi skriver väldigt mycket och det klagas eleverna på. Vi skriver mycket, arbetar tematiskt och skriver mycket.

S2

I: Du hade inte direkt några prov på A-kursen i svenska?

Inte i traditionell bemärkelse, där de får en massa frågor de ska svara med ett ord eller en mening och så är där poäng och så. Nej, det har jag inte. Jag har mycket skrivövningar och en hel del, mycket diskussionsövningar. Och så muntliga redovisningar. Det är den typen av uppföljning så att säga. Det kan vara både enskilt och i grupp.

Att samtala med eleverna kring betygskriterierna och att låta eleverna delta i planeringen av undervisningen ses som viktigt. Svensklärarna förefaller att individualisera undervisningen i viss utsträckning för att eleverna ska arbeta med just det de behöver utveckla. Det är viktigt att eleverna bearbetar sina prestationer, att de arbetar med till exempel en text för att de ska utveckla sitt skrivande.

S3

I: Kan du beskriva hur du arbetar med betygssättningen på svenska A?

Konkret betygssättningen...Det är att, de får givetvis reda på betygskriterierna första veckan. Sen konkretiserar jag dem, vad det innebär med målen. Så får de också fundera på var de kan lägga sig, så att de själva gör en uppskattning om vad de tycker är rimligt, om jag nu tänker på yrkesförberedande. Och sen pratar jag med dem efter deras första uppsats om, ja redan första veckan har jag en liten introduktionsuppsats om sig själva, ja det är fortfarande yrkesförberedande jag pratar om i och för sig, och då diskuterar vi lite grann vad de behöver jobba med. Och då frågar jag också vad de har för betygsmål. Och redan där kan man se om det är rimligt och så. Och sen är det när man jobbar att man hela tiden talar om vad de ligger på och sen betygssamtal en gång per termin.

S4

Jag utgår från eleven, det gör jag. Det är skillnad på om du har 16 åringar eller om du har vuxna. Att försöka se dem där de är och försöka individualisera.

S5

I: Du bedömer så att säga processen?

Det låter ju väldigt bra och det önskar jag att jag hade gjort. Jag önskar att jag kunnat svara ja på det, men är det det jag gör? Ja delvis gör jag det, för väldigt ofta så får de tillbaka med kommentarer så får de bearbeta det. Det är ju sådant man önskar att de kunnat hjälpa varandra med men dit har jag aldrig lyckats komma än. Utan att jag hjälper dem att bearbeta och då får de det betyg som de då kommer upp till.

I något fall förefaller det som att även lärprocessen ingår i bedömningen vid betygssättning. En lärare svarar så här när hon får frågan om hur hon konkret sätter betyg:

S3

Men, det är processen jag tittar på, det betonar jag, särskilt för de svaga, jättesvaga eleverna.

4.3.3 Fragmentariserad och helhetsinriktad syn på kunskap

Det går att urskilja två synsätt på kunskaper och lärande. I en del utsagor uttrycks en mera fragmentariserad kunskapssyn, i andra en mer helhetsinriktad. En och samma lärare kan i olika delar av intervjun uttrycka olika uppfattningar, det vill säga att han eller hon har utsagor i båda kategorierna.

I de utsagor där lärare uttrycker en mer fragmentariserad syn på kunskap och lärande framkommer att olika moment eller kursmål prickas av var för sig. Lärarna anser att det är orimligt att eleverna ska uppnå en helhetsförståelse i slutet av kursen. Utsagor i den här kategorin hittas främst hos matematiklärarna.

M6

Sen står det ju i riktlinjerna att man ska bedöma hela kursen, att man ska kunna hela kursen vid kursens slut. Och det är väl ingen lärare som bryr sig om. Utan man tar alltså delmomenten var för sig. Och har man klarat diagram, så har man ju klarat det va. Sen att man har glömt diagram i kursens slut det bryr vi oss inte om. [...] ...man kan inte betygssätta hela kursen, man måste ta moment för moment va. Och sen så ska det nationella provet inte vara det enda bestämmande utan det blir ett prov i mängden.

M1

...Att man ska kunna lösa en av dom enklare ekvationerna. Man ska kunna geometri, man ska kunna volymen för en cylinder, man ska kunna räkna ut omkretsen för en cirkel. Kan man inte det utan... Alltså man måste komma ihåg dom formlerna just när det kapitelprovet går, och kan man inte det så blir man inte godkänd.

I utsagorna där en mer helhetsinriktad syn på kunskaper och lärande uttrycks, önskar lärarna att eleverna ska uppnå en helhetsförståelse. Förståelse och sammanhang är nyckelord i dessa utsagor.

S4

Man ska kunna tolka, svenska är både text som man läser och att förstå sin plats i världen. Och du ska då kunna uttrycka dig i skrift, du ska kunna uttrycka dig i tal, man ska se sig själv som en sändare och så finns det en mottagare och man måste se till att mottagaren förstår vad man säger för att klara sig i samhället. Och på samma sätt ska vi kunna som mottagare förstå allt som sänds till oss. Det är inte bara text utan det är att läsa mellan raderna.

En lärare är kritisk till utantillärning av fakta och formler. Målet är att eleverna ska förstå matematiken "på ett annat sätt".

