Fil dr Bengt Selghed
Institutionen för beteendevetenskap
Högskolan Kristianstad

Abstract

This article focus on how teachers' experience the criterion-referenced grading system as a phenomenon and consists of one of three themes from a thesis titled *Not yet passed: How teachers' experience a criterion-referenced grading system and what they say about its use in Swedish secondary schools*.

The empirical study was carried out as semi-structured audiotaped interviews with thirty qualified teachers, in the subjects English, Maths and Swedish, who all had experiences of assessing and grading according to the new grading system. Teachers in just these subjects are the only ones that have national tests as a support for grading their students.

This theme has a phenomenographic approach. The results are described in four hierarchically arranged categories. The results show that the new criterion-referenced grading system in secondary schools in Sweden seems to function unsatisfactorily. Teachers seem not to have grasped the assumptions underlying the grading system. The change from grading based on quantitative aspects of knowledge to qualitative ones, was evidently too big a step. Instead teachers' assessments and gradings follow ingrained habits.

Betygssystemet som fenomen ur ett lärarperspektiv

Bakgrund

Betygsättning av elever i skolan är en företeelse med lång tradition. Det uppfattas av de flesta som ett naturligt inslag i skolarbetet. Lärare är de som har till uppgift att verkställa betygsättningen i enlighet med gällande anvisningar, de innehar därmed en nyckelposition vid betygsättningen. Syftet med denna artikel är att beskriva olika uppfattningar hos lärare i grundskolan av vad det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet innebär.

De antaganden och principer det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet vilar på ställer nya, eller snarare andra, krav på de bedömningar lärare ska utföra som underlag för betygsättning än vad det tidigare normrelaterade betygssystemet gjorde. Betygsättningsansvaret åvilar lärare. De är, enligt Grundskoleförordningen (SFS 1999:683), skyldiga att sätta betyg. Men det är därmed inte självklart att lärare gör samma tolkningar av intentionerna med betygssystemet som de personer gjort som varit med och utarbetat och beslutat om det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.

En utgångspunkt i denna artikel är, att det är läraren som utför bedömningar av elevens prestationer som underlag för betygsättningen. Det är i mötet mellan lärarens uppfattningar av betygssystemet och de för läraren kända elevprestationerna, som betyg sätts. Det är rimligt att anta att lärarens sätt att erfara det nu gällande betygssystemet påverkar hur läraren uttrycker vad det innebär att sätta betyg. Å andra sidan kan erfarenheten av att sätta betyg i sin tur påverka vad betygssystemet uppfattas vara. Styrdokument i form av läroplan, nationella och lokala kursplaner med tillhörande betygs-kriterier, resultaten av nationella prov och den egna bedömareerfarenheten är det samlade stöd läraren kan lita sig mot vid betygsättning. Betygssystemets utformning och tänkta funktion kommer att spela en underordnad roll, om inte systemets bakomliggande antaganden och principer förstås och behärskas av läraren.

Artikeln bygger på ett av tre teman som studeras i min doktorsavhandling med titeln ÄNNU ICKE GODKÄNT – lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen.

Nedslag i undersökningar om implementeringen av betygssystemet

Sedan nuvarande betygssystem började gälla i grundskolan 1995 har modifieringar och ändringar gjorts. Betyg, enligt det nya betygssystemet, gavs första gången höstterminen 1996 till de elever som då befann sig i skolår åtta. Vid vårterminens slut 1998 lämnade första kullen elever grundskolan med betyg enligt det nya betygssystemet.

Skolverket (2000a) initierade våren 1998 en översyn av kursplaner och nationellt fastställda betygs-kriterier. Betygssystemet hade då varit i bruk tre år. Översynen visade att kunskapen om innebörden i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet var bristfällig hos betygsättande lärare och att transformationsprocessen av kursplanemål till lokala undervisningsmål och lokala betygs-kriterier varierade i hög grad.

Bilden av hur betygssystemet fungerade i grundskolan lyfts fram av Tholin (2003) som studerade implementeringen av betygssystemet genom de lokala betygs-kriterier för skolår 8, som av lärare själva skulle arbetas fram inför första betygsättningstillfället hösten 1996. Analysen gav vid handen, att ”det finns ingen klart uttalad politisk vilja kring hur betygssystemet ska fungera vid de betygstillfällen och för de betygssteg där det inte finns nationella kriterier” (s. 123). Resultaten visade, att de lokala betygs-kriteriernas utformning och innehåll varierade i hög grad mellan skolorna som ingick i undersökningen. I ungefär 15 % av de undersökta skolorna fanns inga lokala betygs-kriterier överhuvudtaget för skolår åtta, i ett eller två av de tre ämnen som studerades, trots att undersökningen gjordes efter det att betygsättningen skett hösten 1996.

Skolverkets (1998a) interna studier av betygsutfall och betygsfördelning för 1996-98 visade på stora skillnader i betygsfördelning skolor emellan. Skolverket ansåg det osannolikt att den variation i betygsfördelning som framkom enbart kunde förklaras som ett resultat av reella skillnader i kunskap mellan eleverna. Ytterligare en förklaring sades vara svårigheten att uppnå entydiga

tolkningar av såväl mål som betygskriterier lärare emellan. Betygsglidning, det vill säga tendensen att betygen blir högre i senare skolår, rapporterades också som vanligt förekommande, speciellt i ämnena svenska och engelska. Könskillnaderna visade sig bestå jämfört med tidigare betygssystem. Flickor fick fortfarande generellt sett högre betyg än pojkar. Idrott och hälsa var enda ämnet där förhållandet var det omvända.

I en senare studie (Skolverket 1998b) intervjuades lärare från fem av de 50 skolor som hade medverkat i ovan nämnda betygsprojekt. Flera lärare uppgav att övergången till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet inte nämnvärt hade påverkat deras uppläggning av undervisningen. Lärarna påstod, att orsaken var att de redan i det normrelaterade betygssystemet arbetade målrelaterat. Dessutom framkom att lärarna hade svårt att exakt ange vad lågpresterande elever var svaga i, uttryckt i kursplanemål och betygskriterier. Hög frånvaro kunde till exempel få till följd att elever inte erhöll något betyg, trots att kunskapsbedömningar med tillfredsställande resultat genomförts.

