



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Livet är ingen tipspromenad”

En studie i betyg och poängsättning på prov bland gymnasielärare i centrumområdet Göteborg.

Jenny Hedberg och Johanna Jonstrand

LAU690

Handledare: Pia Nykänen

Examinator: Christina Kärrqvist

Rapportnummer: HT-09-2611-210

ABSTRACT

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Livet är ingen tipspromenad!"

Författare: Jenny Hedberg och Johanna Jonstrand

Termin och år: HT-09

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Pia Nykänen

Examinator: Christina Kärrqvist

Rapportnummer: HT-09-2611-210

Nyckelord: Betyg, bedömning, prov

Syfte: Syftet med vår uppsats är att utröna huruvida det är förenligt med det målstyrda betygssystemet att använda poäng och betygsättning på prov och undersöka hur vanligt förekommande det är bland lärare.

Huvudfråga: Är poäng- och betygsättning på prov, utifrån litteraturen och teorier om prov, förenligt med det målstyrda betygssystemet?

Metod: Vi har gjort en undersökning bland gymnasielärare i centrumområden, i Göteborg för att se i vilken utsträckning gymnasielärare använder sig av poängsättning och betyg vid enstaka provtillfällen. Enkätsvaren har bearbetats och sammanställts i tabeller och diagram vilka sedan analyserats för att få fram tendenser i förhållningssätt hos lärare. Vi har även studerat adekvat litteratur och teorier för att granska betygssystem och dess förenlighet eller icke förenlighet med poäng- och betygsättning på prov.

Material: Litteratur och enkätunderlag.

Resultat: Vid studier av litteratur och teorier kring detta kommer vi fram till att det inte är förenligt med nuvarande betygssystem att poängsätta prov. I vår undersökning har vi kommit fram till att en övervägande del av de tillfrågade lärarna använder sig av poäng- och betygsättning på prov. En stor del av dessa anser sig vara väl insatta i det målstyrda betygssystemet. Gällande betygsättning på enskilda prov har vi inte funnit motsvarande underlag, men vi anser att det är svårt att kombinera detta med betygssystemet och det bör alltså undvikas.

Betydelse för läraryrket: Åskådliggöra varför man inte bör använda poängsystem vid prov, samt visa att system som inte överensstämmer med betygssystemet förekommer. Det finns inofficiell acceptans av detta och en skoltradition som tillåter att det fortfarande används.

1. INLEDNING	4
1:1 SYFTE	4
1:2 FRÅGESTÄLLNINGAR.....	4
1:3 METOD.....	5
2. BAKGRUND	7
2:1 PROV OCH BEDÖMNING I HISTORIEN.....	7
2:2 FRÅN REGEL TILL MÅLSTYRNING	9
2:3 JÄMFÖRELSE MELLAN DET NORMRELATERADE OCH DET MÅLSTYRDA BETYGSSYSTEMET	10
3. PROVTEORI	14
4. RESULTAT	19
4:1 ENKÄTDISKUSSION	19
4:2 REDOVISNING AV DATA.....	20
5. LÄRARNAS KOMMENTARER	27
6. DISKUSSION OCH ANALYS	33
6:1 PERSONLIGA REFLEKTIONER KRING PROV OCH BETYG	33
6:2 BETYG- OCH POÄNGSÄTTNING PÅ PROV	34
6:3 ANALYS AV RESULTAT	36
6:4 FÖRÄNDRING = ÖKAD ARBETSBÖRDA?	40
6:5 REGERINGENS NYA FÖRSLAG	42
7. SLUTSATS	43
KÄLLOR	44

1. INLEDNING

Under vår lärarutbildning på pedagogen, institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, har vi från föreläsare och didaktiker fått information om att poäng och betygsättning på prov går emot det målstyrda betygssystemet. Vi har däremot aldrig egentligen fått någon förklaring till på *vilket sätt* den strider mot det eller var uppgifterna om detta går att finna. Det har varit som en diffus röd tråd genom utbildningen. När vi under vår praktik kom i kontakt med lärare, båda våra handledare och övriga lärare, blev vi varse om att det fanns ett stort glapp mellan teori och praktik. I många fall bedömdes prov utifrån poäng och det förekom inte mycket diskussion kring hur proven skulle relatera till betygskriterierna. Detta gällde självfallet inte alla lärare vi kom i kontakt med, men det förekom i tillräcklig utsträckning för att vi skulle reagera på det.

Våra ämneskombinationer är historia/religion och svenska/religion vilket medför att de iakttagelser vi gjort under praktiken framför allt berör dessa ämnen. Vi anser att det finns en fara med att lärare inte blir, eller håller sig uppdaterade och informerade kring så viktiga saker som bedömning och betygsättning. Därför har vi beslutat att i vår uppsats lyfta fram just dessa aspekter av läraryrket.

Titeln på vår uppsats "Livet är ingen tipspromenad" kommer från en av de kommentarer vi fått av lärare som varit vänliga nog att ta sig tid att fylla i vår enkät. Vi tolkade kommentaren som en direkt kritik mot vår enkäts utformning, dock var vi en smula roade av den. Man kan säga att den kommentaren har följt oss genom arbetet med uppsatsen samtidigt som den är mycket talande vad det gäller vårt syfte. Det läraren antagligen ville få fram med kommentaren var att livet inte alltid är svart och vitt, man kan inte alltid svara ja eller nej på en fråga och ibland kanske det inte ens finns några svar att ge. Livet kan inte brytas ner till några enkla frågor utan det handlar om så mycket mer, detta gäller inte allra minst skolans värld.