M4

Det handlar ju väldigt väldigt mycket om förståelse. Mera än... jag menar jag har sagt, egentligen behöver man ju inte komma ihåg... vi har ju mycket formler i fysiken. Nu pratar vi i och för sig matte

men det är ju matte också. Alltså det är ju inte det som är poängen. Det är ju inte kunskap! Kunskap är ju liksom att kunna använda, eller sätta in något i ett sammanhang... och liksom verkligen få någon slags... inte världsbild, det är väl att ta i, men... att kunna matte på ett annat sätt. Att kunna använda det som redskap att lösa problem som uppstår och att inse ute i livet att... jag menar det är en sak när problemen är formulerade i en lärobok, så är problemet formulerat och alla data som behövs är givna.

4.4 Sätt att arbeta med betygskriterierna

De lärare som har kort yrkeserfarenhet använder kursmålen och betygskriterierna i sitt arbete med bedömning och betygsättning av eleverna. Lärare med längre yrkeserfarenhet förefaller däremot inte använda sig av mål och kriterier i någon högre grad. Samverkan kring tolkning av kursmål och betygskriterier sker nästan inte alls mellan lärarna på de skolor som intervjuerna genomförts.

4.4.1 Ett viktigt stöd

Lärare med kort erfarenhet i yrket söker stöd i målbeskrivningarna och i betygskriterierna. De ger ett intryck av att arbeta mer direkt med kursmål än vad de mer erfarna lärarna gör. Vidare refererar de på ett tydligare sätt till målens och kriteriernas formuleringar under intervjuerna.

S4

I: Vad är det som kännetecknar att en elev ligger på G-nivån?

Nu skulle jag egentligen haft betygskriterierna framför mig för att kunna ge ett direkt svar på det. Då ska man ju ha uppnått det som betygskriterierna säger medan för ett MVG står det bland annat att man ska kunna anpassa sitt språk efter mottagaren och använda olika stilvalörer och då vet man, det är ganska lätt att ta reda på det och då handlar det mestadels om det skrivna.

M2

...så det är generaliseringen på MVG, att dom ska kunna översätta och inte... att känna sig trygga med bokstavsuttryck överhuvud taget, att det är inte något konstigt. Medan en godkänd-elev ska kunna se en formel kunna använda sig av den och liksom sätta in det på rätt ställe. Det tycker jag är ett krav.

I: Tycker du att du hittar stöd för detta i betygskriterierna?

Ja, i betygskriterierna tycker jag att jag hittar det.

Lärare med längre yrkeserfarenhet har generellt sett svårt att referera till vad som står i kursmålen och betygskriterierna. En lärare i svenska har dock innehållet i kriterierna klart för sig.

S2

Det står ju inte så mycket just gällande A-kursen om vilken litteratur och vilka böcker man ska använda sig av. Det är ju mer klargjort i B-kursen där det ställs krav på att det ska vara, man ska då plocka fram centrala författarskap, båda nordiska och internationella och peka på centrala verk i litteraturhistorien. Sen står det ju i och för sig inte vilka det är, men alltså att man ska göra det, det är mer styrt, det är mer litteraturhistoriskt styrt (skratt) i B-kursen och i A-kursen har man rätt stor frihet att välja texter. Och det viktiga är då kanske att man diskuterar texter.

Matematiklärarna anser som nämnts ovan under 4.3 Sätt att arbeta med bedömningen att de nationella proven är ett mycket viktigt stöd. Betygskriterierna tolkas genom de nationella provens utformning och bedömningsanvisningar. Några lärare menar att när de nu fått erfarenhet av de nationella kursproven så vet de hur de ska lägga upp sin undervisning för att eleverna ska lyckas så bra som möjligt på dem. Även läroböckerna fungerar som ett slags tolkningsverktyg av betygskriterierna.

4.4.2 Fingertoppskänsla

De flesta av lärarna som arbetat i 15 år eller mer, relaterar oftare till sin erfarenhet att bedöma och sätta betyg än till kursplanerna och betygskriterierna. De betonar att de får en "fingertoppskänsla" när det gäller att bedöma och betygsätta elevernas prestationer.

S1

I: Vad är det som kännetecknar att en elev ligger på G-nivån?

Jag får utgå från de krav jag har ställt kanske, och enligt de erfarenheter jag har med mig i bagaget som lärare.

S2

Och då menar jag att om man har jobbat, det är kanske lite det som är skillnaden, har man jobbat i 30 år med någonting, som jag, så kan jag ju se på ett annat sätt med den erfarenheten jag har, jämfört med om man är helt ny ute.

Erfarenheten av bedömning av elevernas kunskande anses vara en god garanti för att det sätts riktiga och rättvisa betyg. Kursmålen och betygskriterierna används inte i någon större utsträckning. Det finns utsagor där det explicit uttrycks att de inte används alls.

M6

Jag tittar inte på de här betygskriterierna som Skolverket har. Dom är för övrigt samma på samtliga mattekurser. Så jag tycker det är nästan pinsamt.

M5

I: För eleverna ska ha betyg?