Riksdagens revisorer (Rapport 1998/99:3) granskade 1998-99 Skolverket och grundskolans utveckling med avseende på de reformer som genomförts. Bland annat noterades att formuleringarna av *mål att uppnå* i olika styrdokument inte var helt entydiga. Formuleringarna av de ämnesmässiga *målen att uppnå* kunde få till följd att skolornas ansvar och åtagande gentemot eleverna framstod som oklart. Detta innebar att elever som ej nått målen ändå kunde få betyget godkänd. Betygsutfallet för de elever som avslutade grundskolan vårterminen 1998, visade att 20,4 % inte nått målen och därmed blivit underkända i ett eller flera ämnen. I samma grupp var det sammanlagt 8,6 % som inte nått målen i ett eller flera av ämnena svenska, engelska och matematik. Eleverna i den sistnämnda gruppen saknade därmed behörighet till gymnasieskolans nationella program.

Våren 1998 genomfördes för första gången de nationella ämnesproven för skolår 9 som utarbetats i ämnena engelska, matematik och svenska. Proven var obligatoriska. Av andelen elever som inte nådde upp till målen i ämnesproven fanns 3,3 % i ämnet svenska, 4,6 % i engelska och 5,3 % i matematik.

Betygsutfallet för de elever som lämnade grundskolan 1999, jämfört med dem som gick ut grundskolan 1998, visade på en ökning av andelen elever som inte nått upp till målen i ett eller flera ämnen, det vill säga de elever som inte fått minst betyget godkänd i alla ämnen. Andelen elever 1998 var 20,4 % och för 1999 22,7 % (Skolverket 2000b).

Införandet av en gräns för godkänd i betygssystemet har enligt Lindberg (2002) tillsammans med förändringar som ny läroplan, införandet av utvecklingssamtal och kravet att upprätta åtgärdsprogram, påverkat läraruppdraget som helhet. Studien genomfördes under slutet av 1997 och första halvåret 1998. Betygsreformen påstods ha förändrat kommunikationen mellan såväl lärare, som lärare elev och lärare och föräldrar i grundskolan. Kommunikationen lärare emellan hade blivit annorlunda, både avseende struktur och innehåll. ”Man talade framför allt *mera* om betyg och kunskap med kollegorna än tidigare” (s. 41). När det gällde betygsättningen av elever som utgjorde

gränsfall för att uppnå betyget godkänd, ”uppgav flera lärare inom grundskolan att deras motto var *hellre fria än fälla*” (s. 43).

Under våren 2000 genomfördes (Skolverket 2000c) en omfattande kvalitetsgranskning av 20 kommuner. Föremål för granskningen var betygsättningen i det obligatoriska och frivilliga skolväsendet. Som kännetecken på ett gott arbete vid betygsättningen formulerade Skolverket ett antal kriterier, som var vägledande vid bedömningarna. Några av de uppställda kriterierna var att:

1. Diskussioner om undervisningsmål och betygsfrågor förs på kommun- och skolnivå, mellan och inom skolor såväl som mellan och inom ämnen.
2. Lärarna genomgår kompetensutveckling för att kunna utföra de uppgifter som krävs för en likvärdig och rättvis betygsättning.
3. Lärarna ges förutsättningar för samverkan och diskussioner om mål och betygsättning.
4. Skolorna har gjort lokala bearbetningar av de nationella betygskriterierna och dessa revideras återkommande. (s. 131-133)

I resultaten av granskningen framkom att betydande brister förelåg beträffande en rättvis och likvärdig betygsättning. Granskningsgruppen drog slutsatsen, att det saknats ”verkliga förutsättningar för lärarna att i grunden sätta sig in i och skapa förståelse för systemet, samt tid och möjligheter till ett långsiktigt kontinuerligt arbete med bedömnings- och betygsfrågor kopplade till läroplans- och kursmål” (s. 171).

Som en konsekvens av kvalitetsgranskningen genomförde Skolverket (2000a) en kursplanerevision och nationella betygskriterier för betyget *mycket väl godkänd* utfärdades för grundskolan. Nya kursplaner och betygskriterier började därefter gälla från höstterminen 2000.

Andersson (2002) hävdar att många av de intervjuade som ingått i kvalitetsgranskningen ansåg att den svenska grundskolan utvecklats till en treämnesskola bestående av engelska, matematik och svenska, då eleven måste vara godkänd i dessa tre ämnen för att kunna antas till ett nationellt program i gymnasieskolan.

Carlgren (2002) påtalar att “det vi kallar betyg är olika saker i olika betygssystem” (s. 13). Hon anser vidare, att övergången till ett nytt betygssystem påverkat skolverksamheten i sig, men även eleverna och lärarna i sin uppgift att sätta betyg. Det nu införda betygssystemet tar sin utgångspunkt i ett antagande om att det är möjligt att beskriva kunskapsnivåer i termer av kvalitativa skillnader av förståelse. Det tidigare normrelaterade betygssystemet grundas i en kvantitativ kunskapsuppfattning. Bytet av betygssystem, från det tidigare psykometriskt influerade med bas i en empiristisk kunskapssyn, till det nu införda kvalitativt inriktade med en förändrad kunskapssyn påstås ha påverkat betygstänkandet. Övergången till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet i Sverige visar att det pågår en förändring av sättet att tänka om kunskap och betyg. Carlgren beskriver vad detta kräver, inte minst med tanke på de djupa avtryck som det föregående betygssystemet med sin empiristiska utgångspunkt avsatt i vårt tänkande:

En del av ett betygssystem är vissa föreställningar och idéer om vad det är som skall betyg sättas liksom hur man kan göra det. När man skall byta system räcker det inte med att åstadkomma en ny teknisk konstruktion – man måste också på något sätt förändra tänkandet om vad betyg är och hur de kan sättas på ett rimligt sätt. Eftersom vårt tänkande för det mesta är präglad av tankefigurer som utvecklats i relation till tidigare lösningar och system blir *omtänkandet* av betygen en viktig del i varje betygsreform. (a.a., s. 15)

Ovanstående bakgrund ger en bild av hur betygssystemet ansågs fungera kring millenniumskiftet, då den intervjustudie som denna artikel bygger på, genomfördes.

Studien hade bland annat som syfte att beskriva behöriga lärares sätt att erfara det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Den aktuella frågeställningen för artikeln är: Vilka olika sätt att erfara det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet kan urskiljas i lärarutsagorna?

Tillvägagångssätt och metodologiska problem

Intervjuerna, som gjordes i samband med två pilotstudier (Selghed 1998, Selghed 2000) visade att det i vissa fall kunde vara svårt för lärarna att i intervjusituationen föra ett resonemang kring det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Ibland hade lärarna svårt att uttrycka sina uppfattningar av olika aspekter. En orsak var att fenomenet, det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, kunde för läraren upplevas som abstrakt och svårfångat. En annan kunde vara att betygssystemet endast tillämpats sedan höstterminen 1996. I samband med intervjuerna, såväl i huvudstudien (våren 2000) men ännu tydligare i pilotstudierna (hösten 1998 och hösten 1999), uppgav flera lärare att de ännu inte fullt ut förstod principerna bakom betygssystemet och att de därför var osäkra på hur det skulle tillämpas.