1:1 SYFTE

Syftet med vår uppsats är att utröna huruvida det är förenligt med det målstyrda betygssystemet att använda poäng och betygsättning på prov. Utifrån detta vill vi göra en undersökning bland gymnasielärare i centrumområden, i Göteborg för att se i vilken utsträckning som gymnasielärare använder sig av poängsättning och betyg vid enstaka provtillfällen.

1:2 FRÅGESTÄLLNINGAR

Utifrån vårt syfte har vi formulerat följande frågeställningar.

Är poäng- och betygsättning på prov, utifrån litteraturen och teorier om prov, förenligt med det målstyrda betygssystemet?

Använder lärare poängsystem och betygsättning i provsituationer?

Vilken effekt kan lärares förhållningssätt till betygssystemet få för eleven och dennes slutbetyg?

1:3 METOD

Eftersom vi vill ha ett material med bredd har vi valt att använda oss av enkäter, vilket medför både för och nackdelar. En av fördelarna är att vi genom att använda enkäter kan nå ut till en större mängd gymnasielärare och på så sätt få en ökad bredd på vårt undersökningsmaterial. Johansson och Svedner tar upp problematiken som en enkätundersökning medför. De framhåller att det är mycket vanligt att lärarstudenter använder sig av denna metod i sitt examensarbete och att enkäten inledningsvis verkar enkel men att det är mycket jobb som väntar elever som väljer denna metod. De listar fyra problem som kan uppstå i enkätundersökningar:

De viktigaste svagheter med enkätundersökningar, förutom överanvändning och användning som enda metod, är följande: ofullständigt analyserad problemställning, brister i frågekonstruktionen, ogenomtänkt enkätadministration (hur enkäten delas ut och samlas in) och brister i databearbetning.¹

Vad det gäller överanvändning är det inte mycket vi kan påverka där, vi anser att det vid vår undersökning var av vikt att nå ut till många lärare och då var enkäter en fördel. Vi hade kunnat komplettera undersökningen med exempelvis djupintervjuer, men vi är osäkra på hur lärare i en öga mot öga situation hade förhållit sig till våra frågor och eftersom prov och betyg är ett brännande ämne finns det en risk att lärare intar försvarsställning. I en enkätundersökning är de skyddade av att vara totalt anonyma och behöver därmed inte ”stå till svars” för sina svar på samma sätt som de kan uppleva det i en intervjusituation. I övrigt kommer vi även att göra en litteraturstudie där vi kommer att reda ut olika begrepp och olika teorier och synpunkter på hur det målstyrda systemet manifesteras i undervisningen och i provsammanhang, med fokus framför allt på provsituationer. Problemställningen är som alltid i denna typ av arbete en process, man har en utgångsidé, vad man vill undersöka men den fastställda problemformuleringen arbetas fram under tiden arbetet fortlöper.

Vi valde att inte skicka ut enkäter, dels för att det är svårt att kontrollera och dels för att personligen motivera lärarna till att fylla i enkäterna. Det vi gjorde var att tillverka insamlingslådor som vi tillsammans med enkäter och missivbrev och med skolledningarnas medgivande placerade på fyra olika skolor i centrala Göteborg. Vi gjorde även besök på lärarkonferenser där vi delade ut enkäterna direkt till lärarna för att senare samla in. I och med att vi använde oss av en mer direkt utdelningstaktik är det svårt att räkna bortfallet. I en situation där man har skickat ut individuella brev kan man med större säkerhet diskutera och kalkylera bortfall, i vår situation är det i det närmaste omöjligt. Jan Trost skriver att ”En bortfallsanalys gör man enklast genom att jämföra sitt material med populationen eller det ursprungliga urvalet.”² I vårt fall har vi valt att begränsa oss till fyra kommunala gymnasieskolor i centrala Göteborg, dessa har totalt ca 500 lärare anställda.³ Vi har fått in 98 enkäter, detta är bara omkring 20 % av det totala antalet lärare. Detta medför ett stort problem vad det gäller validiteten i vår undersökning, det vi kan visa med vår uppsats är således endast vilka tendenser som visar sig hos några gymnasielärare i Göteborg. Bearbetningen av våra data har vi valt att behandla för hand samt genom diagram och jämförelser.

Innan vi fastställde vår enkät gjorde vi en pilotstudie där vi lät ett antal personer kritiskt granska vår enkät och kritisera eventuella fel och oklarheter. Vi gjorde två olika enkäter inför

1 Johansson, B & Svedner, P, *Examensarbetet i lärarutbildningen*, Författarna och Kunskapsföretaget, Uppsala, 2006, s. 30

2 Trost, J, *Enkätboken*, Författarna och studentlitteratur, Pozkal, 2007, s. 137

3 www.goteborg.se 2009-11-08 12.30

pilotstudien där den ena innehöll fem svarsalternativ på fråga 6-9, medan den andra bara innehöll fyra. Det vi ville ta reda på var huruvida ett femte neutralt svar var nödvändigt eller om det skulle hindra lärarna att ta ställning. Majoriteten av de tillfrågade ansåg att fyra alternativ var att föredra eftersom detta i större utsträckning skulle visa tendenserna och inte ge lärarna en möjlighet att gå den gyllene medelvägen genom enkäten. Således bestämde vi oss för att vi skulle använda fyra alternativ och på så sätt "tvinga" lärarna att ta ställning.

