

# EXAMENSARBETE

*Hösten 2007*

*Läroarbldningen*

## Gymnasieelevers syn på rättvisa vid betygsättning

**Författare**

Carina Bengtsson  
Rickard Bengtsson

**Handledare**

Bengt Selghed



# Gymnasieelevers syn på rättvisa vid betygsättning

## **Abstract**

Syftet med denna studie är att studera och analysera gymnasieelevers uppfattningar av vad rättvisa innebär i bedömnings- och betygssammanhang i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Metoden vi använder oss av är den halvstrukturerade intervjun med en kombination av öppna och slutna frågor till de fjorton informanterna. Intervjuerna spelades in på en diktafon för att sedan transkriberas och utgöra materialet i vår undersökning. Eleverna som medverkar i vår studie kommer från en och samma skola och könsfördelningen är hälften pojkar och hälften flickor.

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes i gymnasieskolan 1994 vilket innebär en jämförelse av elevens framvisade kunskaper och färdigheter med på förhand givna betygskriterier. Grunden för rättvis och likvärdig betygssättning tillskrivs läraren som tillämpar kursplaner och betygskriterier. Lärarna bedömer elevernas utveckling och att bli rättvist bedömd är viktigt för elevens framtid. Resultatet visar att utfallet av lärares betygssättning inte alltid vilar på Skolverkets mål och betygskriterier fast den bör göra det. För att rättvisa och likvärdiga betyg ska kunna sättas bör lärarna föra en dialog kring betygssättning om vilka krav på kunskap är på den skola läraren arbetar men även föra en diskussion med andra skolor. Fortbildning ges för lärarna gällande betygssystemets uppbyggnad för att sedan tillsammans med sina elever arbeta med mål och betygskriterier för att uppnå en rättvis och likvärdig betygssättning.

Vår slutsats är att fler steg i betygssystemet inte löser frågan om rättvis bedömning- och betygssättning.

**Ämnesord:** bedömning, betyg, rättvisa



# Innehåll

<b>Förord.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Inledning.....</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrund.....	6
1.2 Syfte.....	6
1.3 Begreppsförklaring.....	7
1.4 Disposition.....	7
<b>2. Litteratur.....</b>	<b>8</b>
2.1 Framväxten av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.....	8
2.2 Det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet.....	9
2.3 Kursplaner.....	9
2.4 Mål att sträva mot.....	10
2.5 Mål att uppnå.....	10
2.6 Nationella betygskriterier.....	11
2.7 Bedömning och betygsättning.....	12
2.8 Rättvisa betyg.....	16
2.9 Frågeställning.....	18
<b>3.Undersökningsmodell.....</b>	<b>19</b>
3.1 Metod.....	19
3.2 Intervjuns utformning.....	19
3.3 Urval.....	19
3.4 Genomförande.....	20
3.5 Etiska överväganden.....	20
3.6 Validitet.....	20

<b>4. Resultat och analys</b> .....	<b>21</b>
4.1 Rättvis betygsstege.....	21
4.2 Rättvisa betygskriterier.....	22
4.3 Lärares bedömning och rättvisa.....	23
4.4 Resultatsammanfattning.....	24
<b>5. Diskussion</b> .....	<b>25</b>
5.1 Resultatdiskussion.....	25
5.1.1 Systemets brister i betygsstegen.....	25
5.1.2 Svårtolkade betygskriterier.....	26
5.1.3 Subjektiv bedömning.....	27
5.2 Metoddiskussion.....	29
5.3 Uppsatsens användningsområde.....	30
5.4 Förslag till vidare forskning i ämnet.....	30
<b>6. Sammanfattning</b> .....	<b>31</b>
<b>7. Källförteckning</b> .....	<b>33</b>
Litteratur.....	33
Elektroniska källor.....	34
Bilaga.....	35

## **Förord**

Vi vill tacka alla informanter för deras medverkan till denna studie och som tålmodigt ställde upp på intervjuer. Ett tack till deras lärare, som anpassade undervisningen efter våra intervjutillfällen.

Ett stort tack till vår handledare Bengt Selghed vid Högskolan Kristianstad för bra handledning och kloka råd!

Kristianstad, januari 2008

Carina Bengtsson

Rickard Bengtsson

# 1. Inledning

Vårt val av ämne för uppsatsen är att vi som blivande lärare är intresserade av hur eleverna upplever betygssättningen ur rättviseaspekt. Detta med tanke på att betygen påverkar elevernas framtida möjligheter för studier och arbete. I vår lärarutbildning har momentet bedömning och betygssättning lyst med sin frånvaro. Den enda om än värdefulla kunskap vi fått på Högskolan Kristianstad var den föreläsning som gavs av Bengt Selghed gällande bedömning och betygssättning. Under en del av vår verksamhetsförlagda utbildning har vi fått sätta omdöme på vad eleverna presterat. Många gånger har vi undrat om eleverna tyckte vi var rättvisa. Detta förde tanken vidare till att intervjua gymnasieelever för att kartlägga deras uppfattningar av vad rättvisa innebär för dem. Att välja målgrupp är inte svårt då gymnasieelever varit betygssatta en hel del gånger och vet vad det innebär att få betyg och de har förmodligen många gånger undrat om betygen varit rättvisa.

## 1.1 Bakgrund

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes i gymnasieskolan 1994. Betyg ska sättas genom en jämförelse av elevens framvisade kunskaper och färdigheter med på förhand givna betygskriterier. En viktig del som ligger till grund för rättvis och likvärdig betygssättning är de som sätter betygen, det vill säga läraren som tillämpar kursplaner och betygskriterier. Det som kan drabba den enskilde eleven är felaktigheter i betygssättningen. Vi anser att eleven befinner sig i beroendeställning vid betygssättning och att bli rättvist bedömd är viktigt för elevens framtid. Betygen är ofta avgörande för om eleven kan studera vidare på den utbildning eller skola han eller hon önskar. Eleverna konkurrerar om platserna till en tilltalande utbildning och förutsättningen för att bli rättvist antagen är att den grundas på en rättvis och likvärdig betygssättning (Selghed, 2006b).

## 1.2 Syfte

Syftet med detta arbete är att studera och analysera gymnasieelevers uppfattningar av vad rättvisa innebär i bedömnings- och betygssammanhang i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.



### **1.3 Begreppsförklaring**

Regeringen föreslog i prop. 2005/06:148 att beteckningen godkänd skulle ändras i betygsstegen till *godkänt* inom det offentliga skolväsendet. Den nya benämningen ska gälla betyg som sätts efter den 1 juli 2007. Detta är anledningen till att vi använder benämningen *godkänt* i denna studie. Uttrycket likvärdighet sammankopplas med rättvisa i betygssammanhang och det förekommer på en del ställen i studien. Fokus ligger dock på rättviseaspekten när det gäller bedömning och betygssättning.

### **1.4 Disposition**

Efter denna inledning kommer vi att presentera vad tidigare forskning säger om det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, och begreppet rättvisa i bedömnings- och betygssammanhang. Efter litteraturdelen kommer vår frågeställning. Därefter följer metodval som innehåller urval, genomförande, etiska överväganden och validiteten för uppsatsen samt metoddiskussion. Vidare ges en kort redogörelse för uppsatsens användningsområde och förslag till vidare forskning i ämnet. Detta följs av en resultatredovisning. Analysen visar vad vi kommit fram till i intervjuerna samt diskussion av resultatet. Uppsatsen avslutas med en kort sammanfattning.

## 2. Litteratur

Under detta avsnitt kommer vi att presentera hur det nuvarande betygssystemet har växt fram men även en kort beskrivning hur det är uppbyggt kring kursplaner och nationella betygs-kriterier. En beskrivning ges också kring bedömning- och betygssättning men även vad rättvisa betyg innebär. Till sist kommer vår frågeställning.