Javisst ska dom ha betyg. Då har vi kurs... betygskriterierna i och för sig som man kan titta på då. Och dom kan man... va ärlig dom tittar vi ju inte alltför ofta på. Det blir ju gärna så. Man har gjort dom en gång, sen har man dom i bakhuvudet så att säga. Sen har man väl en nivå... med den erfarenheten man har så är det ju oftast så här att man vet ungefär vilken nivå den eleven ligger på.

Några av de lärare som huvudsakligen hänvisar till sin erfarenhet att bedöma och sätta betyg förefaller till viss del ha kvar fördelningstänkandet från det föregående relativa betygssystemet.

M6

det spelar egentligen ingen roll hur man ställer frågorna och så där va. Och hur avancerat man gör det. Man kan ha kryss-frågor också. Man får ändå ungefär samma människor på ungefär samma positioner. Så i princip så skulle vi kunna ha sådana här ja... multiple choice i matten också. Men det är åter igen ett sätt att visa kvaliteten i ämnet. Att inte göra så. Men för bedömning och betygssättning hade det gått lika bra. Det är den vetenskap vad jag förstår som visar att... Hur man ställer frågorna... Man kan fråga hur som helst egentligen, man får ungefär samma fördelning, samma människor som får dom olika betygen hur man än gör i ordning proven. Så gör man dom så att eleverna... så att det känns seriöst och bra. Så att eleverna och föräldrarna tycker att det är bra helt enkelt.

4.4.3 Att stämma av med varandra

De lärare som säger sig samarbeta gör detta för att stämma av sina bedömningsnivåer. Ofta handlar det om att lärarna diskuterar en specifik elevprestation där den undervisande läraren är osäker på vilket betyg som ska sättas. Det är endast en lärare som samarbetar med kollegor på skolor i andra kommuner.

S2

... Jag tror att det är det viktigaste, det här interna professionella diskussionen mellan pedagoger och lärare. Och så tycker jag att vi gör här.

I: Alltså, du sätter dig till exempel med A (som är svensklärare på yrkesförberedande program) och så kalibrerar ni så att ni sätter rättvisa betyg, alltså likvärdiga betyg?

Ja, alltså vi jämför ju då, kanske inte allt, det skulle ju inte finnas någon möjlighet att göra det, men alltså, ofta kommer A till mig när hon har haft något tema eller sånt där de ska skriva någon uppsats eller novell och kan du inte läsa igenom de här och säga vad du tycker va. Och när jag då har någonting så ber jag henne titta på det.

S6

...där tror jag att vi har mycket att arbeta med. Och det är... Jag har själv tagit initiativ ihop med X som arbetar på Y-skolan i Z som också är inne i nätverket. Detta är ett oerhört stöd för oss när vi diskuterar betygssättning. Hur gör vi och hur rättar vi och, ja.

För matematiklärarna sker samverkan huvudsakligen kring de nationella proven och deras bedömningsanvisningar. Någon diskussion av kursmålen och betygskriterierna sker däremot inte i någon större omfattning. På två av de tre skolorna där matematiklärare intervjuats konstruerar dock lärarna gemensamma prov för de studieinriktade programmen.

M7

I: Försöker du kalibrera din betygsbedömning med andra matematiklärare?

Det har vi inte gjort! Vi bara diskuterar nationella proven. Resultat och så, tittar på dom. Men, just bedömning av betyg har vi inte försökt samarbeta med. Det kanske man skulle gjort lite mer! Det skulle man nog göra lite mer.

M2

...Dom jag pratar med, jag kan säga att jag pratar inte med alla mattelärare, men dom jag pratar med... Jag tycker ändå vi har lite samma idéer om det här med att man ska klara ett steg, två steg, generalisera och så här. Men det gäller absolut inte alla här på skolan det är jag fullt medveten om.

Lärarna samarbetar dock inte med sina kollegor när det gäller betygs- och bedömningsfrågor i någon större utsträckning. Ofta uttrycker lärarna att samverkan i bedömnings- och betygsfrågor hade varit önskvärt men att detta av olika anledningar inte kommer till stånd.

S5

Man skulle vilja ha en bedömare som inte kände eleverna. Man skulle ha en anställd här som bedömde allt skrivande, med kommentarer. Det hade varit bra, då hade man kunnat få lika. Annars är det väldigt subjektivt, i svenska är det otroligt subjektivt. Och vi pratar väldigt lite sinsemellan. Tyvärr.

M1

I: Tror du att ni har olika tolkningar av betygskriterier även på den här skolan? Olika lärare?

Ja det kan man väl tänka sig... Förhoppningen är ju att det inte ska va väldigt stor skillnad. Och att man åtminstone på samma skola inte ska ha det. Men, det går ju inte att utesluta. Alltså, har man inte den här regelbundna uppföljningen där man hela tiden jobbar för att få en samsyn så kan man ju inte utesluta att där är olika ju.

4.4.4 Vagt formulerade kriterier

Det görs olika tolkningar av betygskriterierna och detta får konsekvenser för likvärdigheten vid betygssättning. Anledningen till att det inte görs likvärdiga tolkningar sägs bero på att betygskriterierna är för vagt formulerade och att all text kan tolkas på olika sätt.

M7

I: Men tror du annars att olika lärare gör olika tolkningar av betygskriterierna?