De skolor vi har undersökt är alla kommunala skolor i centrala Göteborg, vi valde att begränsa oss till dessa eftersom vi eftersträvade en så homogen grupp som möjligt. Anledningen till att vi valt att inrikta oss på gymnasieskolan beror på att vi både efter examen kommer ha gymnasielärarkompetens.

Vad det gäller de forskningsetiska kraven bifogades med enkäten ett missivbrev,⁴ där vi enligt de informationskrav som finns gjorde lärarna medvetna om samtyckeskravet, konfidentialitetskravet. Vi uttryckte även att de när som helst under förloppet kunde avbryta sin medverkan. I och med att vår undersökning ej inkluderade minderåriga kunde den medverkande själv på plats bedöma om denne ville medverka i undersökningen eller inte.

I och med att vi använder oss av en enkätundersökning med fasta svarsalternativ fick vår undersökning kvantitativ karaktär. Vi kommer att grunda vår diskussion och slutsats på de data vi får in genom undersökningen. Däremot inte sagt att hela uppsatsen är kvantitativ, vi kommer att göra en litteraturstudie där vi undersöker vilken syn som finns på poäng- och betygsättning på prov. Detta för att kunna besvara vår första frågeställning, vilket innebär att den inledande delen av uppsatsen är kvalitativ och handlar om vår tolkning av litteraturen. Även kapitlet där vi tolkar och diskuterar de kommentarer som lärarna har lämnat på enkäten, som var utformad på så sätt att lärarna fick möjlighet att på slutet ge egna kommentarer, är av kvalitativ karaktär.

Stukát skriver att:

Många menar att de två synsätten gärna kan komplettera varandra. Att använda olika angreppssätt och olika typer av analyser kan vara fruktbart för att erhålla mer giltiga forskningsresultat och mer realistiska tolkningar.⁵

Vi är också av åsikten att det är viktigt att inte bara lägga fram kvantitativa fakta utan att även komplettera med kvalitativa undersökningar för att skapa ett djup i uppsatsen.

⁴ Bilaga 2

⁵ Stukát, S, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Studentlitteratur, Lund, 2005, s. 34

2. BAKGRUND

2:1 PROV OCH BEDÖMNING I HISTORIEN

Historiskt kan man tala om främst tre olika betygssystem, där det tredje är vårt nuvarande vilket trädde i kraft 1994. Systemen baseras på olika syn på kunskap och benämns, enligt Selghed i hans bok *Betygen i skolan*, som följer:

- Det absoluta bokstavssystemet.
- Det normrelaterade siffersystemet
- Det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet.⁶

Det absoluta bokstavssystemet användes i svenska skolor från början av 1800-talet till slutet av andra världskriget. Synen på kunskap var att den var säker och absolut och i ren form skulle överföras till eleverna. Under den tiden gick Sverige från att vara ett jordbrukssamhälle till att bli ett industrisamhälle.⁷ Därefter smögs det normrelaterade systemet in, först på försök och sedan definitivt 1962. Systemet vi har idag, det mål- och kunskapsrelaterade, infördes i gymnasieskolan 1994 och i grundskolan 1995.⁸ De första bedömningssystemen i form av examinationer återfinns dock i Västeuropa på 1700-talet. Dessa examinationers syfte var att utfärda legitimationer för vissa yrkesgrupper eller grundlägga för vidare studier. Under 1800-talet blev dessa examinationer offentliga, något man motiverade med att det offentliga skulle hindra svågerpolitik och favorisering av elever från välbärgade familjer, vilket var vanligt förekommande under 1700 och 1800-talen.⁹

Samhällets respons på dessa offentliga examinationer blev att en ny klass av intellektuella växte fram. En relation mellan studier och social klass kunde urskiljas i allt högre grad än tidigare. I de flesta av de västeuropeiska länderna överfördes examinationssystemet till yngre åldrar vilket gjorde att elever fick ett avgångsbetyg som baserades på offentliga examinationer istället för, som tidigare i lägre klasser, lärarens enskilda omdöme. Detta gjorde att betygens allmänna legitimitet stärktes. I Sverige var det realskolan, läroverken och flickskolan som avslutades med offentliga examinationer. I folkskolan förblev betygssättningen de enskilda lärarnas ansvar.¹⁰

Under nittonhundratalet spred sig vanan att examinera till alltfler områden och tillfällen och man talade om ”the testing age”.¹¹ Man antog till exempel att tester skulle skilja ut individers lämplighet för olika yrken. Detta stämde väl överens med den individualistiska syn på utbildning vilken sakta spred sig och kom att bli härskande under nittonhundratalet och in i våra dagar. Behaviorismen var det ledande synsättet, med sin syn på läraren som subjekt och eleverna som objekt vilka tar emot kunskap från läraren. Intelligenstester utarbetades och även om dess syfte inte var att bli en del av examinationssystemet så kom de att få ett avgörande inflytande på det allmänna sättet att betrakta intelligens. Det vill säga att goda resultat på prov hör samman med intelligens vilket i sin tur genererar höga betyg i skolan och

6 Selghed, B, *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömnings-principer och lärarpraxis*, Liber, Stockholm, 2006, sid. 71

7 Ibid. s. 14

8 Ibid. s. 14

9 Ibid. s. 27

10 Ibid. s. 29

11 Korp, H, *Kunskapsbedömning – Hur, vad och varför?* Myndigheten för skolutveckling, Stockholm, 2003, s.

vidareutbildning.¹² I Sverige har man ägnat mycket forskning åt den sociala snedrekryteringen till högre studier, det vill säga att elever från högre klasser i samhället i högre grad än de från arbetarklassen skaffar sig en akademisk utbildning. I ett statligt försök att analysera och förhindra denna snedrekrytering har Sverige använt sig av intelligenstester från femtiotalet och framåt.¹³