Erfarenheten innebar, att intervjuerna i huvudstudien utformades mindre bundna av intervjuarens frågor. Respondenten fick mera öppet komma till tals, istället för att styras av på förhand uppgjorda frågor. För att åstadkomma detta konstruerades två fallbeskrivningar¹ som användes som introduktion och för att avpersonifiera området. Genom att tala om fiktiva fall behövde läraren inte känna sig bedömd eller kritiserad för sina egna uppfattningar och handlingar. Tekniken kan rubriceras som projektiv. Tanken bakom detta var att få intervjupersonen att reagera på någonting annat än frågor.²

Att använda fallbeskrivningar innebär naturligtvis en styrning av och påverkan på respondentens tänkande. Detta måste ändå ses mot bakgrund av vikten att kunna få till stånd en så fokuserad och naturlig intervjusituation inom ämnet som möjligt, utan att begränsa variationen i sättet att erfara fenomenet det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Min erfarenhet var att fallbeskrivningarna hjälpte till och öppnade för ett meningsfullt samtal kring betygssystemet.

¹ Bilaga: Intervjuinledning 1 och 2.

² Se vidare Pattons (1991) diskussion om "creative interviewing".

Avgränsningen av målgruppen skedde på så sätt att studien begränsades till att endast undersöka behöriga lärare i ämnena engelska, matematik och svenska med betygssättningsansvar i grundskolan. Motiven för denna avgränsning var flera. Ett var att försäkra sig om att intervjupersonerna hade erfarenhet av betygssättning enligt det nuvarande betygssystemet. Ett annat var att lärare i dessa ämnen, utöver styrdokumentet, även hade nationella prov att tillgå som stöd för betygssättningen. Ytterligare ett motiv var att dessa lärare upplevde dilemmat med att eleven måste uppnå minst betyget godkänd i dessa ämnen för att vara behörig att antas till ett nationellt program i gymnasieskolan. Därmed föreföll det, enligt mitt sätt att se, rimligt att anta att lärarna såväl erbjudits som utvecklat fördjupad insikt i området.

Intervjugruppen utgörs av 30 lärare, 20 kvinnor och 10 män. Alla är behöriga att undervisa i grundskolans senare skolår. Tio är så kallade 4-9 lärare. De har tagit sin lärarexamen under åren 1993 till 1998, vilket innebär att de har begränsad lärarerfarenhet, från tre terminer upp till sju år. Majoriteten har aldrig satt betyg enligt det tidigare normrelaterade betygssystemet. I adjunktgruppen varierar lärarerfarenheten mellan 19 och 39 år med en genomsnittlig lärarerfarenhet på 28 år. Denna lärarkategori har naturligtvis stor erfarenhet som betygssättare i det normrelaterade betygssystemet, några även av dess föregångare, bokstavsbetygen.

Sätt att erfara betygssystemet som fenomen

Innehållet i den empiriska studien består av fyra delar, där de tre första delarna utgör olika teman. Här analyseras och redovisas endast det första temat, *betygssystemet som fenomen*. Detta tema har en fenomenografisk ansats. Analysen har resulterat i fyra hierarkiskt uppbyggda kategorier.

Sätten att erfara betygssystemet som fenomen ur ett lärarperspektiv, kan inordnas i fyra kategorier. Kategorisystemet ses som hierarkiskt uppbyggt. Den överst placerade kategorin A, *Betygssystemet innebär en förändrad kunskapsyn*, består av utsagor som uttrycker det mest omfattande och utvecklade sättet att erfara betygssystemet, det vill säga denna kategori innesluter de aspekter som konstituerar de två följande kategorierna B och C. Kategori B, *Betygssystemet är mål- och kriterierelaterat*, fokuserar betygssystemet i något snävare mening, medan kategori C, *Betygssystemet är regelverket*, ger uttryck för den minst utvecklade uppfattningen. I kategori D, *Betygssystemet är synonymt med det normrelaterade systemet*, lyfts däremot inte fram något specifikt drag hos det nuvarande betygssystemet. Kategorin betraktas av denna anledning som delvis skild från det hierarkiska systemet. Kategorierna skiljer sig kvalitativt från varandra, på så sätt att kategori A är mer detaljerad, innehåller fler dimensioner och är därmed mer kvalitativt utvecklad än kategori B, och så vidare.

Den översta kategorin, A, innehåller utsagor som visar att flera aspekter i det nya betygssystemet urskiljs och sätts samman till en helhet. Kategori A fokuserar den bakomliggande principen, genom att lyfta fram betygssystemets innehållsmässiga eller epistemologiska princip, en förändrad kunskapssyn så som den uttrycks i kursplanemål och betygskriterier. Utsagorna i kategori B tar fasta på principen att betygssystemet är mål- och kriterierelaterat, men utelämnar kunskapssynen, vilket är en kvalitativ skillnad jämfört med kategori A. I kategori C är utsagorna däremot begränsade till betygssystemets tekniska delar, det vill säga regelverket eller "skelettet". Betygsstegens utformning och relationerna mellan stegen samt bestämmelser om när betyg ska sättas i grundskolan utgör fokus. I den fjärde kategorin, D, finns utsagor som betonar likheterna med det tidigare betygssystemet mer än särdragen hos nuvarande betygssystem. I utsagorna är det svårt att urskilja någon eller några aspekter som kännetecknar det nuvarande betygssystemet.

A. Betygssystemet innebär en förändrad kunskapssyn

I denna kategori uttrycks en övergripande syn på betygssystemet. Intentionen eller styrningstanken med betygssystemet, det vill säga *vad* som ska betygsättas fokuseras. I stället för att föra samman aspekter ur betygssystemet som visar vad som ska styra betygsättningen, uttrycker utsagorna i denna kategori en dimension som utgår från den kunskapssyn som urskiljs i betygssystemet. Utifrån denna görs kopplingar till andra dimensioner på olika nivåer av betygssystemet. Därefter återgår de till helheten och beskriver hur de olika delarna är sammankopplade. Kunskapsinnehållet och dess beskaffenhet i mål och betygskriterier är det centrala i utsagorna. Betygssystemet erfars vara kunskapsrelaterat, med en stark betoning av olika kunskapsformer, det vill säga ej endast faktakunskap. Sättet att beskriva kunskaper i kursplanemål och kunnandet i kriterier sägs i utsagorna innebära en förändrad syn på vad som uppfattas som viktig kunskap. En helhetssyn på elevens kunskaper, i kontrast till ett starkt fokus på fragmentariserad faktakunskap, uttryck vara det som kännetecknar betygssystemet. Kunskapens funktionella aspekt anses ha fått en starkare ställning.