Ja, det måste man göra. Är det luddigt så tolkar man det som man själv gör. Efter eget huvud. Man tolkar alltid en text olika. Så man tolkar olika. Det går inte att tolka en så luddig text på samma sätt.

S1

I: Tror du att det finns olika tolkningar av betygskriterierna?

Det tror jag alldeles säkert. Jag tror att folk tolkar dem olika. Om vi jämför oss med den skolan som ligger här nedanför, X-skolan (en gymnasieskola med enbart yrkesförberedande program), så tror jag inte att de tolkar betygskriterierna likadant som vi gör. Vi har kanske större förväntningar på våra elever än vad de har på sina.

Kriterierna tolkas olika på samma kurs beroende på om det är ett studieförberedande eller ett yrkesförberedande program. Tolkningen på den egna skolan sägs dock vara likvärdig.

Explicit eller implicit uttrycks att det finns olika förväntningar på eleverna beroende på vilket program de går på. Det finns en uppfattning att elever som går yrkesförberedande program befinner sig på en lägre nivå kunskapsmässigt. Dessa utsagor kan tolkas som att lärarna har olika bedömningsgrunder beroende på elevernas studieinriktning och därmed indirekt gör en annan tolkning av betygskriterierna.

M2

Sen blir det ju oftast så, eftersom det är så många praktiska linjer eller program, som jag jobbar med, att man fokuserar mer på att dom ska få godkänt än att dom ska komma vidare.

S1

I: Så, när man har studieförberedande elever så ställer man högre krav?

Jo, det stämmer nog. Man ska inte tro i sin enfald att man kan ställa samma krav på alla elever. Det kan man ju inte. Det är en utopi.

I: Vad menar du då?

Man ska inte tro att alla elever kan stöpas i samma form. Utan på något vis så verkar betygskriterierna vara satta efter de mer teoretiska ämnena. Man har nog inte tänkt på de här yrkesförberedande programmen och på hur låg standard det är på många av de här eleverna.


Ett annat sätt att tolka de här utsagorna är att lärarna inte gör en annorlunda tolkning. De är medvetna om vissa elever inte når upp till godkändnivån, men ger eleverna detta betyg ändå av något annat skäl.

M3

Man är ju lite snäll ibland med godkänt osv, när man ser på praktiska program... Nationella proven är inte alltid inte bra för dom praktiska programmen när man ska sätta godkändgränsen, betyget.

M4


Om jag ska vara riktigt ärlig så tror jag det är lättare att få G på... det är lättare att få G på fordon. Man måste liksom ha en lite annan skala... En kille som får G nått och jämt på fordon, han hade fan i mig fått IG om han hade gått på natur. Det är så! Och det vågar jag väl egentligen inte säga.

Matematiklärarna som undervisar på de yrkesförberedande programmen poängterar att de planerar och genomför undervisningen annorlunda jämfört med hur de gör på de studieförberedande programmen. De anpassar kursen till eleverna och deras valda studieinriktning. En del utsagor  indikerar att innehållet ibland är så annorlunda att det blir tveksamt om det är samma kurs eleverna läser. Detta indikerar att kraven för de olika betygsstegen inte är desamma på alla program.

M1

Det kan vara rätt så svårt att motivera eleverna på NV-programmet t.ex. att överhuvudtaget bry sig om det som vi håller på med på tavlan. De har kanske kompisar som går på andra yrkesförberedande program. Och dom vet att när dom hade uppe procenten hade dom ingenting utav det här... Och han går också A-kursen. Så att... Då klarar man sig med det... Den undervisning som min kompis får. Varför ska jag bry mig om allt detta som du håller på med?

4.5 Sammanfattning

Det är olika kunskapsförmågor  krävs för de olika betygsstegen. Faktakunskaper fokuseras inte vid bedömningen av elevernas kunnande. För de lägre betygen betonas istället att eleverna ska kunna tillämpa sina teoretiska kunskaper i en praktisk situation. För de högre betygen anses det att det krävs en större förståelse för ämnet som behandlas. För betyget MVG ska eleverna ha uppnått förmågan att förstå sammanhang. Det är alltså främst kvalitativa och inte kvantitativa aspekter på kunskap som urskiljs vid bedömningen. Att kommunicera detta är emellertid svårt för många lärare.

Särskilt i matematik betonas nästan enbart tillämpning som den kunskapsform som lärarna fokuserar i elevernas kunnande på yrkesförberedande program. För de studieförberedande programmen nämns däremot såväl tillämpning, förståelse och sammanhang.

Det finns en avgörande skillnad mellan matematiklärare och svensklärare vad gäller bedömningsunderlaget. Matematiklärarna använder sig nästan uteslutande av prov för att bedöma elevernas kunnande. Speciellt viktigt anses det nationella provet vara, eftersom det är ett kursprov. Svensklärarna däremot använder sig av ett bredare bedömningsunderlag. De arbetar mer processorienterat och gör kontinuerliga bedömningar av elevernas verbala och skriftliga förmågor. Traditionella prov används i princip inte alls. Det är elevernas texter av olika slag och muntliga prestationer som är de viktigaste delarna i bedömningsunderlaget. Svensklärarna samtalar med eleverna kring betygskriterierna. Undervisningen planeras och läggs upp tillsammans med eleverna.