Det betyg som examinationerna gav hade den viktiga rollen av att öppna eller stänga dörren för individens framtidschanser. Man kan uttrycka det så att betygen började reglera konkurrensen om samhällets sociala positioner. Det viktigaste var att urskilja de duktiga eleverna, inte att lokalisera eller diagnostisera eventuella inlärningssvårigheter.¹⁴

Sjuttioalet innebar en mer radikal syn på utbildning, vilket i stor utsträckning kan förklaras med den rådande tidsandan vilken kom till ytterligt uttryck i studentrevolterna 1968. Utbildningen skulle i allt högre utsträckning utgå ifrån elevernas vardagserfarenheter. Praktisk och teoretisk verksamhet skulle interagera med varandra och undervisningen bli mindre akademisk. Dessa progressiva tendenser i utbildningssfären kom i början av åttiotalet av sig. Det blåste högervindar över hela västvärlden och i Sverige ändrade den offentliga diskussionen om skolan definitivt inriktning. Nu fokuserade man på hur bra och effektiv skolan var på att lära ut, att jämföra med tidigare då man ville att skolan skulle medverka till att öka den sociala rörligheten.¹⁵ Formerna för bedömning genomgick dock inte någon större förändring under sjuttioalet. Enligt Korp förstärktes möjligen provens reproducerande karaktär på grund av det genomslag som undervisningsteknologin fick. Undervisningsteknologin använde sig av programmerade läromedel och proven kom att bli ett pedagogiskt hjälpmedel istället för enbart ett sorteringsätt. Undervisningsteknologin och progressivismen delade således på utbildningsscenen i Sverige under sjuttioalet.¹⁶ Industrisamhället som exploderat tiden efter andra världskriget fick ge vika för det vi brukar kalla för informationssamhället, där fler och mer komplexa kunskaper krävdes.¹⁷

Ekonomi blomstrade i västvärlden på åttiotalet vilket ledde till att sambandet mellan lyckad utbildning och framtidsutsikter minskade. Man kan klara sig bra i livet utan att ha gått ut skolan med bra betyg. Detta medförde att skolan genomgick en legitimeringskris. Hur skulle man motivera eleverna att prestera på proven, och i förlängningen få bra betyg, om inte framtida sociala och samhälleliga framgångar var avhängiga dessa betyg? Provens roll i skolan var plötsligt hotad. Både internationellt och i Sverige ägnades därför stor uppmärksamhet åt bedömning och prov under både åttio- och nittiotalet. Nya motiveringsgrunder och metoder behövdes för att inte förlora en viss grupp elever till arbetslöshet och socialt utanförskap, vilket ansågs vara en risk trots det goda ekonomiska läget. Provens roll i skolan diskuterades och ifrågasattes. Idag pratar man i utbildningssammanhang hellre om djupinlärning och individualiserad undervisning istället för sortering, konkurrens och jämförelse.¹⁸

12 Korp, 2003, s. 33

13 Ibid. s. 35

14 Ibid. s. 38

15 Ibid. s. 41

16 Ibid. s. 41ff

17 Selghed, 2006, s. 14

18 Korp, 2003, s. 44

2:2 FRÅN REGEL TILL MÅLSTYRNING

Hur kommer det sig att vi bytte skolsystem 1994 och vad är skillnaden mellan det normrelaterade och det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet? Övergången från det regelstyrda till det målinriktade system vi har idag är enligt Selghed tecken på den alltmer flexibla värld vi lever i. En värld där utvecklingen går i en allt snabbare takt och där vi hela tiden står inför nya utmaningar för att kunna möta den samhällsutveckling vi, och inte minst skolväsendet, är en del av.¹⁹

Den samhällsförändring som tog fart på sjuttioalet innebar att vi gick från att vara ett industrisamhälle till att bli ett högmodernt kunskapssamhälle. Industrisamhället utmärks främst av massproduktion och storskaliga fabriker där arbetsfördelningen är hierarkiskt uppbyggd vilket fick sin motsvarighet i skolans stela prov med flervalsfrågor, där proven stod för reproduktion av kunskap. De förändringar som informationssamhället förde med sig innebar andra och större krav på skolan för att kunna svara mot det eskalerande och alltmer differentierade kunskapsbehovet som krävde annan kunskap än den reproducerande. Informationssamhället var i behov av att skapa självständiga individer som själva söker och utvärderar sin kunskap.