### 2.1 Framväxten av det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet

Selghed (2004) skriver att år 1990 tillsattes en betygsberedning i form av en parlamentarisk grupp. I direktiven till denna betygsberedning skrivs det i SOU 1992:86 att:

det nuvarande relativa betygssystemet avskaffas. Om betyg ska ges bör det enligt expertgruppen anknytas till kunskaps- och färdighetsmål i stället för att jämföra eleverna sinsemellan (s. 131).

det är viktigt att arbetet i skolan leder till att eleverna når upp till en given kompetensnivå i form av kunskaper och färdigheter. För detta fordras att läraren bedömer hur elevernas kunskaper och färdigheter förhåller sig till uppställda mål. Beredningen bör utgå från att betygen skall relateras till sådana mål (s. 134).

Året efter fick betygsberedningen tilläggsdirektiv från statsrådet Beatrice Ask. Nu skulle utgångspunkten för det nya systemet vara att betygen skulle ges tidigare och i flera steg än i det tidigare femgradiga normrelaterade siffersystemet. Detta innebar också att en komplettering av betyget skulle kunna göras i efterhand. Konsekvenserna av detta blev ett betygssystem konstruerat kring olika kunskapskvaliteter som eleven förväntas uppnå. Dessa bedömningsgrunder visade sig i en intern undersökning (SOU 1992:59) vara positiva hos 90 % av de lärare som intervjuats i grundskolan och gymnasieskolan (Selghed, 2004).

Betygsberedningen hade hösten 1992 funderat färdigt och lämnade ett förslag där de föreslog ett betygssystem med sex betygssteg, där fem steg innehöll godkänt och prestationer däröver. Steg sex var till för de elever som inte uppnått målen. Ännu icke godkänt för grundskolan var den benämning som föreslogs på det sjätte steget och angav att eleven inte uppnått målen. Vid grundskolans slut, vårterminen i årskurs 9 skulle betyget icke godkänt användas. Detta betygssystemet infördes dock aldrig (Selghed, 2004).

## 2.2 Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Skolan har sedan 1994 ett mål- och kunskapsinriktat betygssystem. Det innebär skillnader i betygssättning mot det tidigare gällande normrelaterade betygssystemet (Tholin, 2006). Betygssystemet som gäller i skolan idag har för avsikt att mäta de kunskaper som eleven förvärvat vid en viss tidpunkt. Det är inte bara de kunskaper som gäller under lektionstid eller på prov som ska tas i beaktande vid betygssättning, utan läraren ska bedöma helheten i elevernas kunskaper. Det nya betygssystemet ställer alltså nya anspråk på vad läraren ska bedöma (Selghed, 2006a). Enligt Tholin (2006) har utbildningsdepartementet givit synpunkter till varför vi har betyg. De skriver att betyg används:

som urvalsinstrument, som utvärdering av vad som sker i utbildningen, som information som till exempel till elever, föräldrar eller blivande arbetsgivare samt som motivation och belöning för goda prestationer (s. 60).

En skillnad mot tidigare betygssystem är också antalet betygssteg, och enligt Skolverket (2004b) benämner betygsstegen; Icke godkänt (IG), Godkänt (G), Väl godkänt (VG), Mycket väl godkänt (MVG). Kriterierna beskriver de kunskapskvaliteter som gäller för respektive betyg. VG betyget är mer värt än G betyg därför att förutom det godkända betyget består det av ytterligare krav. Detta ses som ett mer utvecklat kunnande än det som fordras för betyget G. Detsamma gäller för betyget MVG som anses vara det mest kvalificerade betyget. Det som eleverna ska bedömas efter är deras kunskaper och färdigheter. Men inte bara de kunskaper de tillgodogör sig under lektionerna i ämnet eller kursen utan också i andra kontexter.

## 2.3 Kursplaner

Betygssättningen vilar på en centralt bestämd läroplan och förutom denna tillhörande kursplaner och betygskriterier. Läroplanen anger den värdegrund som ska prägla skolans verksamhet. Läroplanen anger också vilka mål och riktlinjer som gäller för skolan. Tillsammans med läroplanen, finns sedan kursplaner som visar vilka krav som statsmakten ställer i de olika kurserna (Werner, 2005).

Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) säger att:

betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier (s. 15).

## 2.4 Mål att sträva mot

Mål att sträva mot är det som främst ska ligga till grund vid planeringen av undervisningen. Dessa mål klargör det som eftersträvas i elevernas kunskaper i ämnet. Här delges också vilken inriktning undervisningen ska ha när det rör sig om elevernas kunskapsutveckling. Mål att sträva mot sätter inte, till skillnad från mål att uppnå, några gränser när det gäller utvecklingen av kunskap hos eleverna (Werner, 2005).

Lpf 94 uttrycker:

Skolan skall sträva mot att varje elev:

tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat och kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna (s. 16).

Här ges två exempel (av tretton) från gymnasieskolans regelbok (2005/2006) i Svenska A som ser ut så här:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven:

- uppfattar en helhet i sin utbildning och kan tillägna sig nya begrepp, förstå sammanhang och tillämpa sina kommunikativa färdigheter inom olika ämnen och kunskapsområden som är aktuella för den valda studieinriktningen (Werner, s. 270).
- förstår språkets betydelse för identiteten och utvecklar förmågan att förstå sig själv och andra i ett kulturellt och historiskt sammanhang (ibid).

Mål att sträva mot är formulerade på ett allmänt och övergripande sätt. Målen visar inte på någon bestämd gräns utan ska ange riktlinjer för hur undervisningen ska bedrivas för att utveckla elevernas kunskaper (Selghed, 2006a).

## 2.5 Mål att uppnå

Målen som ska uppnås, finns också i kursplanerna, men är utformade på ett annorlunda vis. Mål att uppnå för gymnasieskolan finns angivna för varje kurs (Werner, 2005).

Här ges två exempel från gymnasieskolans regelbok (2005/2006) för mål att uppnå av totalt tio hämtade från kursen Svenska A för gymnasieskolan:

Eleven skall:

- kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren (Werner, s. 274).
- kunna inhämta, värdera och ta ställning till information och kunskap från bibliotek och databaser samt kunna använda datorer för att skriva och kommunicera (Werner, s. 275).

## 2.6 Nationella betygskriterier

Det som gäller alla elever är de nationella betygskriterierna. Betygskriterierna preciserar vilka kunskaper som krävs för att få betyget (Werner, 2005).

Vi har valt två (av fem) kriterier för betyget Väl godkänt hämtade från gymnasieskolans regelbok (2005/2006) i kursen Svenska A för gymnasieskolan:

- Eleven argumenterar konstruktivt i gruppdiskussioner och håller intresseväckande och väl disponerade anföranden inför grupp (Werner, s. 276).
- Eleven visar initiativ vid valet av olika slags informationskällor och granskar källorna kritiskt (ibid).

I de nationella betygskriterierna handlar formuleringarna mer om elevens kompetens än om kunskapen eleven ska ha tillgodogjort sig i de specifika ämnena. Betygskriterierna är också formulerade utan någon större precision i kraven för de olika betygsstegen (Selghed, 2006a).

En tolkning som Selghed (2004) gör är att kunskap bör bedömas kvalitativt och inte kvantitativt, genom att den högre nivån uppvisar djupare insikt och ett mer utvecklat och vidsträckt kunnande inom ämnet än den lägre nivån. Det vill säga en mer detaljerad och mångfasetterad kunskap. De olika kvaliteterna av kunskap som mätteoretiskt är av karaktären nominalskala, bedöms och omvandlas till drag av ordinalskalekaraktär. Nominalskalan beskriver endast det som delas in i grupper utan inbördes ordning och ordinalskalan anger olika värden som kan rangordnas, men det går inte på något meningsfullt sätt ange differenser eller avstånd mellan värdena. Detta görs för att kunna ordna betygsstegen på ett hierarkiskt sätt. Betygsättningen baseras på att man språkligt kan formulera skilda kvalitativa nivåer i kunnandet med språkliga formuleringar. Det som läraren har att använda sig av är

kursplanernas mål och kriterier vid betygssättning och det avgör vilken nivå eleven nått upp till.