... vi är i en brytningspunkt nu, jag menar, nu ligger Nationella ämnesproven ... och dom är utformade på ett speciellt sätt och det är ju för att vi ska förändra vårt tänkesätt och det kommer ju att ändras /.../ man måste titta på fler saker, man kan inte bara ta proven och så titta på, vad man klarade då. /.../ idag måste man se, VAD kan man.

B. Betygssystemet är mål- och kriterierelaterat

I denna kategori finns utsagor som uttrycker att aspekter av betygssystemet urskiljs på olika nivåer, vilket kan ses som uttryck för en förståelse av vilka

principer som styr det nya betygssystemet. Fokus ligger på principerna för kriterierelaterade bedömningar, nämligen att mål och kriterier ska styra betygssättningen. Däremot synliggörs inte kunskapssynen i utsagorna, vilket utgör en kvalitativ skillnad jämfört med föregående kategori. Det som är centralt är de nationella och lokala kursplanernas mål och kriterier. Mål och kriterier uppfattas tydliggöra kraven i betygssystemet. Det som uppfattas primärt i betygssystemet är att mål ska uppnås i skolarbetet, men hur detta ska ske sägs vara en lokal fråga. Genom att kunskapssynen inte framgår i utsagorna finns det i denna kategori möjlighet till vitt skilda tolkningar av vad mål och kriterier uppfattas innehålla.

... jag vet vad som förväntas av ”mej som elev”, att det här och det här behöver jag göra, för att klara ett Godkänt och det här och det här behöver jag göra för att klara ett VG och så vidare.

Första aspekten som lyfts fram genomsyras av principerna för kriterierelaterade bedömningar. Mål och kriterier sägs finnas formulerade och på förhand kända. Dessutom poängteras att fördelningstänkandet inte gäller. Alla elever ska erhålla det betyg som de gjort sig förtjänta av. Betygssystemets bedömningsprinciper sägs bättre tillgodose en rättvisare betygsättning än det föregående normrelaterade systemet.

... fördelarna är att det här är ... ja rättvist på det sättet, att eleven bedömes i förhållande till sej själv, dom målen eleven ska uppnå, det spelar liksom ingen roll, hur dom andra i eleverna i klassen är ...

Den andra aspekten som uttrycks är att en gräns för godkänd prestation markerats i betygssystemet. Detta sägs höja och synliggöra kraven på såväl lärare som elever. Här finns en variation från de utsagor som uttrycker att kraven är rimliga att nå för alla elever till de som anser att kraven för betyget godkänd är för högt ställda för vissa elever.

En tredje aspekt som uttrycks är att nationella kriterier inte utformats för alla betygssteg. I några utsagor ses det som en svaghet att nationella kriterier för betygssteget godkänd inte skrivits fram, då detta betyg är särskilt viktigt. Betyget godkänd är minimikravet i ämnena engelska, matematik och svenska för tillträde till nationellt program i gymnasieskolan.

Det nu gällande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, där målen är öppet formulerade för att ge lärare ett frirum att tolka och lokalt bestämma betygsgränser uttrycks i flera utsagor som lika godtyckligt som det tidigare normrelaterade betygssystemet. Eftersom den förändrade kunskapssynen inte urskiljs, och därmed de förändringar som krävs för att erhålla ny kompetens att bedöma, uppmärksammas fortfarande ämnesinnehållet i kriterierna och inte förmågan att analysera kvalitativa skillnader i dessa. Det som urskiljs är främst att betygssystemet ska vara mål- och kriterierelaterat.

C. Betygssystemet är regelverket

Det som erfars vara centralt i denna kategori är betygssystemets formella regelverk. Däremot urskiljs inte de antaganden och principer som styr utform-

ningen av detta regelverk, kunskapssynen eller att bedömningsprincipen är kriterierelaterad. Det som lyfts fram är främst betygsstegen, och då primärt betygsstegens utformning. Därutöver fokuseras de bestämmelser som finns angående när betyg ska sättas i grundskolan, alltså formen för betygsättning. Utsagorna ses därför som mer begränsade eller mindre utvecklade än i kategori B.

De kvalitativa skillnader som finns mellan kategori B och C består i att här urskiljs aspekter som är helt inriktade på betygsättningens slutskede. Därför efterlyses väldefinierade ”fack” att stoppa elevernas kunskaper i. I stort sett har det föregående betygssystemet transformerats till det nya.

Sättet att erfara innefattar antalet steg, stegens spännvidd samt förhållandet mellan olika betygssteg. Många utsagor ger uttryck för att antalet steg är för få. Flera utsagor uttrycker att de skulle klara att bedöma elevernas kunskaper och färdigheter i en mer nyanserad steg, och säger sig vilja ha en betygssteg med fler steg. Ett motiv för detta är att de tidigare satt betyg enligt en femgradig skala. Ytterligare stöd för en betygssteg med fler steg sägs i flera utsagor fås i den betygssteg som Skolverket använder vid bedömningen av nationella prov. Vid bedömning av nationella prov använder Skolverket en betygssteg som omfattar fler betygssteg än det antal som föreskrivs i betygssystemet.

Betygsstegen uttrycks bestå av tre steg med olika variationsvidd. Betygssteget *godkänd* uppfattas bredast, *väl godkänd* något smalare och *mycket väl godkänd* smalast. Betygssteget *godkänd* anses vara alltför brett, jämfört med övriga betygssteg. Sättet att uttrycka erfandet i kvantitativa termer av typ bredast respektive smalast antyder att det är mängden innehåll som fokuseras i stället för kvaliteten. Skillnaden i kunskap mellan de elever som precis når godkännivån jämfört med de som ”står och knackar på dörren” till betyget *väl godkänd*, uppfattas som alltför stor. En viktig aspekt sägs vara rättvisan i betygssystemet. Elever uppfattas vara provfixerade genom att de enbart sägs räkna provresultaten som betygsgrundande. Enligt en del utsagor ser elever inte betygen som rättvisa, när de jämför sig med kamrater som fått samma betyg. Detta sägs påverka motivationen hos de elever som utgör gränsfall mellan olika betygssteg. Elever som är på gränsen till att bli utan betyg och de som är nära att uppnå betyget *väl godkänd*, ger upp. Betygsstegens få steg uttrycks vara största hindret för en mera rättvis betygsättning.