När samhället blev alltmer komplext blev även skolan det och regelstyrning blev ohanterligt. Reglerna blev alltför många och komplicerade för att fungera som rättesnöre för alla de olika situationer som uppkom i skolan. Knuten till detta regelverk var en omfattande statlig administration vilken skulle hantera detta enorma regelverk. Resultatet av undervisningen var avhängigt av hur väl skolpersonalen hanterade och behärskade reglerna.²⁰ Den regelstyrda skolan var centralstyrd, där staten var den huvudman som exempelvis fördelade antal timmar och var ekonomiskt ansvarig. Skolornas uppgift var att följa dessa anvisningar. Den kritik som riktades mot systemet från skolans håll handlade till stor del om att vara styrd uppifrån, exempelvis angående timfördelning och profilering av skolan. Många skolledare kände sig snärda i det regelstyrda systemet och ville själva reglera timplan, skapa sin nisch. Ett alternativ till den alltmer komplicerade och kritiserade regelstyrda skolan var ett målstyrt skolsystem.²¹ I och med införandet av det mål- och resultatstyrda systemet övergick skolan till att ha en kommunal huvudman. Skolan decentraliserades. Detta innebar att det ekonomiska ansvaret tillföll kommunen. Statens roll blev att formulera generella mål som det sedan var upp till kommunen och de enskilda skolorna att genomföra och tolka.²² Det mål- och kunskapsstyrda systemet innebär alltså att staten slår fast en minimigräns för vad eleverna ska lära sig. Kommunen förväntas omsätta detta i praktiken, men skolledare kan numera själva förfoga över timplaner och rubriker på sina kurser.

19 Selghed, 2006, s. 16

20 Ibid, s. 14

21 Allard, B, Måhl, P & Sundblad, B, *Betyg och elevers rätt till kunskap: [En bok om kunskapsrelaterad betygsättning]*, Liber, Stockholm, 1994, s. 55f

22 Ibid. s. 55

Nedan syns en schematisk jämförelse av systemen, hämtad från Selgheds bok *Betygen i skolan*.

Regelstyrning	Mål och resultatstyrning
<ul style="list-style-type: none"> - Kunskap om regler - Resultatet beror på lärarnas relation till regelverket - Om reglerna följs nås målen - Skolledningen styr genom regelboken - Viktigast blir att göra SAKER RÄTT 	<ul style="list-style-type: none"> - Medvetenhet om målen - Diskussion om målen för att uppnå samsyn - Ansvar för måluppfyllelsen ligger på alla i verksamheten. - Skolledningen styr genom egna argument. - Viktigast att göra RÄTT SAKER²³

För eleven innebar detta att de i det mål- och kunskapsstyrda systemet fick veta vid kursstart vad som gällde för de olika betygsstegen, kunskapsmålen. I det relativa systemet fanns inte någon lägsta kunskapsnivå utan en elevs betyg var hela tiden beroende på vad dennes klasskamrater presterade och det fanns ingen förutbestämd standard som skulle uppnås för de olika betygsstegen. I det mål- och kunskapsstyrda systemet blev det även mycket viktigt att diskutera de generellt utformade målen för att utbildningen skulle bli likvärdig för eleverna.

2:3 JÄMFÖRELSE MELLAN DET NORMRELATERADE OCH DET MÅLSTYRDA BETYGSSYSTEMET

Inom det regelstyrda skolsystemet användes det normrelaterade betygssystemet, vilket hade ersatt det absoluta bokstavssystemet. Namnet i sig anger att det handlar om att relatera till normer och detta ligger mycket nära hur systemet var utformat.

Den kritik som riktades mot det normrelaterade betygssystemet var främst att dess primära syfte var att rangordna eleverna, jämföra dem med varandra. En elevs betyg var avhängigt vad andra i samma årskurs presterat i det ämnet. Under detta system hade det varit möjligt att halvera undervisningen i alla ämnen, utan att det påverkade betygsutfallet. Detta beroende på att normalfördelningsprincipen tillämpades, det vill säga i alla klasser fördelades det lika mellan betygen 1-5. Denna fördelning skulle förhålla sig lika till resultaten på de rikstäckande proven. Det fanns inga centralt utformade kunskapsmål för den enskilde eleven, utan all kunskap mättes och förhöll sig till övriga elevers prestationer.²⁴ Betygen fördelades i klassen procentuellt utefter normalfördelningskurvan, vilken såg ut som följande:

Betyg	1	2	3	4	5
Procent	7	24	38	24	7²⁵

Många minns hur det var att de facto vara värd en femma men ändå få betyget 4 för att femmorna var slut. Läraren satte terminsbetyg och sedan ett avgångsbetyg.²⁶ Per Måhl sammanfattar de anvisningar som läraren hade att följa vid betygsättning under det normrelaterade betygssystemet.

23 Selghed, 2006, s. 18

24 Ibid. s. 23f

25 Davidsson, L, Sjögren, B & Werner, L, *Betyg: grundskola, gymnasieskola, komvux*, femte upplagan, författarna och Nordstedts juridik, Stockholm, 2001, s. 14

26 Ibid. s. 31

1. Eleverna i en klass ska rangordnas från den bäst presterande till den sämst presterande.
2. På samma vis ska alla klasser i Sverige rangordnas från den bästa till den sämsta. Detta görs genom rikstäckande prov.
3. Betyg sätts i klassen så att medelbetyget och fördelningen stämmer överens med de rikstäckande.
4. Slutbetyget skulle baseras på elevens betyg från tidigare årskurser, inte enbart innevarande.
5. Så kallad ”glidande betygsskala” var inte tillåtet. Det vill säga att medelbetyget i en elevgrupp inte fick förändras från år till år.
6. En elev ska inte få sitt betyg ändrat för att antalet elever i den gruppen ändrats.
7. Gällande yrkestekniska ämnen ska den elev, som inte uppfyller yrkeskunnandet i det ämnet, inte få något betyg i detta ämne.