Linde (2003) anser att läraren har lättare att sätta ett lägre betyg då eleven uppfattar betygsriterierna som någon slags checklista som ska prickas av. Alla elever försöker att pricka av den här listan och de som strävar efter ett högre betyg kommer att göra så många avprickningar i varje kriterium som möjligt. En del skilda tankeformer och kvaliteter kommer läraren att skönja och kan på det sättet fastställa vilka som har en svag förståelse för vad det handlar om och vilka som är utmärkt insatta med reflekterande kommentarer. Läraren har inga svårigheter med att sätta det högsta eller lägsta betyget. Att åstadkomma skillnader inom skiktet över godkänt för alla som fyllt checklistan men som ändå inte är lysande är däremot mer besvärligt då det inte uppträder så stora skillnader i sätt att uppfatta, förstå och tänka. Så även om läraren inte vill kommer en kvantitativ kunskapssyn att prägla betygssättningen.

Selghed (2004) skriver att skillnaderna mellan måltyperna inte är klar och syftet med måltyperna är inte tydliga. Målen bör styra undervisningen och som stöd för betygssättning ska betygsriterierna användas. De handlingar som läraren har till sitt förfogande vid bedömning och betygssättning äventyrar det fokus på vad betygsriterierna säger. Kriterierna i betygen kan få en allomfattande betydelse i relation till de mål som ska leda undervisningen.

Tholin (2006) menar att det redan i ett tidigt skede existerade stora skillnader i uppfattningar mellan de beslut som statsmakten fattat och de lärare som var yrkesverksamma var gränsen för betyget Godkänt skulle gå. Betyget Godkänt är tänkt som en grundläggande nivå i ämnet eller kursen som alla elever skulle ha möjlighet att nå. I Läraruppdraget (SOU 1992:59) anser lärarna att betyget Godkänt ska vara detsamma som betyget tre. I Läraruppdragets uppföljning finns en annan aspekt som är påtaglig och det är att lärare frågar efter mätbara kunskaper och översätter det till det normrelaterade betygssystemets procentfördelningar av betygsstegen.

## **2.7 Bedömning och betygssättning**

Enligt Skolverket (2004b) är betygssättning en myndighetsutövning. Det framhålls att det är läraren som har det ansvarsfulla arbetet att sätta betyg. Vid betygssättning görs en värdering av elevens studieresultat, en värdering som påverkar elevens förutsättningar att komma in på andra utbildningar och slutligen få ett arbete. I ett slutbetyg finns ytterst begränsade

möjligheter att ändra på ett betyg...”ett satt betyg kan inte överklagas. En elev kan däremot göra en prövning efter utbildningstidens slut och därmed få en förnyad bedömning av sina kunskaper i kursen. Om eleven fått Icke Godkänt eller på grund av frånvaro inte fått något betyg på kursen har eleven rätt att göra en prövning under utbildningstiden och på så sätt få en förnyad bedömning” (SKOLFS 2007:42).

Fjellström (2002) påstår att betygsättning av elever är en känslig sak och menar att det kan också vara av betydelse för elevernas självbild och framtidsutsikter. Pedagogen sätts också på prov som lärare och människa. Detta handlar dock inte om själva betygssystemet, alltså de regler som läraren tillhandahåller i form av kriterier för betygsättning. Fjellström (ibid) menar att betygssystemet är en större del av ett institutionellt system och som av samhället är beslutat på demokratiska grunder, där läraren framstår som underlydande genom att acceptera och arbeta i detta. Detta handlar också om hur den enskilde läraren i konkreta situationer hanterar betygssystemet. Fjellström (ibid) säger att:

den frågan rör något som vederbörande har större möjlighet och ansvar att påverka, i klassmiljön är läraren en legitim beslutsfattare. Om betygssystemet handlar om samhällets skoletik, handlar betygsättning på den konkreta nivån om lärarnas moral (s. 77).

Johansson (2002) skriver att eleverna måste känna till och bilda sig en uppfattning om slutmålet med arbetet för att kunna ta ansvar för sina studier. Eleven måste med egna ord konkret uttrycka vad måluppfyllelsen innebär för att ta det ansvaret. När eleven är insatt i vad målen innebär kan arbetet med att göra upp metoder för hur detta ska uppnås, kan ansvaret begäras. Det är i första hand läraren som har ansvaret för att eleverna förstår målen. Johansson (ibid) menar också att elevens sociala- och kunskapsmässiga utveckling har läraren som mentor ansvar för. Innebörden är att mentorn följer upp målen eleven inriktat sig på i ämnet, för en dialog om ett arbetsschema, utformar delmål, gör upp plan för tidsåtgång och handleder eleven till adekvata hemuppgifter. I mentorsgruppen strävar eleverna mot de mål de vill uppnå i olika ämnen. Planering, organisering och vidareutveckling av arbetet hjälper mentorn till med. Skolarbetet kan utföras antingen i grupp eller individuellt. Det reserveras också tid för gemensamma och enskilda dialoger där det fokuseras på elevens ansvarsförmåga.

Selghed (2006a) anger att: ”Bedömning är den process som består av lärarens arbete med att bilda sig en uppfattning om elevens totala utveckling, det vill säga både kunskapsmässigt, språkligt, känslomässigt och socialt. Betygsättning innebär att läraren, vid en given tidpunkt

skall sammanfatta sina bedömningar av elevens kunskaper och kunnande i de ämnen som ingår i kursplanen eller kursen och uttrycka detta i ett av betygen icke godkänt, (endast frivilliga skolformer), godkänt, väl godkänt eller mycket väl godkänt, beroende på kvaliteten och kunnandet hos eleven” (s. 11).

Läraren skall vid betygssättningen enligt Lpf 94:

utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen, beakta även sådana kunskaper som en elev tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen, beakta såväl muntliga som skriftliga bevis på kunskaper och göra en allsidig bedömning av kunskaperna och därvid beakta hela kursen (s. 16).

Selgheds (2006b) uppfattning är att lärare verkligen försöker klara uppgiften att genomföra betygssättningen men det blir inte som tänkt. Som det är tänkt är det nästan omöjligt, med hänvisning till det nuvarande betygssystemets utformning. Lärare har inte heller erbjudits tillfredsställande chanser att komma till insikt om de principer som betygssystemet grundas på. Oberoende av betygssystem är bedömning och betygssättning en komplicerad arbetsuppgift. Dessutom är bedömningar av människor förknippade med fel och brister, eftersom de utförs av människor.

Tholin (2006) menar det är egendomligt att det inte finns fler skolor som tillåter kollegor i mellan bedöma varandras elever en och annan gång. Ett sådant tillvägagångssätt kan göra bedömningarna mer likvärdiga och rättvisa, den kollegiala diskussionen vore ett bra tillfälle för lärarna att utveckla kompetensen för bedömning, förmågan att bedöma måluppfyllelse och att verbalisera densamma. Tholin (ibid) anser också att många undersökningar har visat att den skola som lärarna undervisar i har sin egen ”skolkod”. Ett stort krav som ställs på lärarna är att ständigt bedöma eleverna utifrån ett rättsäkerhetsperspektiv. Det är också av stor vikt om eleven bedöms kontinuerligt eller bedöms vid speciella tillfällen.

Selghed (2006b) påstår att det finns olika aspekter på eleven som urskiljs när läraren betygsätter. Detta gäller det som utgör grunden för betyget, det vill säga elevens kunskaper och färdigheter. Kärnan i betygsunderlaget formuleras alltså som de kunskaper eleven har och lärares vetskap om dessa kunskaper. En annan aspekt är elevens sätt att agera i skolarbetet såsom elevens uppträdande i situationer där läraren har möjlighet att direkt eller indirekt observera eleven. Detta gäller hemuppgifter eller hur eleven uppträder i



undervisningssituationer. Dessa delas in i icke önskvärda och önskvärda beteenden. Icke önskvärda beteenden som påverkar betyget negativt kategoriseras som slarv med uppgifter, hög frånvaro utan giltig förklaring och dåligt uppförande mot lärare och andra elever. De önskvärda beteenden som sägs påverka betyget i positiv bemärkelse är flit, gott uppförande, aktivitet under lektioner och ambition för skolarbetet. Dessa förhållningssätt gäller såväl hög- som lågpresterande. Eleven som person anses också vägas in i betygssättningen. De elever som anses ha en personlighet som kännetecknas av öppenhet och som dessutom är smidiga att umgås med påverkar betyget i positiv riktning, till skillnad från elever som orsakar problem. Det som också kan påverka betygen är fysiska attribut som utseende men inte i samma utsträckning som personligheten.