Prov som konstrueras överensstämmer dåligt med betygsstegens krav, vilket är förståeligt även om proven är av kvantitativ typ. I stället för att tala om skillnader i ”kvalitativa språng” mellan betygsstegen blir det kvantitativa benämningar. Sambandet mellan betygssystemets kunskapssyn, mål- och kriterieutformning och betyg urskiljs inte.

Det borde spaltas upp mera. Varför inte göra en lite mer detaljerad, utöka dom här stegen mer. Lite mer variation. För att jag har haft elever, som båda har haft G, och så kommer dom och säger; varför har jag bara G i betyg, när jag vet, att jag är bättre än Lisa på alla prov? Och då försöker jag förklara för dom, att G är sån enorm spännvidd på. Att man inte riktigt når upp till det där VG:et, men ändå så känner man att det är ... bara G.

I: Det skulle ställa fler krav på dej, om du skulle göra en mer differentierad skala.

Ja, men jag är beredd att ta dom kraven, för jag tycker redan nu idag, att jag kan bedöma eleverna efter den erfarenhet jag har. Så att då ska jag hade ju krav och bedöma dom efter 5 steg. Varför kan jag inte fortfarande få ha dom fem stegen då?

En annan aspekt på betygsstegen är att betyg saknas för de elever som inte uppfyller kraven i kriterierna för betyget godkänd. En del utsagor uttrycker en uppfattning att betyg skall ges även till dessa elever. Att arbeta nio år i grundskolan och sedan bara få ett streck uppfattas inte som rättvist. Speciellt inte mot de elever som verkligen bjudit till och ansträngt sig, men som på grund av bristande förmåga och knappa resurser inte lyckas nå målen, jämfört med de elever som inte försöker. Ett förslag som förs fram är att införa betygssteget "nästan godkänd", för att skilja elever som bjuder till, men inte lyckas, från de som inte anstränger sig. Betygssteget "icke godkänd", som endast finns i gymnasieskolans betygsstege, används i olika sammanhang i grundskolan. Utsagor uttrycker att "icke godkänd varning" ges till elever som riskerar att inte nå upp till minimikraven. Utsagorna antyder att betygssystemet fortfarande ses som ett hjälpmedel för att i första hand differentiera mellan elevers uppnådda kunnande, för att sedan kunna rangordna dem inbördes, i stället för att försöka bedöma och fastställa den kvalitativa nivå elevers kunnande uppnått.

I några utsagor uttrycks att betygsstegens antal steg är tillräckliga. Visserligen uppfattas betygssteget godkänd som "bredare" än övriga betygssteg, men ändå ses inte en mer differentierad betygsstege som en väg mot ett mera rättvist betygssystem. Elevprestationer som bedöms som gränsfall mellan två betygssteg sägs alltid uppkomma, oavsett hur många steg betygsstegen består av. Elever som befinner sig i närheten av överliggande betygssteg kan informeras vid utvecklingssamtal, varefter eleven ges möjlighet att förbättra sina prestationer. I flera utsagor uttrycks det vara svårt att urskilja och språkligt kunna formulera kriterier för fler betygsnivåer. Gränsen mellan godkänd och icke godkänd uppfattas viktig, på grund av ämnets betydelse för fortsatta studier i gymnasieskolan.

Ytterligare en aspekt som uttrycks är att kraven för betygssteget mycket väl godkänd är så höga att endast några få elever har möjlighet att nå denna nivå kunskapsmässigt under grundskoletiden.

Bestämmelsen om när betyg ska sättas i grundskolan är en aspekt som hänförs till denna kategori. Här finns en variation i uppfattningar från dem som uttrycker att nu gällande betygstillfällen är tillräckliga till dem som anser att dessa är för få och att betygsättningen bör påbörjas tidigare än i dag. Förklaringar till att betyg bör ges tidigare i grundskolan sägs vara, dels den starka motivation som betygen skapar, dels den insikt om sin egen förmåga som eleven får genom betyget. Muntlig information vid utvecklingssamtal riskerar att ge en vilseledande bild av elevers prestationer.

Gemensamt för utsagorna i denna kategori kan sägas vara att de uttrycker ett mättekniskt orienterat förhållningssätt.

D. Betygssystemet är synonymt med det normrelaterade systemet

I denna kategori finns uppfattningar som visar att aspekter som kännetecknar det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet inte urskiljs. På sätt och vis kan denna kategori sägas falla utanför eller ses som skild från det hierarkiska system som byggs upp av kategorierna A, B och C.

Enligt utsagorna säger man sig känna till de dokument och anvisningar som ingår i betygssystemet och den betygsstege som gäller, men de omformulerar och refererar det till det tidigare betygssystemet. Man kan uttrycka det som att ”de ser det nuvarande betygssystemet genom det föregående.” Det nya betygssystemet urskiljs inte, utan ses som en reviderad upplaga av det förra. En förklaring som uttrycks är att de redan i det normrelaterade betygssystemet arbetade kriterierelaterat. Därför erfars betygssystemet i stort som synonymt med det normrelaterade betygssystemet. I utsagorna transformeras mer eller mindre de tre betygsstegen i nuvarande betygsstege till betygsskalan i det tidigare normrelaterade betygssystemet. En annan förklaring som ges är antalet steg. På grund av godkändgränsen i nuvarande betygssystem faller betygen 1 och 2 i det tidigare normrelaterade betygssystemet bort. En transformation av betygen 3, 4 och 5 sker till betygen godkänd, väl godkänd respektive mycket väl godkänd.

Betygssystemets bakomliggande principer uppfattas inte påverka den betygsättning som ska utföras. Betyg sägs sättas på samma sätt som tidigare. Utsagorna visar att mål och kriterier är kända, men dessa används inte, då de inte sägs fungera som stöd vid bedömning och betygsättning av elevens prestationer. Betygsättning sägs ske mer eller mindre oberoende av gällande betygssystem.

Men samtidigt så vet jag ... jag skulle aldrig inför föräldrarna säga att, det är en översättning utav det gamla ... alltså i det nya.

I: Är det det menar du?

Åh, det finns en anda på skolan som är sådan. Att man undervisar på samma sätt som man alltid har gjort. Man arbetar, har det arbetssätt som man har och man sätter betyg, så som man ungefär alltid har gjort. ... Jag kan ju inte påstå att jag sätter betygen efter målen. Jag går ju inte och kollar och ser om varje elev har uppfyllt målen och sådant utan jag sätter betyg på känn.

Fördelningstänkandet kommer till uttryck även i det nuvarande betygssystemet. Elevernas faktiska prestationer, i förhållande till kriterierna, gäller inte som måttstock. I stället görs en betygsfördelning som uppvisar en spridning i klassen.