Att jobba med det normrelaterade betygssystemet innebar, som synes av ovanstående, ett räknande och jämförande för läraren. En elevs betyg var helt avhängigt övriga elevers betyg i gruppen. Vi kan exemplifiera med Lisa som går sista året på gymnasiet. Hon har kämpat på med speciellt svenskan sista året och hennes lärare tycker att hon borde höja sin trea till en fyra. Dock är detta slutbetyg och Lisa har haft treor de andra åren, detta ska vägas in. Dessutom är den procentuella kvoten av fyror uppfylld och Lisas lärare kan inte höja Lisa utan att medelbetyget ändras. De andra potentiella ”fyror” har varit stabila i tre år och får gå före Lisa som stannar på betyget 3. Måhl drar en parallell med att ta körkort, tänk om det tvunget var så att 30 % skulle kuggas varje gång, oavsett vad de kunde?²⁷

Det målstyrda betygssystemet som infördes 1994 arbetar med skalan IG-MVG och utan procentuell fördelning och inbördes ranking mellan eleverna och utan terminsbetygen.²⁸ Betygen sätts istället vid varje avslutad kurs och är knutna till vad eleven kan i förhållande till målen i kursplanerna. Selghed beskriver, i sin bok *Betygen i skolan*, betygssystemet som en integrerad del av styrdokumentet.²⁹ Dessa styrdokument kan delas upp i nationella och lokala. De nationella styrdokumentet är skollagen, grundskole-/gymnasieförordningen, läroplaner (Lpo94 och Lpf94) samt de nationellt fastställda kursplanerna. Till detta kommer de lokala styrdokumentet vilka utgörs av den kommunala skolplanen, den lokala arbetsplanen och den individuella utvecklingsplan som ska utarbetas för varje enskild elev. Alla dessa dokument samt, i svenska, matte och engelska, resultaten av de nationella proven ska läraren kombinera med sin egen bedömarerfarenhet i betygsättningen.³⁰

För att jämföra det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet med det normrelaterade betygssystemet hämtar vi exempel från kursmålen för Svenska B i gymnasiet:

Eleven skall kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte[...]³¹

På dylikt vis är målen i kursplanerna utformade och berättar för läraren, och eleven, vad som krävs i Svenska B. Betygen berättar i vilken grad eleven uppnått kursmålen och som hjälp för

27 Måhl, P, *Betyg – men på vad?* HLS Förlag, Stockholm, 1992, s. 18

28 Allard, 1994, s. 62

29 Selghed, 2006. s. 25

30 Ibid. s. 26

31 Kursplan för SV1202

att avgöra graderingen finns betygskriterier för varje kurs.³² En del av kriteriet för VG i Svenska B för gymnasiet lyder:

Eleven söker uppslagsrikt på egen hand relevant material för skriftlig och muntlig framställning samt granskar och värderar informationen.³³

För att klara av Svenska B ska man alltså bland annat kunna förmedla andras och egna tankar, göra sammanställningar, vara tydlig och anpassa till en specifik målgrupp. Detta kräver att eleven har kunskap och information. Vi ser ovan på betygskriteriet för VG i Svenska B, att om eleven vill ha det högre betyget krävs självständighet, att på egen hand söka information och kunna värdera denna. I det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet ställs eleven mot kursmål och betygskriterier, vilka kunskaper har uppnåtts? Detta att jämföra med det normrelaterade systemets ranking mellan elever.

Om Lisa från exemplet ovan, gått i gymnasiet efter 1994 hade hon blivit bedömd på ett annat sätt. För det första får hon nu betyg i kurser, inte avgångsbetyg. Detta innebär för Lisa, som lagt på en rem sista året, att hon redan erhållit betyg i Svenska A, slutspurten gäller Svenska B, en kurs hon påbörjade i tvåan. Slutbetyget ska ta hänsyn till aktuell *kurs*, inte som tidigare aktuellt *ämne*. Läraren ser vad Lisa har gjort under åren och noterar att hon utvecklats och numera, exempelvis, kritiserar sina informationskällor och ledigt söker och utvärderar kunskap. Lisas betyg har inget att göra med övriga i gruppen, Lisa får VG. Fokus övergick alltså till vad individen kan, inte hur den presterade i jämförelse med sina kamrater och normalfördelningskurvan begravdes.

Något som betonas i den nuvarande läroplanen är att bedömningen ska vara allsidig. I Lpf94 finner man anvisningar för vad man som lärare ska tänka på vid betygsättning:

- 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 betrakta hela kursen.³⁴

Alla aspekter av en undervisning är, som Lpf94 säger, viktiga att betrakta. Under det normrelaterade betygssystemets tid skulle klassens medelvärde korrelera med medelvärdet på de centrala proven, såsom beskrivits ovan. De centrala proven fick alltså en oerhörd betydelse. Vi anser det vara de betydelsefulla rikstäckande proven som verkligen signalerade det provfixerade klimat som rådde innan 1994. Denna provfixering upplevdes av oss som då gick i skolan och beskrivs även av Selghed. Selghed menar att läraren var en form av skolväsendets ingenjör vilken finurligt skapade flervalssprov där eleven skulle ringa in det rätta svaret. Bedömning och betygsättning handlade till stor del om att ge läraren kunskap om provkonstruktion med helt saklig grund vilka utformades för att kunna skilja på och jämföra eleverna. Detta provkonstruerande ansågs så viktigt, men även så komplicerat att de centrala proven konstruerades som en hjälp vid betygsättningen.³⁵

I och med införandet av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet tappade proven sin roll som främsta måttstock på kunskap. Då en elevs betyg inte skulle vara avhängigt andra elevers utan ställas mot utformade kunskapsmål krävdes att lärare betraktade eleven i ett

32 Selghed, 2006, s. 56f

33 Kursplan för SV1202

34 Lpf 94 2:5

35 Selghed, 2006, s. 80

helhetsperspektiv.³⁶ Vid de statistiska uträkningar som var grundbulten i det normrelaterade betygssystemet kan det vara förståeligt att lärarna använde sig av lika statistiskt utformade prov, för att enkelt kunna sätta betyg i förhållande till normalfördelningskurvan. Idag ställs helt andra krav på bedömningsformer och ur den aspekten: helt andra krav på lärarna.