En annan aspekt som Selghed (2004) tar upp är av skolorganisatorisk art. Detta rör sig om att läraren betraktar det betyget som eleven får inte stämmer överens med vad eleven åstadkommit. Det som uppmärksammas vid betygssättningen är det skolår eleven går i eller vilka planer för framtiden eleven har, eller kanske det program eleven söker eller har sökt. En aspekt är de externa krav och förväntningar från kommunpolitiker, skolledning eller elevens föräldrar som påstås kunna inverka på betygssättningen. För läraren känns det ibland som om de måste se till att alla elever åtminstone ska nå godkänt. Konsekvensen kan bli att läraren mot sin vilja sätter betyget godkänt på en elev som egentligen inte motsvarat anspråken för detta betyg. En annan aspekt är lärares personlighet. De har olika personlighetsdrag och deras personlighet kan påverka betygssättningen. De som är i centrum för dessa utsagor är de lågpresterande eleverna. Med tiden utvecklar läraren en relation till eleverna och betygssättningen kan leda till att känslomässiga aspekter tar överhand. Detta kan resultera i att läraren sätter betyget godkänt trots att eleven inte besitter dessa kvaliteter. En annan motivering kan vara att läraren vill stärka sin självkänsla i detta sammanhang och en del lärare ser detta ur ett bekvämt perspektiv eftersom det kräver mer arbete om eleven inte når betyget godkänt.

Tholin (2006) skriver i sin avhandling att i proposition 1992/93:220 står det att ”betyg ska alltså gälla kunskaper i ämnet. I riksdagens beslut 1994 sägs också tydligt att det nya betygssystemet ska vara ”mål- och kunskapsrelaterat”. Bedömningen av en elevs kunskaper ska enligt riksdagsbeslutet ”ske med utgångspunkt i kursplanernas mål” och ”betygen ska relateras till kursplanernas krav och de kunskapsnivåer som uppnås”. Det finns således inget

stöd för att sätta betyg efter elevens ”personlighet” eller utifrån hur han eller hon betar sig om inte detta finns angivet i målen för ämnet eller kursen” (s. 174).

## 2.8 Rättvisa betyg

Nationalencyklopedin (1990) anger vad ordet betyg innebär, det vill säga, en ”utsaga om eller bedömning av prestationer av olika slag, ofta ett samlande mått på prestationer under en viss tidsperiod. Ett viktigt tillämpningsområde för betyg är skolprestationer” (s. 505).

Ordet rättvisa definieras i Nationalencyklopedins ordbok (1996) som ett ”tillstånd som innebär lika behandling av lika fall eller lika personer i fråga om (viktigare) resurser och möjligheter” (s. 51).

Skolverket (2004c) definierar begreppet *rättvis betygsättning* som ”det betyg en elev fått i ett visst ämne eller en viss kurs ska visa elevens kunskaper och färdigheter i det som ska ingå i kursen enligt kursplanen och som motsvaras av betygsriterierna för betyget” (s. 3).

Enligt Nordin (2003) definieras att rättvisa inte är något som vissa personer rätteligen kan uppfatta på ett sätt och andra på ett annat. Det är ordkonsten som avgör vem som har rätt och rättvisa finns oberoende av våra uppfattningar.

Selghed (2006a) anser att bedöma och betygsätta elever i skolan inte är en fråga om teknik, utan istället ett spørsmål om föreställningar om vad lärande och kunskap går ut på. Att bedöma och betygsätta människors förmågor är en komplex och ömtålig angelägenhet. Speciellt när kravet på jämförbarhet, likvärdighet och rättvisa är hedersord.

Selghed (2006b) menar också att de förhoppningar som statsmakten haft på betygssystemet inte infriats, då statsmakten inte tagit hänsyn till vad som är möjligt med tanke på betygssystemets konstruktion. De tror sig ha kunnat göra likvärdighet, jämförbarhet och rättvisa berättigad genom att inrikta sig på en differentierad betygsstege. Det finns heller ingen forskning om lärande, oberoende av ämne som kan belägga kunskapsutveckling och urskilja de steg som direktiven deklarerar. Det är svårt att formulera kriterierna rent språkligt och på ett så entydigt sätt att likvärdiga och rättvisa tolkningar uppnås, oberoende av vilken lärare som gör

dessa. Ju fler betygssteg desto större svårigheter att uppnå detta. Språkets begränsning gör det svårt att på ett klart och entydigt sätt fånga det språkliga, och tydligt uttrycka de förmågor och kompetenser i flera steg som eleven ska uppnå. Skulle det dessutom bli förslag på att en del betygssteg ska utformas lokalt, av lärarna själva, kommer vågspelet gällande jämförbarheten, likvärdigheten och rättvisan att fortsätta.

Tholin (2006) menar att:

betygssystemet bygger på att lärare har kompetens att tolka och konkretisera de nationella målen och betygskriterierna. För att det ska bli verklighet krävs att lärare ges stöd i form av fortbildning och stödmaterial. Eftersom detta inte har skett finns det, menar Riksrevisionen, en stor risk för att varken undervisningen eller betygsättningen i Sverige kan sägas vara likvärdig (s. 101).

Tholin (2006) skriver att enligt Riksrevisionen har skolorna aldrig fått chansen att arbeta med betygsättning på ett rättvist och likvärdigt vis på grund av att fördelningen av ansvaret mellan skolhuvudmännen, rektorer och enskilda lärare inte tydliggjorts. Tholin (ibid) menar också att Riksrevisionen föreslår i sin rapport en del åtgärder som de tycker bör genomföras. De föreslår också tydligare lagar och förordningar över vem som bär ansvaret vid betygsfrågor. De skulle också vilja ha mer hjälp och ett större stöd från Skolverket och Myndigheten för skolutveckling till skolorna när det rör sig om betygsättning. Uppgiften från Riksrevisionens sida var inte att anmärka på enskilda skolor, men de har vid flertalet tillfällen observerat brister i betygsättningen på grund av att lärarna saknat stöd och riktlinjer. För de brister som finns i betygssystemet hävdar Riksrevisionen att ansvaret till en stor del vilar hos de statliga myndigheterna.

Selghed (2006b) anser att skolledare och lärare riskerar att förlora sin trovärdighet och professionalitet om de inte lyckas med att bedöma och betygsätta elever på rättvisa och likvärdiga grunder, även om det inte är deras fel. Eleven blir utlämnad till lärarens och skolledarens godtycklighet om dessa inte inser att uppgiften är svår att klara av. Elevens rättssäkerhet sätts i fokus genom denna problematik.

Skolverket (2004a) påstår att: ”Någon fullständig likvärdighet och rättvisa lär aldrig nås när det gäller något så komplext som att bedöma människors kunnande, men det måste vara ett mål att ständigt sträva mot” (s. 106).

Tholin (2006) skriver att Skolverket gör, på uppdrag av regeringen, en bedömning i slutet på varje år. Under 2004 var en av deras två grundfrågor likvärdighet i bedömning och betygssättning. De kunde i sin undersökning hitta, att en stor del av lärarna saknar både lärarutbildning och utbildning i det ämne de undervisar i. Skolverket ger en redogörelse för de sex största hindren när det kommer till rättvis och likvärdig betygssättning:

1. Bristande kunskaper hos lärarna
2. För lite diskussion om kursplaner och kunskapsbedömning
3. Bristande lokal styrning och uppföljning
4. Oklart om hur bedömning och betygssättning behandlas i lärarutbildningen
5. Betygsättning ej obligatoriskt inslag i rektorsutbildningen
6. Otillräckligt statligt stöd (s. 108).