Två kategorier av utsagor som rör kunskapssyn har kunnat identifieras. De som uttrycker en fragmentariserad respektive helhetsinriktad syn på kunskaper. En och samma lärare kan ha utsagor i båda dessa kategorier. Det finns dock en tendens att matematiklärarna har fler utsagor som bedömts beskriva en fragmentariserad kunskapssyn.

Lärarna som har kortare yrkeserfarenhet refererar på ett relativt tydligt sätt till de formuleringar som finns i kursplaner och betygskriterier. Särskilt de lärare som har lång yrkeserfarenhet använder inte kursmålen och betygskriterierna i någon större utsträckning. Kursmålen och betygskriterierna finns i "bakhuvudet" hos dessa lärare, och de har en "fingertoppskänsla" när det gäller att bedöma elevernas kunnande.

Matematiklärarna samverkar när det gäller bedömningen av de nationella proven. Annars samarbetar både matematik- och svensklärare i relativt liten utsträckning med sina kollegor för att kalibrera betygskraven. Med ett undantag sker inget samarbete alls med kollegor på andra skolor.

Det görs olika tolkningar av betygskriterierna vilket får konsekvenser för likvärdigheten vid betygsättning. Det finns olika förväntningar på eleverna beroende på vilken studieinriktning de går. Elever som går ett yrkesförberedande program uppfattas ha sämre förutsättningar att klara kursmålen. Dessa lärares olika förväntningar på eleverna kan indikera att de tolkar betygskriterierna annorlunda.

5 Diskussion

I det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet ska elevernas kunskaper betygsättas efter hur väl de uppfyller de mål och kriterier som fastställs för kursen. Betygsstegen beskriver kvalitativt olika sätt att uppfatta, förstå och lösa problem och kriterierna är de kännetecken som läraren ska söka efter i elevernas kunnande för att kunna konstatera om de nått upp till ett visst betyg.


I undersökningen har vi försökt få fram vilka kunskapsförmågor som lärarna fokuserar vid bedömningen av elevernas kunskaper. Vi kan konstatera att de huvudsakligen uppfattar att det är skilda kunskapskvaliteter som krävs för de olika betygsstegen. Vi har sorterat de olika kunskapsformer som lärarna säger sig fokusera i kurserna Matematik A och Svenska A i faktakunskaper, tillämpning, förståelse och sammanhang. Lärarna relaterar i princip dessa kunskapsformer till olika betygssteg och de får därmed en viss hierarkisk ordning. Faktakunskaper nämns i princip inte alls av de intervjuade lärarna. Tillämpning fokuseras huvudsakligen för de lägre betygen och förståelse och sammanhang för de högre. Denna uppfattning hos lärarna är generellt överensstämmande med betygsriterierna för Matematik A och Svenska A. För båda kurserna dominerar tillämpning för betyget godkänd, även om det också finns krav på analysförmåga och förståelse. För de högre betygsstegen ställs sedan ökade krav på analys, tolkning och reflektion.

Om de kunskapsformer som matematiklärarna säger sig urskilja för de olika betygsstegen är relaterade till betygsriterierna är i några fall tveksamt. Särskilt för betyget Godkänd uttrycker matematiklärarna krav som förefaller vara lågt ställda i jämförelse med uppnåendemålen och betygsriterierna för detta betyg. I målen för Matematik A uttrycks bland annat att eleven ska kunna formulera, analysera och lösa matematiska problem av betydelse för vardagsliv, tolka algebraiska uttryck och ställa upp och tolka linjära ekvationer och enkla exponentialfunktioner. Att självständigt kunna ställa upp, formulera och analysera matematiska problem är förmågor som lärarna anser att eleverna ska behärska först för de högre betygsstegen. På de yrkesförberedande programmen kan lärarna få ”nöta in” kunskaperna hos eleverna. Eleverna får i vissa fall träna på standarduppgifter av godkänd-typ och får därefter liknande uppgifter på proven. Om eleverna uppfyller de i kursmålen uppställda kraven på exempelvis analysförmåga med denna pedagogik kan förstås ifrågasättas.

För de högre betygsnivåerna lyfts elevernas förståelse fram av matematiklärarna. Om elevernas förståelse ska kunna prövas bör detta ske med uppgifter som de inte ställts inför tidigare. Det finns åtminstone någon utsaga där det framkommer att lärarna konstruerar provuppgifter av lik-

nande typ som i läroböckerna. Det går naturligtvis att ställa frågan om det är möjligt att testa förståelse av matematik om provfrågorna är bekanta för eleverna.

I utsagorna från svensklärarna förefaller de kunskapsformer som lärarna säger sig urskilja för de olika betygsstegen generellt stämma väl överens med betygskriterierna. I några fall verkar det dock som om de inte kräver någon förståelsekunskap överhuvudtaget för betyget godkänd. Eleverna ska kunna göra en texthänvisning för att uppnå betyget godkänd men läraren ställer inga krav på källkritisk blick för detta betyg. I kriterierna för betyget godkänd i A-kursen i svenska står det att eleven ska ha en viss källkritisk blick.