36 Selghed, 2006, s. 28

3. PROVTEORI

Vad är ett prov, vilka olika sätt finns det att se på prov och hur de skall utformas och bedömas? Det finns otaliga teorier om prov, vi har nu för avsikt att ta upp ett antal av dessa för att visa vilka skillnader och likheter som finns mellan olika teorier. I skolverkets text *Det nationella provsystemet – Vad, varför och varthän?* beskrivs olika teorier om prov varav ett urval följer nedan. Normrelaterade prov, även kallade grupprelaterade eller relativa, användes i Sverige 1962 – 1994 och det innebar att man betygsatte utifrån procentsatser, se föregående kapitel för mer utförlig beskrivning. Man använde sig av en normgrupp och gör utifrån den en jämförelse. Man kan använda sig av antingen en bestämd testgrupp där exempelvis en viss årskull får agera norm de kommande åren. En annan väg att gå är att ha en rörlig normgrupp vilket innebär att man jämför med till exempel elever som läser samma sak under samma period.³⁷

Ett kriterierelaterat prov går ut på att man kopplar provresultatet till en viss kunskapsdomän och man bedömer eleven utifrån hur många av frågorna de fått rätt på. ”Ett sådant system ställer stora krav på definition av kunskapsdomänen och de uppgifter som definierar den.”³⁸ Problematiken med det här systemet är alltså att man måste definiera vilken kunskap som provas, hur görs den definitionen? Vidare står det att den svenska högskolan ofta använder sig av detta system vilket i sin tur kan leda till att lärare använder sig av detta system i skolan. ”I Sverige är det dock inte brukligt att provresultat redovisas med angivna felgränser.”³⁹ Ett typexempel på ett kriterierelaterat prov är körkortsprovet, där det finns strikta gränser för vad som är godkänt och inte. Vad det gäller bedömning av provresultat skriver skolverket att det är vanligt förekommande att man använder poängsystem, där olika poäng ges för olika frågor och att det sen summeras ihop till en total poängsumma för provet. I en fotnotkommentar står det att: ”Även om det i provmaterialet betonas att proven inte kan pröva alla mål så skulle en strikt tillämpning ändå innebära att av de mål som provas måste samtliga vara uppfyllda för att provbetyget ska bli Godkänd.”⁴⁰ Bengt Selghed gör i sin avhandling *Ännu icke godkänt – Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen* en jämförelse mellan kriterierelaterade och normrelaterade mätningar.

Skillnaden är att de kriterierelaterade mätningarna syftar till att mäta elevens kunskap och inte, som med de normrelaterade, visa på hur elevens kunskaper förhåller sig till andra elever. Selghed menar att det finns problematik med kriterierelaterade bedömningar, framför allt handlar det om kriteriernas utformande, om kriterierna är svårtolkade kan det få konsekvenser.⁴¹ ”Innehållet uppfattas som svårt eller omöjligt att något så när entydigt tolka. Mål och kriterier kan av bedömaren uppfattas innefatta allt eller intet.”⁴²

Två begrepp som är viktiga i frågan är validitet och reliabilitet, där validiteten är sammankopplad med hur väl eleven har möjlighet att visa att den lever upp till kursmålen vid ett provtillfälle samt hur väl provet i sig anknyter till dessa mål. Reliabiliteten å andra sidan står för hur resultatet påverkas av slumpfaktorer av olika slag. Alltså blir ett prov mer reliabelt

37 Skolverket, *Det nationella provsystemet – Vad, varför och varthän?* Dnr 01-2003:2038, 2003, s. 160f

38 Ibid s. 161

39 Ibid s. 162

40 Ibid s. 164

41 Selghed, Bengt, *Ännu icke godkänt – Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*, Malmö, 2004, s. 37 f

42 Selghed, 2004, s. 39

ju mer omfattande det är, eftersom man på så sätt minskar slumpfaktorn.⁴³ I och med att det på senare tid blivit viktigt att ha mer autentiska prov där svaren inte alltid är givna utan där man istället fokuserar och ger eleven utrymme att lösa uppgifter på sitt eget sätt har validiteten prioriterats. Det som framför allt definierar ett autentiskt prov är att det ska vara till nytta för eleven utanför skolkontexten. Man inte begränsar alltså inte uppgiften till att visa vad eleven kan, utan även kopplar uppgiften till verkligheten utanför skolan. Helena Korp skriver gällande autentiska prov att: ”Om det exempelvis gäller en skrivuppgift, så ska den för att betecknas som en autentisk provuppgift dels ha en publik utanför klassrummet, dels ett syfte utöver bedömningen.”⁴⁴

Ett annat sätt att uttrycka samma sak är att säga att proven till stor del har övergått från att vara kvantitativt baserade till att vara underlag för kvalitativ bedömning. Istället för att konstruera numeriska mått på validitet och reliabilitet får man utgå från bedömningar av relevans och giltighet (validitet), och tillförlitlighet (reliabilitet).⁴⁵

Allard, Måhl och Sundblad skrev 1994 en bok där de diskuterade det då nya betygssystemet. I kapitel 6 diskuterar de betygskriterier och hur man kan göra betygsgrundade bedömningar. De börjar med att påpeka att det finns två vitt skilda sätt att bedöma exempelvis prov, det första innebär att man har ett antal frågor som inte är rangordnade och som bedöms med en viss poäng, elevens betyg på momentet blir således en produkt av det antal poäng som denne får på provet. Alternativet skulle vara ett prov där det finns en rangordning efter svårighetsgrad och där man bedömer eleven utifrån exempelvis förståelse.