## **2.9 Frågeställning**

Under denna rubrik kommer vi att precisera vår frågeställning mot bakgrund av den forskning som beskrivits.

Vilka uppfattningar föreligger hos elever i gymnasieskolan när det gäller begreppet rättvisa i betygssammanhang?

### **3. Undersökningsmodell**

I detta kapitel beskrivs vilka metoder som används för att ge svar på den frågeställning som presenterats i arbetets syfte.

#### **3.1 Metod**

Från början diskuterades det om vi skulle använda enkäter istället för intervjuer. Men vi bestämde oss för intervjun då den ger möjlighet till en djupare kunskap och förståelse för elevernas uppfattningar av vad rättvisa innebär i betygssammanhang (Kvale, 1997). Vi valde att göra intervjuer eftersom de bygger på mänskligt samspel där kunskap utvecklas genom dialog. Den bygger inte heller på anonymitet eller neutralitet som en enkät gör. Vid en intervju kan man också följa upp svaren och därmed undvika missförstånd (ibid).

#### **3.2 Intervjuns utformning**

Vi använder oss av den halvstrukturerade intervjun. Kvale (1997) menar att det är en kombination av öppna och slutna frågor där det på förhand finns bestämda frågor som följs av uppföljningsfrågor om så krävs. Innan vi ställde frågorna fick varje elev läsa en omarbetad tidningsartikel (se bilaga) som bygger på betygens rättvisa för att rikta deras uppmärksamhet mot intervjuns huvudtema – rättvisa betyg. Kvale (ibid) menar att intervjun är ett hantverk som egentligen inte följer några specifika regler utan skapas av den som gör intervjun.

#### **3.3 Urval**

Vi valde ut två gymnasieprogram på en skola i Skåne. Alla elever i dessa klasser ville ställa upp på intervju, men det hade blivit för många att intervjuas då klasserna bestod av vardera 20 elever. Informanterna valdes då ut från klasslistorna med en jämn fördelning av pojkar och flickor. Vi ville ha spridning på uppfattningarna för att få ett så informationsrikt material som möjligt. De elever som valdes ut för undersökningen gick andra året på gymnasieskolan, därför behövde vi inte kontakta föräldrarna för underskrift att intervjuas deras ungdomar. Enligt Vetenskapsrådet (2002) bör i en del fall medgivande erhållas från vårdnadshavare om informanterna är under 15 år och utredningen är av etiskt känslig karaktär.

### **3.4 Genomförande**

Vi kontaktade skolans rektor, lärare och elever och berättade att vi skulle komma, just för att inga missförstånd skulle föreligga. Vid det tillfället bokade vi också tider för intervjuerna. Vi avsåg att intervjua sju elever från varje program under cirka två veckors tid och beräknade att varje intervju skulle ta omkring 20 minuter att genomföra. Innan vi började intervjuerna med eleverna pratade vi med dem om helt allmänna saker och där själva frågan för intervjun inte togs upp. Detta gjorde vi för att eleverna inte skulle bli påverkade redan innan vi började och givetvis för att lätta upp stämningen, och på så sätt vinna informanternas förtroende. Frågorna som vi ställde spelades in på en diktafon. Vi var båda närvarande under samtliga intervjuer för att få chansen att lyssna, analysera och ställa följdfrågor. Intervjuerna överfördes sedan från tal till skrift för att sedan bearbetas och analyseras. Vi läste och studerade intervjuinnehållet, för att kunna strukturera och kategorisera utsagor som handlade om rättviseaspekten i bedömnings- och betygssammanhang. Resultatet användes sedan i vår analys.

### **3.5 Etiska överväganden**

Enligt Kvaless (1997) intervjuetik berättade vi redan från början att deras namn inte skulle nämnas och att skolans namn överhuvudtaget inte skulle beröras. De båda programmen nämns inte heller i studien. Vi informerade även om studiens syfte och att deltagandet var frivilligt, och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan.

### **3.6 Validitet**

Kvale (1997) menar att resultatet inte är lika mätbart i en kvalitativ undersökning som i en kvantitativ studie eftersom den oftast består av enkäter. Citaten i uppsatsens resultatdel inger möjligheten att granska giltigheten och trovärdigheten. Svaren är beroende av en hel del olika omständigheter såsom intervjuens tidpunkt, den omgivande miljön eller relationen mellan parterna.

## 4. Resultat och analys

Syftet med studien var att studera och analysera gymnasieelevers uppfattningar av vad rättvisa innebär i bedömnings- och betygssammanhang i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Vid bearbetning av materialet kom vi fram till att elevernas uppfattningar kunde delas in i tre kategorier gällande rättviseaspekten. Kategorin gällande *betygsstegen* utgörs av elevernas utsagor som berör antalet steg i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. *Betygskriterierna* innehåller elevsvar som anger vilken kunskapsnivå eleven ska uppnå för betygen. Den tredje kategorin handlar om *lärares bedömning och rättvisa* av elevernas kunskaper och kunnande i de ämnen som ingår i kursplanen och som sedan uttrycks i betygen. Kategorierna presenteras löpande med belysande utsagor gällande rättviseaspekten i angiven ordning för respektive kategori.

### 4.1 Rättvis betygsstege

Under denna rubrik har elevers uppfattningar gällande rättvisa om betygsstegens utformning samlats. Det som framkommer i denna kategori var att betygsstegen hade en del brister och att plus och minus skulle sättas in i betygen för att det skulle bli rättvist eftersom det var stor skillnad på kunskaperna. Dessa citat visar även att avstånden uppfattas stora mellan de olika stegen och det var lätt att hamna någonstans mitt i mellan dem. De flesta eleverna vill ha fler betygssteg som ger dem tydligare besked om deras kunskaper och underlättar vid betygssättning. Utsagorna säger:

Det är en jättedålig betygsskala. Det finns – IG, G, VG och MVG och det är lätt att man hamnar emellan. Lärarna skriver dessutom ut plus och minus i omdömena som inte syns någonstans.

Det är säkert svårt att sätta betyg. Nu får man plus och minus i omdömena men dom syns ju inte i betygen. Det borde finnas fler steg. Det finns ju bara tre. Trist att få VG+ i ett omdöme när det inte syns i betygen.

Man kan ju få plus och minus i omdömet. Det hade varit bättre om läraren hade skrivit ut plus och minus i betyget då hade man fått fler steg. Det är väldigt stor skillnad på G- och G+ om man ligger på gränsen till godkänt, eller om man ligger på gränsen till G eller VG. Det blir ändå samma betyg i slutändan men det är ändå stor skillnad på kunskaperna emellan.

Detta citat visar även att eleven upplever att det är stor skillnad på kunskaperna mellan G- och G+ men läraren sätter ändå betyget G.

Ett fåtal elever vill ha två betygssteg eftersom de anser att de inte kan förvärva bättre kunskaper med fler steg. Målet är att alla elever ska uppnå betyget godkänt. Så här menar några elever:

Det hade varit skönare med IG och G. Det kanske går.

Jag tycker egentligen inte att man ska ha så många betygssteg. Det hade räckt med två steg, IG och G. För klarar eleven det kursen kräver så ska du få godkänt eftersom då har eleven visat det den ska kunna för att söka vidare. Jag tror inte eleven lär sig mer bara för att man har fler betygsgrader och sen tror jag inte heller det blir en sådan fördelning mellan de så kallade duktiga eleverna som får MVG medan dom mindre duktiga får G. Jag tycker att man ska satsa på att alla elever klarar godkänt.

## 4.2 Rättvisa betygs-kriterier

Utsagorna om rättviseaspekten i denna kategori säger att kriterierna är svåra att tolka både för lärare och elever. Betygskriterierna bör förtydligas och struktureras så att de lättare kan förstås och därmed undvika fria tolkningar. Språket i kriterierna ligger också på för hög nivå.