Och jag tror än i dag, att den läraren, som har 10 MVG elever i sin klass, inte sätter 10 MVG, utan man håller igen lite, för att så duktiga, kan dom inte va, så att ... nej. Jag tror det faktiskt ... Jag tror att man tittar i sin gröna bok, jag kan inte sätta så många MVG i den klassen, dom får väl ha lite G och lite VG också, så att jag tror, att man försöker och sprida ut det lite ... Att man har någon inbyggd spärr eller vad man ska säga, att det måste se lite vackert ut här i statistiken.

Utsagorna inom denna kategori ger uttryck för en syn på betygssystemet som avviker från intentionerna på så vis att även om eleven uppnår målen kan fördelningstänkandet innebära att eleven får ett lägre betyg.

Klassificering av intervjuerna i kategorisystemet

I den fenomenografiska analysen framkommer inte hur vanligt förekommande utsagorna är som hänförs till de olika kategorierna. Kategorisystemet byggs istället upp av utsagor som kvalitativt skiljer sig åt när det gäller sättet att erfara betygssystemet som fenomen. För att synliggöra hur intervjuerna fördelar sig på de olika kategorierna har en klassificering av varje intervju gjorts utifrån en andra analys. Syftet är att ge en bild av vilka utsagor som förekommer i stor respektive liten utsträckning i de aktuella intervjuerna. Eftersom kategorisystemet är hierarkiskt uppbyggt har den utsaga i varje intervju som uttrycker en eller flera uppfattningar tillhörande den högsta kategorin avgjort i vilken kategori intervjun placerats. Utifrån klassificeringen har en frekvensbestämning genomförts på hela intervjumaterialet. Utfallet redovisas i nedanstående tabell:

Tabell: Intervjuernas fördelning inom kategorisystemet

Kategori	Antal intervjuer
A. Betygssystemet innebär en förändrad kunskaps-syn	4
B. Betygssystemet är mål- och kriterierelaterat	17
C. Betygssystemet är regelverket	6
D. Betygssystemet är synonymt med det norm-relaterade betygssystemet	3
Totalt	30

Utfallet visar att en majoritet av de intervjuade lärarna erfår betygssystemet primärt som mål- och kriterierelaterat, därefter som ett regelverk med tyngdpunkt på betygsstegen. En förklaring till den höga frekvensen för kategori B kan vara att i de fallbeskrivningar som användes i intervjusituationen är begreppen mål och kriterier frekvent förekommande, vilket kan ha underlättat för lärarna att urskilja denna aspekt. Flera av dessa lärare förefaller i intervjun i lika hög grad betona betygssystemets regelverk, det vill säga kategori C, men eftersom utsagor om att betygssystemet är mål- och kriterierelaterat också finns i dessa intervjuer har de klassificerats som tillhörande kategori B: Endast en minoritet, fyra lärares utsagor, kan hänföras till kategori A, där de mest utvecklade uppfattningarna av betygssystemet finns. Likaså är det få lärare, endast 3, som klassificerats som tillhörande kategori D, som inte lyfter fram någon aspekt som kännetecknar det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.

Avslutande reflektioner

Efter drygt trettio års nästan kontinuerligt utredande av möjliga alternativ till det normrelaterade betygssystemet infördes ett kriterierelaterat betygssystem i grundskolan höstterminen 1995. Samhällsutvecklingen, omstruktureringen av skolväsendet i Sverige, dagens och morgondagens kompetenskrav på vuxna, förändringarna i synen på kunskap och lärande samt det vikande förtroendet för normrelaterade betyg, var några viktiga aspekter som bidrog till den utformning det nuvarande betygssystemet fick.

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystem som infördes i grundskolan 1995 innebär ett helt annorlunda sätt att tänka kring bedömning och betygssättning jämfört med det tidigare normrelaterade betygssystemet. Detta har tydliggjorts genom den konstruktion betygssystemet har och den innebörd betygen ges. Kunskapsskillnader ses som kvalitativa olikheter i sätt att uppfatta, förstå och lösa problem. Det är dessa kvalitativa olikheter i kunskandet som betygskriterierna ska uttrycka och som ska vara vägledande för på vilken nivå elevens prestation hör hemma, det vill säga vilket betyg eleven ska erhålla (Skolverket 2001). Bedömningen ska ske mot nationellt och lokalt fastställda kriterier istället för jämförelser mellan elever.

Studiens frågeställning lyfter fram de olika sätt att erfara det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet som kunnat urskiljas i lärarutsagorna. Utfallet i fyra hierarkiskt ordnade beskrivningskategorier visar på vilket sätt erfandet av betygssystemet uttrycks i den studerade lärargruppen.

Variationen i sätt att erfara betygssystemet kan förstås på olika sätt. Vid tidpunkten för intervjuerna, våren 2000, hade betygssystemet varit i bruk i nästan fem år. Det innebär att lärare i bästa fall hade haft tillfälle att sätta termins- och slutbetyg sju gånger enligt det nya betygssystemet. Huruvida denna tid kan anses rimlig för att implementera betygssystemet kan naturligtvis diskuteras. Det är rimligtvis inte antalet tillfällen för betygsättning som avgör förståelsen av betygssystemet. Det som kan fastslås är dock att lärarna har haft svårt att ta till sig och förstå innebörden i betygssystemets intentioner. Beredskapen inför omställningen hos lärarna var tydligen låg och betygssystemets beskaffenhet komplicerad. Till detta skall fogas kravet på att lärarna själva var tvungna att formulera kriterier för två betygsteg, *godkänd* och *mycket väl godkänd*.

De utsagor som hänförs till kategori A, *Betygssystemet innebär en förändrad kunskapssyn* och kategori B, *Betygssystemet är mål- och kriterierelaterat* tar fasta på betygssystemets övergripande principer, epistemologin och att det är mål- och kriterierelaterat. Här uttrycks att lärarna urskiljer de centrala aspekter av det nya betygssystemet som statsmakten avser. I flera fall förefaller dock innehållet i utsagorna ofreflekterat. Lärarna säger att en förändring i sättet att se på kunskap och bedömning skett och identifierar vad denna består i, men ger inte uttryck för någon djupare förståelse för varför betygssystemet ser ut som det gör. De kopplar helt enkelt inte samman den kunskapssyn de uttrycker sig uppfatta med hur betygssystemet utformats. I stället är man i flera fall oförstående till varför nationella kursplanemål och det nationella betygskriteriet för betyget *väl godkänd* fått den utformning de har. Deras utsagor uttrycker ej att de har uppfattat syftet med deltagande målstyrning med öppna mål och kriterier.