Det finns lärare som anser att de kan bedöma vilka betyg eleverna kommer att få redan på ett tidigt stadium av kursen. Detta kan tolkas som att de inte uppmärksammar elevernas utveckling och lärandeprocess och att de själva kan påverka den. Uppnåendet av en viss kunskapsnivå ses inte som resultatet av en lärandeprocess.  ska kanske vara försiktiga med att tolka in vilken kunskapssyn dessa lärare har, men utsagorna måste betraktas som icke-konstruktivistiska. Dessa lärare har också utsagor där de förefaller att tillämpa fördelningstänkandet när det gäller betygssättningen.

När lärarna beskriver vilka förmågor hos eleverna som de tar fasta på, och hur de praktiskt skaffar sig ett underlag för betygssättning, framkommer i en del utsagor dels en fragmentariserad och dels en helhetsinriktad syn på kunskaper. En och samma lärare kan uttrycka båda uppfattningarna. Den fragmentariserade synen på kunskap är något mer framträdande hos matematiklärarna. De olika delmomenten i läroboken prickas av efterhand. Det är uppenbart att helheten kan gå förlorad med denna strategi. Det nationella kursprovet som avrundar Matematik A är av mindre betydelse för betygssättningen om eleven inte når upp till ett godkänt resultat. Då får de enskilda proven ensamma utgöra bedömningsunderlaget. För att leva upp till intentionerna i betygssystemet krävs rimligen att lärarnas kunskapssyn harmonierar med den kunskapssyn som präglar läroplan och betygssystem. Om lärarna inte uppfattar betoningen av en förståelseinriktad syn på kunskap i betygssystemet kan det bli svårt att verkställa dess intentioner. Svensklärarna uttrycker i högre utsträckning uppfattningar som tyder på en helhetsinriktad och konstruktivistisk kunskapssyn.

Lärarna har generellt sett svårt att tala om betyg och om bedömningen av elevers kunnande. Det är huvudsakligen kvalitativa förmågor som ska betygssättas, men det finns inget gemensamt språk för att uttrycka detta. De mer erfarna lärarna använder sig inte av språket i målbeskrivning-

arna och betygskriterierna i någon större utsträckning, utan har egna individuella formuleringar. Egerbladh och Tiller (1998) menar att det är viktigt att lärares erfarenheter betraktas som väsentliga och att samtal om dessa blir verklighet. Men för att uppnå detta måste ett gemensamt yrkespråk och en gemensam begreppsapparat komma till stånd så att erfarenheterna kan kommuniceras. Lärarnas svårigheter att tala om bedömning och betyg i våra intervjuer kan även bero på att de upplever betygsfrågan som känslig. De kan känna osäkerhet gällande tolkningen av betygskriterierna och kan därför ha upplevt intervjusituationen som olustig.

Det förslag som skissats av Linde (2003), att vid framtida revideringar av kursplaner och kriterier använda sig av lärares begreppsförståelse skulle troligtvis underlätta vid tolkning och kalibrering. För att detta ska vara genomförbart måste först ett gemensamt språk och en gemensam begreppsapparat utarbetas och förankras hos lärarna. Ett gemensamt språk och en gemensam begreppsapparat är även en av förutsättningarna för att uppnå den professionalism som läraryrket strävar efter. Ett gemensamt "fackspråk" är kännetecknande för en yrkesprofessionalism, till exempel läkare och ekonomer har ett sådant "fackspråk" och dessa yrken har en tydlig professionalism. Detta är något som också diskuteras av Carlgren och Marton (2003).

En stor skillnad mellan svensklärare och matematiklärare finns vad gäller bedömningen av eleverna. Svensklärarna bedömer elevernas lärprocess. De har sällan traditionella prov utan de bedömer istället kontinuerligt elevernas texter och muntliga prestationer. De intervjuade svensklärarna har överhuvudtaget ett mer kommunikativt klassrumsklimat och detta kan tolkas som att de arbetar mer konstruktivistiskt. Språket och kommunikationen anses ha en avgörande betydelse för elevernas lärande. Om även själva lärprocessen bedöms när svensklärarna sätter betyg är dock oklart.

Matematiklärarna förlitar sig huvudsakligen på skriftliga prov. De förefaller inte bedöma eleverna i klassrummet eller hur de kommunicerar matematik i någon större utsträckning. Denna skillnad i bedömning kan säkerligen sökas i ämnens struktur och i kursernas innehåll. I mål och kriterier för A-kursen i svenska betonas att eleven ska utveckla sin kommunikativa förmåga i tal och skrift samt läsa olika texter och kunna förmedla deras innehåll. Detta kursinnehåll gör att det är svårt för svensklärarna att konstruera prov i traditionell bemärkelse. Svensklärarna förefaller även att i mycket högre grad än matematiklärarna involvera eleverna i undervisningen. Svensklärarna diskuterar betygskriterierna tillsammans med eleverna och eleverna får själva göra en bedömning om vilken betygsnivå de ska sikta mot. Eleverna får medverka i planeringen av kursen

och de får vara med och påverka valet av läroböcker. Detta innebär rimligen att eleverna känner sig delaktiga undervisningen eftersom de själva varit med och planerat den och det skapar en kontakt mellan lärare och elever. Denna involvering av eleverna överrensstämmer även med skolans uppdrag gällande fostran av demokratiska medborgare. Svenskämnet är sannolikt ett tack-samt ämne vid involvering av eleverna. Vi tolkar detta som att svensklärarna arbetar mer helhets-inriktat än matematiklärarna.