Utsagorna menar:

Det måste vara tydligare för eleverna, om man läser betygs-kriterierna som elev så fattar man nästan ingenting. Man får be läraren översätta och när läraren själv står och säger; ja, man fattar inte hälften så vi får gå lite efter av vad vi själva tycker. Då är det något i betygs-kriterierna som inte stämmer. Så det måste struktureras upp.

Det är dåligt att man inte går ut i klartext med vad som krävs för betygen. Vi får betygs-kriterierna men de är inte användbara. Varje lärare tolkar dem såsom de själva känner för. Men det är nog många som inte förstår när dom själva läser. Det är inte den lättaste svenskan det är skrivit på. Det är väldigt fritt för egna tolkningar.

Sen är det svårfattade betygs-kriterier.

Rättviseaspekten av elevernas utsagor gällande betygs-kriterierna visar på att det finns en okunskap om betygs-kriterier som kan leda till stora skillnader i vad läraren grundar betygssättningen på. Utsagorna visar också på att språket i kriterierna är svårtolkat både för lärare och elever.



### 4.3 Lärares bedömning och rättvisa

Denna kategori belyser rättviseaspekten i elevernas utsagor vid lärares bedömning och rättvisa. Vissa elever tycker att det bör vara fler lärare som bedömer för att uppnå en större objektivitet. Några elever tror det beror på vilken skola de går på och vilken lärare man har. En elev tycker att läraren är pressad att sätta ett rättvist betyg. Så här säger eleverna:

Läraren måste känna en enorm press att sätta ett rättvist betyg

Kanske att man har en annan lärare som är med på lektionerna och iakttar förutom läraren i ämnet. Så hade den kunnat ge sina synpunkter så att det inte bara hänger på en lärare. Om det finns två blir det mer objektivt.

Problemet med rättvisa kan bero på olika skolor och olika lärare. Man kanske skulle ha någon slags koll när det gäller bedömning, kanske att det finns fler lärare som bedömer.

En hel del elever är medvetna om att fjäsk kan vara användbart för att få högre betyg. Personligheten spelar roll för bedömning och elevens uppförande gentemot läraren. Läraren anses också vara en auktoritet som man inte bör bli ovän med. Så här säger dessa utsagor:

Betygen ska inte heller bero på om eleven är trevlig och sånt, men det gör det ändå lite. Även om eleven är jätteduktig och gör bra uppgifter, är han sen otrevlig vill läraren inte sätta ett bra betyg. Det känns nog bättre för läraren att sätta ett högre betyg på den elev som är både trevlig och har bra kunskaper än på den som är otrevlig och smart.

Sen är det ju så att många lärare låter sig påverkas av fjäsk. Sen är det också svårt om eleven inte kommer överens med sin lärare. Läraren är ju en auktoritet så man ska helst inte bli ovän med dom. Jag tror att läraren sätter låga betyg på de elever dom inte gillar. Alltså de elever som säger emot eller har en annan åsikt. Läraren vill nog sätta dit dom eleverna och hjälper de elever som de tycker om.

Det kan vara mycket beroende på vad man gör och hur mycket man fjäskar för olika lärare. Fjäsk fungerar inte på alla lärare men på många gör det.

Jag har aldrig sett en planering på hur man ska uppföra sig på lektionerna.

Dessa utsagor ifrågasätter lärarens moraliska ansvar i skolan och relationen till eleverna. Alla utsagor tyder på att lärarens personliga moral inte ska påverka hur en elev ska bli

bemött eller bedömd i betygssammanhang. Utsagorna belyser också lärarens makt vid bedömning.

#### **4.4 Resultatsammanfattning**

Syftet med uppsatsen är att studera och analysera gymnasieelevers uppfattningar av vad rättvisa är i bedömnings- och betygssammanhang i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. För att göra det mer åskådligt delar vi in elevernas svar i tre kategorier.

I kategorin *betygstegen* är det delade uppfattningar när det gäller rättvisa. De flesta eleverna vill ha fler steg i det nuvarande systemet och att plus och minus ska synas i betyget. Eleverna anser att det är för stora skillnader kunskapsmässigt mellan betygsstegen. En del elever vill reducera antalet betygssteg till endast IG och G och fokus ska endast ligga på att uppnå betyget godkänt.

Under kategorin *betygskriterier* menar eleverna att de är svårtolkade för att kännas rättvisa, och det är fritt för egna tolkningar både för elever och lärare. Kriterierna är inte heller användbara utan behöver förtydligas och struktureras bättre. Språket i kriterierna är också svårt att förstå.

I elevernas utsagor under kategorin *lärarens bedömning och rättvisa* framkommer det att fjäsk spelar stor roll i jakten på ett bättre betyg. Elevens personlighet och uppförande spelar också stor roll i bedömningssammanhang. Läraren ses som en person med makt och auktoritet. Därför menar eleverna att det bör finnas en medbedömmande lärare för att uppnå större objektivitet. Vissa av elevernas utsagor menar att rättvis bedömning baseras på vilken skola eleven går på och även vilken lärare de har. En elev anser att läraren är pressad till att sätta ett rättvist betyg.

## **5. Diskussion**

Syftet med denna uppsats är att undersöka och analysera gymnasieelevers uppfattningar av vad rättvisa innebär i bedömnings- och betygssammanhang i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.

Diskussionen anknyter resultaten till tidigare forskning i ämnet för att sätta det i ett större sammanhang. Därefter diskuterar vi valet av metod i relation till våra resultat. Vi ger efter detta förslag på hur vår uppsats kan komma till användning. Slutligen kommer vi att ge förslag på fortsatt forskning inom ämnet.

### **5.1 Resultatdiskussion**

Vi finner intressanta utsagor i studien kring elevernas uppfattningar av vad rättvisa innebär i bedömnings- och betygssammanhang. Vi väljer att koncentrera oss på de områden vilka bedömdes som relevanta i vår studie; rättviseaspekten i betygsstegen, betygs-kriterier och lärares bedömning och rättvisa.

#### **5.1.1 Systemets brister i betygsstegen**

Det som visar sig i elevsvaren gällande rättvisa i det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet är att de flesta anser i det stora hela att betygsstegen är dåliga. Men eleverna upplever detta på två skilda sätt. De som vill ha fler steg i betygssystemet vill gärna ha plus och minus angivna för att känna sig rättvist bedömda eftersom de anser att det föreligger kunskapsskillnader mellan dessa steg. Uppfattningarna är också att det är lätt att falla i mellan de olika stegen eftersom det är stor skillnad mellan gränserna. Det andra synsättet på det nuvarande betygssystemet är att eleverna vill ha färre steg. De menar att det räcker med två steg, såsom IG och G eftersom eleven inte lär sig mer med fler betygssteg. Om eleven klarar godkänt för vad kursen kräver räcker det för att söka vidare. Dessutom blir det inte heller en sådan fördelning elever emellan utan det ska enbart satsas på att eleverna ska uppnå betyget godkänt. Selghed (2006a) menar att det nuvarande betygssystemet har för avsikt att mäta elevens förvärvade kunskaper och färdigheter i ämnet eller kursen. Det nuvarande betygssystemet är något som ställer nya anspråk på läraren. Tholin (2006) anser att skolorna får för lite instruktioner och fortbildning om hur det nuvarande betygssystemet är tänkt att fungera.

Dessutom skiljer sig uppfattningarna åt när det gäller de beslut statsmakten fattat och de lärare som är yrkesverksamma var gränsen för godkänt ska gå. Selghed (2004) tillägger också att betygssystemet är komplext och problemet är att kursernas kriterier tillkännager en nivå där helheten är svår att uppnå. Gymnasieskolans regelbok (2005/2006) skriver att det redskap som Statsmakten har är läroplanen vilket skolans värdegrund vilar på och som ska prägla skolans verksamhet (Werner, 2005).