Om vi bortser från att utsagorna kan vara missvisande för lärarnas förståelse genom att de uttrycker sig på ett sätt som inte överensstämmer med hur de faktiskt tänker, kan följande förklaringar finnas. En kan vara svårigheten att få gehör för en så omvälvande och komplicerad reform som införandet av betygssystemet är ett exempel på. Lindensjö och Lundgren (2000) pekar på vad som kan hända på realiseringsarenan, när reformen möter aktörerna - lärarna. Beslutsfattarna "kan inte veta om de berörda på olika nivåer kommer att ha

positiva eller negativa attityder, eftersom dessa inte a priori finns i sig, utan kan utvecklas och förändras under reformarbetets gång” (s. 176). En annan kan vara att lärare förväntar sig att det ska finnas ett rätt och riktigt svar. De vill inte ha det frirum som skapats genom deltagande målstyrning. Det ”paradigm-skifte” som det nuvarande betygssystemet innebär välkomnas inte och har inte anammats av lärarna. I stort sett verkar tänkandet kring betyg och betygssystem ske i samma banor som tidigare. Detta för tankarna till vad Shepard (2000) hävdar, nämligen att psykometriskt färgade synsätt på bedömning och betyg-sättning fortfarande är livskraftiga, trots att läro- och kursplaner under senare år bygger på förändrade synsätt.

Bilden förstärks ytterligare av de andra två kategorierna C, *Betygssystemet är regelverket* och D, *Betygssystemet är synonymt med det normrelaterade systemet*. I kategori C är det den tekniska konstruktionen av betygssystemet som fokuseras. Betygssystemet kännetecknas av en ny betygssteg. Det som urskiljs som väsentligt är antalet betygssteg och relationen mellan stegen. Några gör även en tydlig notering av att det är bokstavsbezeichnungar istället för siffror. Flera utsagor uttrycker att antalet steg är för få, och att variationsvidden inom betygsstegen är olika. Föreställningen att kunskap, oavsett om den är kvantitativ eller kvalitativ, kan mätas och bedömas enligt en betygssteg, uppbyggd på intervallskalenivå, tycks livskraftig och präglar tänkandet. Detta mättekniska tänkande kännetecknar det normrelaterade betygssystemet. Det ”omtänkande” som Carlgren (2002) framhåller som nödvändigt för att betygssystemets intentioner ska få genomslag tycks inte ha nått och än mindre anammats av lärarna. I kategori D framträder betygssystemet enbart som en spegel av det normrelaterade. Denna kategori, kan, enligt mitt sätt att se, förknippas med lärare som alltid arbetat målrelaterat, men utifrån ”egna eller personliga kriterier” och som aldrig reflekterat över de epistemologiska antaganden som betygssystemet vilar på. Ett alternativt sätt att tolka innehållet i kategori C och D är att man enbart tar fasta på de delar som utgör betygssystemets ”synliga” delar, när man talar om betygssystemet. Sättet att beskriva betygssystemet i olika dokument möjliggör olika sätt att uppfatta vad som kan anses ingå i betygssystemet. Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är ju något mer och annat än det normrelaterade. Det kan genom sin uppbyggnad sägas bestå av fler delar än det normrelaterade. Detta kan förklara varför utsagorna i dessa kategorier endast uttrycks genom regelverket. Liedman (1997) skriver att ”regelverken förändras och med dem idéerna, men institutionen som sådan uppvisar en märklig resistens” (s. 51).

Studien visar att flera lärare förväntade sig en annan utformning av betygssystemet. Ett kriterierelaterat betygssystem klingade välbekant efter alla års utredande av betygsfrågan. Många lärare såg säkert framför sig ett betygssystem med tydliga mål- och kravbeskrivningar, som skulle undanröja alla diskussioner om att betygen inte var rättvisa. Lärares sätt att erfara det nu gällande betygssystemet är mot denna grund förståelig eftersom den ”absoluta” rättvisan inte är uppnådd.

Kategoriutfallet reser följande frågor: Var införandet av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet en alltför genomgripande förändring för lärare? Är betygssystemet alltför komplicerat i sin utformning?

I efterhand kan man undra om skolministrarna och de parlamentariker som ingick i Betygsberedningen var införstådda med problemet att bedöma kvalitativa skillnader i kunskap.

Att synen på kunskap och lärande är avgörande för förståelsen av det tänkande som kännetecknar nuvarande betygssystem är uppenbart. Kunskapssynen i kombination med deltagande målstyrning med öppna mål och avsaknad av nationella betygskriterier för nivåerna *godkänd* och *mycket väl godkänd*, där krav på strukturlikhet och entydighet i formuleringarna av kriterier är nödvändiga, men inte tillräckliga förutsättningar för en likvärdig och rättvis betygsättning, var tydligen en alltför djärv och utmanande konstruktion av betygssystemet. Betygssystemets beskaffenhet, uppbyggt kring olika måltyper och diffusa skillnader mellan mål och kriterier ger ett alltför svagt stöd och uppfattas som krångligt och näst intill obegripligt. Studien visar, att den epistemologi och de kriterierelaterade principer för betygsättning som betygssystemet grundas på inte är helt normgivande för lärare. Många lärare förefaller övertygade om att en likvärdig och rättvis betygsättning över landet är omöjlig med betygssystemets nuvarande utformning. Möjligtvis kan den uppnås inom den egna skolenheten. Lärare förefaller göra vad de anser möjligt. De är konstruktiva i sin tillämpning av betygssystemet. De tillämpar principer och former för bedömning som de anser realistiska och praktiskt hanterbara. Grunden för betygsättningen utgår från elevens kunskapsmässiga prestationer i ämnet. Trots det blir eleven utsatt för lärares godtycke.

Lärare kan sägas ha hamnat i skottgluggen mellan en psykometrisk bedömningstradition och den framväxande nya bedömningskulturen. Elevernas placering i denna situation är givetvis ännu mera utsatt. Beslutsfattare har påverkats av nödvändigheten av en nyorientering i sättet att se på kunskap och kompetens hos morgondagens vuxna samhällsmedborgare och därför sagt ja till ett betygssystem med kvalitativa förtecken uppbyggt kring öppna målformuleringar och på kriterierelaterad grund. Samtidigt har man inte övergett ett psykometriskt tänkande med krav på jämförbara, rättvisa och likvärdiga betyg genom att hävda att betygen skall användas som urvalsinstrument. Ekvationen går inte ihop. Det blir svårt att försöka sitta på två stolar samtidigt. Kvalitativa skillnader i kunskap framstår därför för lärare som något annat än det som avses med kvalitativa skillnader i kunskap.