Svensklärarna påpekar att det är väldigt subjektivt att bedöma elevernas muntliga och skriftliga prestationer. Trots detta förefaller svensklärarna ha en större säkerhet vad gäller bedömning och betygssättning än matematiklärarna. Matematiklärarna förlitar sig som sagts ovan huvudsakligen på skriftliga traditionella prov, vilka är relativt lättbedömda. De betonar även vikten av nationella proven och hur detta bidrar till en likvärdigare bedömning. Trots dessa prov uttrycker matematiklärarna i högre grad än svensklärarna att de upplever det som svårt att sätta betyg, och de ifrågasätter likvärdigheten i lika hög grad eller i högre grad än vad svensklärarna gör.

De intervjuade lärarna uttrycker att de är övertygade om att lärare inte gör likvärdiga tolkningar av betygskriterierna och att detta får konsekvenser för likvärdigheten vid betygssättning. Anledningen till denna uppfattning anges vara att betygskriterierna är svårtolkade och vagt formulerade. Tolkningen av kriterierna tros dock vara likvärdig inom den egna skolan, detta trots att lärarna inte samverkar professionellt med sina kollegor rörande betygs- och bedömningsfrågor. "Efter att ha varit här ett tag så kommer man att bli kalibrerad, och sätta ungefär lika" som en lärare uttrycker det. Matematiklärarna samverkar dock till viss del vid bedömningen av de nationella proven, vilket kan verka för en viss samstämmighet mellan lärare i betygssättning på denna kurs.

Med lång yrkeserfarenhet används inte kursmål och betygs-kriterier i någon större utsträckning. Kursmålen och betygs-kriterierna finns i "bakhuvudet". Det är yrkeserfarenheten som används som stöd vid bedömning och betygssättning. Lärarna förlitar sig istället på sina egna "mallar" och bedömningskriterier. Detta har också framkommit i andra studier (se exv. Selghed 2004). Om lärarna inte aktivt arbetar med kursmål och betygs-kriterier konkret får det rimligtvis konsekvenser för betygssättningens likvärdighet.

I Riksrevisionens (2004) granskning av statens insatser för likvärdiga betyg riktas den skarpaste kritiken mot att lärare inte samverkar inom och mellan skolor. Betygssystemet förutsätter att professionell samverkan kommer till stånd. Om denna professionella samverkan inte sker

finns betydande risker att varken utbildning eller betygssättning blir likvärdig. I vår studie framkommer det att lärarnas samarbete är mycket begränsat när det gäller betygs- och bedömningsfrågor. En del matematiklärare som undervisar på studieförberedande program samverkar dock med andra lärare genom att de konstruerar gemensamma prov för eleverna. Lärarna på de yrkesförberedande programmen står dock utanför detta samarbete. Svensklärarna samverkar inte heller över denna programgräns i någon större utsträckning. Med samma resonemang som Riksrevisionen för, kan vi argumentera för att lärarna inte tolkar elevernas prestationer på studieförberedande och yrkesförberedande program i förhållande till betygskriterierna på samma sätt.

I en del utsagor framkommer det att lärarna har olika förväntningar på elevernas förmågor beroende på deras studieinriktning. Elever som går yrkesförberedande program anses befinna sig på en lägre kunskapsnivå jämfört med dem som går studieförberedande program. Inriktningen för läraren som undervisar på ett yrkesförberedande program är att få eleverna godkända. Särskilt i matematik betonas nästan enbart tillämpning som den kunskapsform som lärarna fokuserar i elevernas kunnande på yrkesförberedande program. Lärarna förefaller inte ha några större förhoppningar om att eleverna ska uppnå förståelsekunskaper i ämnet. Eleverna kan självfallet uppfatta lärarens lågt ställda förväntningar. Förväntningarna kan bli en självuppfyllande profetia för både lärare och elever. Dessa utsagor kan tolkas som att lärarna har olika bedömningsgrunder beroende på elevernas studieinriktning och därmed indirekt gör en annan tolkning av betygskriterierna. Det finns också lärare som uttryckligen säger att de bedömer elever på studieförberedande och yrkesförberedande program olika. Kraven som ställs på eleverna för ett godkänt betyg är inte desamma.

Elevernas kunskaper ska bedömas i relation till mål- och betygskriterier. Det finns några utsagor i intervjuerna som pekar på att elever också bedöms i relation till varandra. En elev som utmärker sig kunskapsmässigt i förhållande till sina klasskamrater sägs lättare kunna få ett högre betyg. Eleven bedöms i relation till övriga elever och inte i relation till mål- och betygskriterierna. Det finns också utsagor som pekar mot att fördelningstänkandet till viss del lever kvar hos en några lärare. Detta får sannolikt betydande konsekvenser för hur betygssättningen går till i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.