Enligt vår undersökning stämmer de aspekter som eleverna lyfter fram överens med resultaten i tidigare forskning. Detta pekar på att skolorna och lärarna tycks ha bristfälliga kunskaper om det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, och dess innebörd. Detta gör att lärarna godtyckligt nyttjar betygssystemet med stor variation då anvisningarna från staten är svårtolkade och uppfattningarna går isär. Kunskap kan inte värderas med hänsyn till det som ska mätas i dagens betygssystem och därför kan ingen betygssättning infria huvudsakliga krav på elevernas rättssäkerhet. Detta för tanken vidare till fler betygssteg som förmodligen skulle innebära sämre rättssäkerhet. Vi anser att kunskap är något som inte går att betygsätta rättvist. Elever kan olika saker och det är inte rätt att genom flera betygssteg avgöra vilka kunskaper som är viktiga.

### **5.1.2 Svårtolkade betygskriterier**

Utsagorna som gäller rättvisan i betygskriterierna tycker eleverna överlag att de är svårtolkade både för lärare och elever. De anser också att läraren tolkar kriterierna såsom de själva vill. Kriterierna bör också struktureras och skrivas på ett lättare språk för att bli användbara. Tholin (2006) skriver att på en del skolor kan det vara svårt och se i vilken relation de lokala och centrala styrdokumenterna står till varandra. Selghed (2004) tillägger att de skillnader som finns mellan måltyperna inte är klar och syftet med måltyperna inte är distinkta. Det som ska styra undervisningen är målen och betygskriterierna ska användas vid betygssättning. Dessutom ska kunskap bedömas kvalitativt och inte kvantitativt eftersom högre nivåer visar på ett mer utvecklat kunnande än på den lägre nivån. Kunskapen blir mer uttömmande och mångfasetterad. Linde (2003) anger också att läraren inte har några problem att sätta det lägsta eller högsta betyget då skillnaderna över nivån godkänt inte har så stora skillnader i sättet att uppfatta, tänka eller förstå.

Kategorin som berör elevernas utsagor om betygskriterier stödjer det forskningen kommit fram till. Kriterierna beskrivs som svårtolkade både för lärare och elever. Det är svårt att språkligt formulera dessa, så att tolkningsutrymmet begränsas då kunskap är mångfasetterad. Analysen av detta innebär att formulerade betygskriterierna ger stor bedömningsfrihet och makt till den enskilde läraren beroende på hur läraren tolkat kriterierna. Detta gör eleverna förvirrade eftersom det kan uppkomma svårigheter för dem att veta vad betygen egentligen grundas på. Tolkningen kan också skilja sig från skola till skola då en elev i en annan stad kan med samma kunskaper få ett helt annat betyg beroende på hur den läraren har tolkat kriterierna. Vi tror det kan vara svårt att göra objektiva mätbara betygskriterier och lärarna saknar också kompetens för detta idag. Tydliga betygskriterier krävs för betygssättning för att öka elevens rättssäkerhet. Även språket bör förtydligas och göras enklare.

### **5.1.3 Subjektiv bedömning**

Elevernas utsagor när det gäller rättviseaspekten på lärarens bedömning ligger fokus på personlighet och beteende hos eleverna men även lärarens personlighet spelar roll vid betygssättning. Relationen mellan lärare och elev tycks också vara något centralt då läraren är en auktoritet eleven inte bör bli ”ovän” med. Eleverna uttrycker även att läraren ”sätter dit” dom elever som är av en annan åsikt än läraren. Utsagorna visar också på att eleverna vill ha fler än en lärare som bedömer eftersom det blir mer objektivt. Eleverna menar också att rättvis bedömning kan bero på vilken lärare man har eller vilken skola man går på. Skolverket (2004b) skriver att läraren har en ansvarfull uppgift vid betygssättning och att det ses som en myndighetsutövning. Värderingarna vid betygssättning påverkar också elevens framtida möjligheter till utbildning och arbete. Fjellström (2002) anser att elevens självbild kan påverkas vid betygssättning eftersom det är en känslig sak. Pedagogerna sätts också på prov som lärare och människor i dessa sammanhang. Johansson (2002) menar att läraren har ett stort ansvar för elevens sociala- och kunskapsmässiga utveckling. Selgheds (2006b) tolkning är att läraren verkligen försöker att utföra uppdraget att betygssätta eleverna på ett sätt som är tillfredsställande men läraren har inte erbjudits tillräcklig fortbildning gällande det nuvarande betygssystemet. Dessutom är bedömningar av människor svåra att göra då mänskliga fel och brister är ett faktum. Selghed (2006a) menar att det inte är fråga om teknik när det gäller att bedöma eller betygssätta elever utan mer om vad kunskap och lärande står för i dagens styrdokument.

Tholin (2006) ifrågasätter den kollegiala diskussionen mellan lärare och anser att betygsättningen hade blivit mer objektiv om den utförts av flera lärare. Dessutom har skolorna lärarna undervisar i olika ”skolkoder” som ställer krav på elevernas rättssäkerhet gällande betygsättning. Selghed (2006b) påstår att det finns olika aspekter för läraren att bedöma eleverna som inte hör till elevens kunskaper och färdigheter. Lärarna väger in annat än elevens kunskaper när de ska betygsätta, ett exempel är elevernas sätt att intressera sig för skolarbetet, deras uppförande i skolan, hur hemuppgifterna sköts, hur eleverna är som personer och även deras utseende. Tholin (2006) hävdar att där finns ingenting i målen för ämnet som säger att elevens personlighet ska betygsättas. Selghed (2006b) skriver att trovärdigheten och professionaliteten kommer med tiden minska för både lärare och rektorer om rättvisan i bedömnings- och betygssammanhang inte utförs korrekt och på likvärdiga och rättvisa underlag. Därmed kommer också rättssäkerheten för eleven ständigt vara i fokus. Skolverket (2004a) menar att likvärdighet och rättvisa är något som aldrig kan uppnås när det gäller människors bedömningar men strävan dit är ett måste. Skolverket (2004c) medger också brister i bedömning och betygsättning och i deras undersökning visar det sig att hel del lärare saknar lärarutbildning och utbildning i det ämne de undervisar i. Det framkommer även att diskussioner kring kursplaner och kunskapsbedömning är för liten. Kommunen ger också otillräckliga medel för att uppnå rättvis och likvärdig betygsättning.

Vår analys av detta blir att läraren gör en subjektiv bedömning av elevernas kunskaper och betygen blir inte rättvisa och likvärdiga. Läraren kan då godtyckligen ändra kraven på betygsättning beroende på vilken moral läraren har. Därför bör det finnas fler lärare som bedömer eleven för att uppnå objektivitet. Betyget som ges i kurser inom programmet ska också kunna jämföras med samma betyg i ett annat program. Betygen blir bundna av lokala förhållanden eftersom skolorna i landet har egna ”skolkoder”. Tanken är att alla elever ska bedömas likvärdigt och rättvist oavsett lärare, skola eller kommun. Men vi anser att läraren måste förbättra sina bedömningskunskaper när det gäller att observera eleverna under lärprocessen. För att få en mer objektiv bedömning bör lärarna ta en diskussion med sina kollegor angående elevens kunskapsutveckling.

Vi tycker att vi uppnått syftet med denna studie, då vi fått en bild av gymnasieelevers syn på rättvisa i bedömnings- och betygssammanhang. Vi har funnit att eleverna inte är nöjda med betygssystemet och dess kriterier anses svårtolkade. Eleverna lyfter fram att lärarens bedömning visar på olika brister i likvärdig och rättvis betygsättning. Resultaten stämmer bra

överens med tidigare forskning i ämnet som gjorts av Selghed, Tholin, Fjellström, Johansson och Linde.