Referenser

- Andersson, H. (2002). Betygen i backspegeln – beskrivning och reflektioner. I: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Carlgren, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Liedman, S-E. (1997). *I skuggan av framtiden. Moderniteternas historia*. Albert Bonniers Förlag.
- Lindberg, V. (2002). Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever. Skolverket. *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/ Liber.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Patton, M. Q. (1991). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications Ltd.
- Riksdagens revisorer *Skolverket och skolans utveckling*. Rapport 1998/99:3.
- Selghed, B. (1998). *Studier inför översyn av kursplaner och betygskriterier för grundskolan. En intervjustudie i ämnena bild, hemkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Selghed, B. (2000). *Lärare som betygsättare. En kompetensutvecklingsinsats*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Doktorsavhandling. Malmö Studies in Educational Sciences, No.15. Lärarutbildningen. Malmö Högskola.
- SFS 1999:683. *Grundskoleförordning*. kap.7.
- Shepard, L. (2000). *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning*. CSE Technical Report.
- Skolverket (1998a). *Betygen i femtio skolor höstterminen 1996 till vårterminen 1998*. Projektet Betyg i grundskolan 11337-3. Stockholm: Skolverket Dnr 96:12-1.
- Skolverket (1998b). *Uppföljning av betygsenkät vårterminen 1998*. Internrapport. Dnr 96:12-2.
- Skolverket (2000a). *Grundskolan. Kursplaner Betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000b). Stor klyfta mellan grundskolans mål och resultat. I: *Skolverkets Nyhetsbrev*, 10 februari.
- Skolverket (2000c). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. (Skolverkets rapport nr 190). Stockholm: Skolverket Liber.
- Skolverket (2001). *Bedömning och betygssättning - kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber distribution.
- Tholin, J. (2003). *En roligare dans? Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta*. Licentiatavhandling. Högskolan Borås.

Bilaga

Intervjuinledning 1

Följande dialog utspelar sig mellan en lärare och en av hans elever i samband med terminsavslutningen då eleverna fått sina terminsbetyg.

Axel: När vi började terminen berättade du vad vi måste kunna för att få olika betyg. Jag tycker jag har lärt mig det du sa vi måste kunna för att få VG! Varför har jag bara fått G i historia? Jag tycker inte det är rättvist. Min kompis Arne har fått VG, trots att jag kan mer än honom.

Läraren: Hur vet du att du kan mer än Arne?

Axel: Jag hade ju bättre resultat på provet i förra månaden än Arne!

Läraren: Men Axel, det är ju inte bara proven som räknas. Jag sätter betyg på olika saker. Bland annat vad ni gör under lektionerna.

Axel: Vad då till exempel? Jag trodde att proven var det viktigaste.

Läraren: Ja tex, hur pass aktiva ni är under lektionerna, om ni har läst läxan och kan den, om ni uppför er ordentligt på lektionerna osv.

Axel: Räknas det in i betyget? Jag trodde, att bara man kunde klara vad som står i målen och det där andra krit...kritorna eller vad det nu heter, så fick man det betyget. Så sa du i julas! I målen står det ju inget om att man ska göra läxor eller uppföra sig bra på lektionerna. Du får faktiskt var ärlig och tala om för oss vilka andra saker än det som står i målen som gäller för dina betyg.

Läraren: Ja, men om jag nu försöker förklara för dig att det som står i målen och det som kallas kriterier bara är ett stöd eller hjälp för mig när jag ska sätta betyg. Det betyder att jag måste väga in andra saker också. Tänk tex. om du varit sjuk en längre tid under terminen och inte kunnat vara med på lektionerna och sen kom tillbaka och skrev bra på provet. Tycker du då, att du skulle fått VG ändå?

Axel: Ja det tycker jag!

Intervjuinledning 2

Tre lärare, A, B och C sitter i lärarrummet över en kopp kaffe och diskuterar det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.

Lärare A: Jäkla betygssystem! Igår hade jag föräldramöte och två föräldrar begärde att jag vid nästa föräldraträff i februari ska redovisa vilka betygs-kriterier som gäller för olika betyg under vårterminen. Dom påstår, att dom har rätt att i förväg få reda på vad som krävs av deras barn och det har dom ju faktiskt rätt till. Jag fattar ju knappt själv allt vad som står i kursplanemålen och i kriterierna! Ni vet ju själva vilka diskussioner vi hade när vi skulle göra den lokala arbetsplanen. Allt bottnar ju i hur man tolkar mål och kriterier. Vad tror du föräldrarna kommer att säga? Jag är övertygad om att de kommer att påstå:

Då är ju betygen inte rättvisa? Ska mitt barns betyg vara beroende av hur du tolkar kriterierna? Det kan ju innebära att de inte får det betyg som krävs för att komma in på vissa program, p g a att de haft dig som lärare. Kan man inte jämföra samma betyg satta av olika lärare, då är ju betygen inte heller likvärdiga? Är du medveten om att du har avgörandet för våra barns framtid i dina händer? Har ni några råd att ge mig?

Lärare B: Jag tycker du ska säga som du känner. Ärlighet varar alltid längst. Säg att det här sättet att bedöma elever är nytt och ovant för alla lärare. Det måste få ta tid att trimma in ett nytt sätt att tänka kring kunskap och hur mål

och kriterier ska formuleras och tolkas. Det är ingen lätt uppgift vi har som bedömare, men vi måste försöka att göra bästa möjliga av den situation som nu råder. Betygsättningen ska ju vara öppen, vilket får till följd att det blir diskussion och tyckanden.

Lärare A: *Vad tycker du (lärare C) då att jag ska göra?*

Lärare C: *För mig är det nya betygssystemet inte något större problem. Jag anser, att det ligger i min uppgift som lärare att bestämma vilka betyg mina elever ska få. Jag har ensam ansvaret. Jag arbetar i stort sett på samma sätt som när vi hade det relativa betygssystemet. Jag målrelaterade redan då betygen. Jag ser ganska snart vilket betyg eleven skall få. Prov och övriga bedömningsunderlag är egentligen bara ytterligare bevis för mig att jag tänkt rätt. För mig är det bara att översätta det gamla i det nya: Ettor och de som ligger därunder får inget betyg. 2:or upp till svaga 4:or hamnar troligtvis på G-nivån, starka 4:or och svaga 5:or får VG och mycket starka 5:or får MVG. Svårare än så är det inte! Dessutom har vi ju redan bestämt vad eleverna ska lära sig under terminen. Vi har ju satsat på bra läromedel! Det var vi ju överens om. Förklara därför för föräldrarna att läromedlet är lika med kursen.*