Reliabiliteten i vår undersökning kan diskuteras från flera perspektiv. De öppna intervjuerna har gjort alla intervjuer unika. Efter de fem provintervjuerna modifierades frågorna i vår intervjuguide något. Vi valde ändå att ta med provintervjuerna i vår analys. Analysen har dock inte foku-

serat på de enskilda frågorna, utan lärarnas uppfattningar har tolkats från helheten av materialet. Intervjuerna med matematiklärarna har utförts av Patric och intervjuerna med svensklärarna av Annika. Att vi har gjort intervjuerna var och en för sig har inneburit att vi har lagt lite olika fokus på intervjufrågorna och ställt olika slags följdfrågor. Däremot är reliabiliteten högre för analysen av datamaterialet eftersom vi har gjort all tolkning gemensamt.

Validiteten kan trots att vi vid analysen noterat att vi inte alltid lyckats få helt uttömmande svar på alla frågor bedömas som tillfredställande. Med förtydligande följdfrågor har vi fått svar på det vi frågat om.

Sammantaget uppfattar vi matematiklärarna som en något mer homogen grupp än svensklärarna. Intervjuerna har i respektive ämne genomförts på tre olika skolor. Med en större spridning kunde variationen i uppfattningar eventuellt ha ökat. Det går naturligtvis att fråga sig om vi uppnådde mättnad i variation med endast 13 intervjuer. Flera av våra resultat av undersökningen stödjer dock resultat från forskning och från utredningar med liknande eller tangerande frågeställningar (se t.ex. Riksrevisionen 2004, Skolverket 2004, Selghed 2004).

6 Avslutande reflektioner

Att sätta sig in i hur betygssystemet är tänkt att fungera har varit ett mödosamt arbete. Det är anmärkningsvärt att vi inte erbjudits mer utbildning på lärarhögskolan inom detta område. Efter att vi genomfört vår undersökning tycker vi också att det är uppenbart att de yrkesverksamma lärarna är i behov av kompetensutveckling. Även om resultatet av vår undersökning pekar på att lärarna i stort uppfattar att det är kvalitativa och inte kvantitativa skillnader i kunnande som krävs för de olika betygsnivåerna betyder inte det att betygssystemet förstås och tillämpas på avsett sätt.

Vår tolkning är att det finns stora brister i likvärdigheten i betygssättningen. Denna uppfattning delas av lärarna själva. Det är naturligtvis inte rimligt att vi har ett betygssystem som inte är likvärdigt och därmed inte garanterar den enskilde elevens rättsäkerhet. Tid och resurser måste avsättas för att en professionell samverkan kring bedömning och betygssättning ska komma till stånd ute i skolorna. Även lärarhögskolorna måste ge blivande lärare bättre utbildning i betygs- och bedömningsfrågor. Om dessa åtgärder är tillräckliga kan förstås diskuteras.

Referenser

- Andersson, H. (1999). *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, H. (2002). Betygen i backspegeln – beskrivning och reflektioner. I: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Bloom, B. (Ed.) (1956). Taxonomy of educational objectives. *Handbook 1: The cognitive domain*. New York: McKay.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Davidsson, L., Sjögren, B., Werner, L. (2004). *Betyg – Grundskola, gymnasieskola, komvux*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Ds 1990:60. *Betygens effekter på undervisningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket. (1997). *Tillträde till högre utbildning - en evighetsfråga*. Högskoleverkets skriftserie 1997:13 S. Stockholm: Högskoleverket.
- Jacobsen, J.K. (1993). *Intervju - Konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning - hur, vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Kroksmark, T. (2002). En tankes fall i praktiken. I: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Dahlgren, L-O., Svensson, L., Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning. En bok om den studerande människan*. AWE/Gebbers.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Riksrevisionen. (2004). *Betyg med lika värde?* Stockholm: Riksrevisionen.
- Selghed, B. (2004) *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Doktorsavhandling. Malmö Studies in Educational Sciences No.15. Malmö Högskola.
- Skolverket. (1996). *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Liber Distribution.

- Skolverket. (2000a). *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2000b). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. Skolverkets rapport 190.
- Skolverket. (2001). *Bedömning och betygssättning - kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (2002). *Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002, Betygssättningen i fristående skolor*. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket. (2003). *Attityder till skolan 2003*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket. (2004). *Skolverkets lägesbedömning av förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning 2004*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1938:29. *Betänkande med utredning och förslag angående intagning av elever i första klassen av de allmänna läroverken och med dem jämförliga läroanstalter, angivet av inom ecklesiastikdepartementet tillkallad sakkunnig*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1961: 30. *Grundskolan. Betänkande utgivet av 1957 års skolberedning*. VI. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Skolöverstyrelsen. (1980) *Läroplan för grundskolan. Allmän del. (Lgr 80)*. Stockholm: Liber.
- SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av betygsberedningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Norstedts Tryckeri.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (1997). Talk as data and practice - a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research and Development*, 16 (2).
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Utbildningsdepartementet. (2000). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Fritzes förlag.

Bilaga 1.

Intervjuguide

1. Vad är målet med undervisningen på den här kursen?
2. Vad ska eleverna uppnå/tillägna sig?
3. Vad mäter betygen?
4. Vari består skillnaderna mellan de olika betygsstegen?
5. Vad är det som kännetecknar att en elev ligger på G-nivå? (VG-nivå/MVG-nivå?)
6. Kan du beskriva hur du arbetar med betygssättningen på den här kursen?
7. Vad anser du om de nationellt utformade betygskriterierna för de olika betygsstegen?