## 5.2 Metoddiskussion

I detta avsnitt kommer vi att förhålla oss självkritiska och granska vår undersökningsmetod i relation till det erhållna resultatet. Svaren och resultaten hade kanske blivit annorlunda om vi intervjuat elever på en annan skola eller ett annat program i gymnasieskolan. Resultatet hade säkerligen också blivit annorlunda om vi hade gjort intervjuerna vid ett annat tillfälle än i slutet av terminen. Vi upplevde också att eleverna var stressade och trötta vid intervjutillfällena. Något som också kan ha påverkat resultatet är att intervjuerna skedde under lektionstid och eleverna fick gå ifrån sina arbetsuppgifter. Svaren var ganska korta och ibland fick vi ställa samma fråga flera gånger till vissa elever. Resultatet hade kanske också blivit annorlunda om vi hade använt oss av en annan tidningsartikel som introduktion. Några av eleverna kommenterade vårt val av dagstidning och då kanske på grund av ”politisk färg”.

Ett annat alternativ till de enskilda intervjuerna hade varit gruppintervjuer. Men vi sökte innehåll om elevernas individuella uppfattningar gällande rättviseaspekten vid bedömning och betygssättning. Gruppintervjuer används i regel vid marknadsundersökning där interaktioner oftast leder till känsloladdade utsagor i ämnet. Detta kan leda till svårigheter i analysarbetet att systematiskt analysera åsikter som går isär. För de som intervjuar kan situationen då kännas svårkontrollerad (Kvale, 1997).

Av de intervjufrågor som ställdes var två förutbestämda och resterande frågor var spontana beroende på vad eleven svarade. En idé hade varit om vi hade kompletterat med ytterligare specifika frågor. Vi hade också kunnat använda oss av enkät som insamlingsmetod men med tanke på rättviseaspekten hade vi förmodligen inte fått så meningsfulla svar som en intervju kan ge.

### **5.3 Uppsatsens användningsområde**

Vi hoppas att denna uppsats ska framkalla tankar hos yrkesverksamma och blivande lärare och skapa en förståelse för rättviseaspekten i bedömnings- och betygssammanhang och för de svårigheter eleven kan ställas inför.

### **5.4 Förslag till vidare forskning i ämnet**

Som förslag på vidareutveckling av våra resultat vore det intressant att undersöka rättviseperspektivet i bedömnings- och betygssammanhang på en skola i ett annat nordiskt land för att se hur eleverna upplever rättvisa betyg.



## 6. Sammanfattning

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes i gymnasieskolan 1994. Betygsättning innebär att en lärare vid en given tidpunkt skall sammanfatta sina bedömningar om elevens kunskaper i ämnet. Betyget ska visa hur långt eleven har nått i förhållande till de mål som finns i ämnet. En viktig del som ligger till grund för säker och rättvis betygsättning är de som sätter betygen, det vill säga läraren som tillämpar kursplaner och betygs-kriterier. Det som kan drabba den enskilde eleven är brister i betygs-sättningen. Därför har syftet med vår uppsats varit att studera gymnasieelevers uppfattningar av vad rättvisa innebär i bedömnings- och betygssammanhang i det nuvarande betygssystemet.

Metoden vi använde oss av var den halvstrukturerade intervjun med en kombination av öppna och slutna frågor där det på förhand fanns bestämda frågor och uppföljningsfrågor om så krävdes. Intervjuerna spelades in på en diktafon för att sedan transkriberas och utgöra materialet i vår undersökning. Eleverna som medverkade i vår studie kommer från en och samma skola och könsfördelningen är hälften pojkar och hälften flickor.

Undersökningen av elevernas utsagor när det gäller rättvisa betyg visar på att betygs-sättningen brister i rättviseaspekten. Lärarna måste samverka med varandra och kunna tillämpa betygssystemet för att kunna uppnå rättvis betygs-sättning. Lärarna bör också vara eniga om vad kunskap är och hur den ska bedömas. Undersökningen har också visat på att kompetensutveckling för lärarna har varit bristfällig. Vi tror dock att fullständig rättvisa inte kan uppnås med det nuvarande betygssystemet då detta skulle innebära stora kostnader för staten. Men det borde göras någon form av förbättring för att inte sätta elevens rättssäkerhet på spel. För att rättvisa betyg ska uppnås bör ansvaret delas av staten, kommunen, rektorn och slutligen läraren för att detta ska fungera. Kan inte detta uppnås förlorar skolan trovärdighet och eleven hamnar i ett utsatt läge.

Idag pekar detta på att fler steg i betygssystemet inte löser frågan om rättvis bedömning och betygs-sättning. Lärares bedömning och betygs-sättning vilar inte alltid på kursplanernas mål och betygs-kriterier fast de borde göra det. För att rättvisa och likvärdiga betyg ska fungera bör lärarna föra en diskussion kring betygs-sättning på den skola läraren arbetar men även föra en diskussion med andra skolor. Utbildning för lärarna gällande betygssystemet är av värde för att

sedan tillsammans med sina elever arbeta med mål och betygsriterier för att uppnå en rättvis och likvärdig betygssättning.

## 7. Källförteckning

### Litteratur

Fjellström, Roger (2002). Betygsättandets etik. I: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.

Johansson, Håkan (2002). Elevinflytande och arbetet med mål och betygskriterier. I: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

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

Lpf 94. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Nationalencyklopedin (1990). *Ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetad på initiativ av statens kulturråd*. Andra bandet. Höganäs: Bokförlaget Bra böcker.

Nationalencyklopedins ordbok (1996). Tredje bandet. Höganäs: Bokförlaget Bra böcker.

Nordin, Svante (2003). *Filosofins historia. Det västerländska förnuftets äventyr från Thales till postmodernismen*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Proposition 2005/06:148. *Vissa frågor om vuxnas lärande, m.m.*

SAOL13 (2006), *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. (13:e uppl.): Nordstedts Akademiska Förlag.

Selghed, Bengt (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfar betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

Selghed, Bengt (2006a). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber.

Selghed, Bengt (2006b). *Betygsättning – ett dilemma för lärare? I: Riddersporre, Bim (2006). Utbildningsledarskap – nu och i framtiden*. Lund: Studentlitteratur.

SKOLFS 2007:42. *Skolverkets föreskrifter om betygskatalog för gymnasieskolan*. Skolverket.

Skolverket (2004a). *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan. Omfattning, användning och dilemman*. Stockholm: Fritzes kundservice.

Skolverket (2004b). *Likvärdig bedömning och betygsättning. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes kundservice.

Skolverket (2004c). *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning*. Dnr. 00-2004-556.

SOU 1992:59. "Läraruppdraget". *Prövning av principen för ett kunskapsrelaterat betygssystem*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svenska språknämnden (2005). *Svenska skrivregler*. Solna: Almqvist & Wiksell.

Tholin, J. (2006) Att kunna klara sig ökänd natur. Högskolan i Borås.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Werner, Lars. (Red.). (2005). *Gymnasieskolans regelbok (2005/2006). Bestämmelser om gymnasial utbildning*. Stockholm: Nordstedts Juridiska AB.

## **Elektroniska källor**

Göteborgsposten (2004), "Betygen måste bli mer rättvisa" Hämtat från

<http://www.skolverket.se/sb/d/207/a/2244;7EDC393DE7E7AEA98D9D3>

Barklund, Anna & Thullberg, Per. Publicerad 28 februari 2004. [Hämtad 2007-11-04].

## ”Betygen måste bli mer rättvisa”

"Det är helt sjukt vilken makt lärarna har. Men det måste vara svårt att sätta betyg."

Så säger 17-åriga Louise från Umeå, i en intervju om betyg och betygssättning i dagstidningen Norrländska Socialdemokraten. Lovisa sammanfattar tydligt, hur utsatta elever kan bli vid betygssättning, men också hur svår uppgiften är som lärare har, när det gäller att sätta rättvisa betyg. Betygen är ofta avgörande för elevers möjlighet att studera vidare på den utbildning och på den skola han eller hon vill. Många elever konkurrerar om platserna till en attraktiv utbildning. Förutsättning för en rättvis antagning är att den grundas på en rättvis betygssättning. Betygen som lärare ska sätta måste därför vara rättvisa!  
<http://www.skolverket.se/sb/d/207/a/2244;7EDC393DE7E7AEA98D9D3>

Men är betygen rättvisa? Och vad innebär i så fall det?