Uttrycket kvalitativa skillnader används för att klargöra att betyget inte enbart avgörs av antal poäng eller antal rätt. Kvalitativa skillnader står alltså inte i motsättning till ”sakkunnande” eller ”faktakunnande” utan innefattar de båda senare.⁴⁶

Som exempel på det första alternativet tar Allard, Måhl och Sundblad upp högskoleprovet, vilket de uttrycker har hög status och anses vara ett objektiva prov. Med objektiva prov menas att det finns fasta svarsalternativ⁴⁷, alltså att eleven inte kan subjektivt svara på frågan utan får istället välja ett av flera ”objektiva” svarsalternativ. Enligt högskoleprovet skulle män vara duktigare än kvinnor vad det gäller högre studier, eftersom deras resultat över lag överträffar kvinnors. Vad det gäller skolbetygen ser det annorlunda ut, där är resultaten mer lika och lutar mer åt att kvinnorna skulle vara duktigare. Författarna frågar sig hur detta kan komma sig, är det lärarna eller högskoleprovet som gör felaktiga bedömningar? Högskoleprovet har flervalsfrågor och inte frågor där provtagaren själv får skriva och utveckla sig, detta har enligt författarna en inverkan på resultatskillnaden mellan kvinnor och män. Män gynnas av flervalsfrågor medan kvinnor inte gynnas.⁴⁸ De drar tre slutsatser angående detta:

1. Att betygen på gymnasiet inte enbart grundas på denna typ av prov, eftersom det då skulle visa att flickor presterade lägre vilket de inte gör
2. Att fler prov av denna art skulle medföra att betygen blev mindre rättvisa
3. Betyg i skolan är mer rättvisa eftersom lärare även väger in andra faktorer.⁴⁹

Det är alltså väsentligt att lärare väger in andra faktorer när de gör sin betygsbedömning, vilket de bevisligen gör, men i vilken utsträckning? Om ett prov är utformat på så sätt att man

43 Selghed, 2004, s. 158

44 Korp, 2003, s. 98

45 Ibid. s.158f

46 Allard, 1994, s. 96

47 Korp, 2004, s. 96

48 Allard, 1994, s. 96ff

49 Ibid. s. 98

gör en poängbedömning av frågorna där eleverna utifrån sina svar belönas med olika poäng som sedan sammanställs och blir en totalpoäng som ger ett visst betyg, hur visar man eleven vad som egentligen krävs? Hur kan man motivera en betygsskillnad baserad på ett poäng mer eller mindre? Allard skriver att: ”Man kunde inte ange, varken före eller efter provet, vari kunskapsskillnaden mellan den som fick 94 poäng och den som fick 95 bestod.”⁵⁰ Det målstyrda betygssystemet går ut på att eleven i förväg skall veta vad som krävs för att nå ett visst betyg, om på ett prov den enda skillnaden mellan ett högre och ett lägre betyg består i skillnad i poäng hur skall eleven då i förväg ha kunskap om vilken kunskap som ligger i den poängen?

Kravnivåerna i ett målrelaterat system kan fastställas med prov av högskoleprovets typ [...]. Men då finns ingen garanti för att betygen relateras till kursplanernas mål, varken uppnående- eller strävansmål, eftersom man inte vet vad man mäter och definitivt inte vet vari kunskapsskillnaden mellan två delpoäng består. Då kommer alla betyg, även ett icke godkänt som kan vara avgörande för elevens framtid, avgöras av enstaka poäng på provet. Då kan elever och föräldrar inte få reda på i förväg vari kraven består.⁵¹

De beskriver även vikten av att delge betygskriterier till eleverna vid kursstart, för att de skall ha möjlighet att få kunskap om det som krävs av dem. Det finns en fara med att inte i tillräckligt stor utsträckning gå igenom dessa krav, det handlar om att ge elever och föräldrar en möjlighet att vara kunniga i och på så sätt kunna utöva en form av kontroll av hur lärare faktiskt sätter sina betyg. Om denna kunskap och kontroll inte förekommer finns det en stor risk att lärare helt enkelt fortsätter att sätta betyg så som de alltid gjort, det handlar om att försöka bryta de traditioner och vanor som finns inom skolvärlden, om inte dessa mönster bryts kan det medföra att nya regler och mål inte implementeras i skolan.⁵² Det är alltså mycket viktigt att elever, och även föräldrar, är medvetna om vad som krävs för att nå de mål som finns uppsatta.

Lars Lindström skriver i det inledande kapitlet i *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, att samhällets och arbetsmarknadens utveckling och förändring har lett till ökade krav vad det gäller vissa ”nyckelkompetenser” - ”[...] kritiskt tänkande, kreativt skapande, kommunikativ förmåga, osv. Det gäller för skolan att göra även dessa och andra så kallade nyckelkompetenser bedömbara – och inte falla för frestelsen att göra det enkelt mätbara till det viktigaste.”⁵³ Lindström tar upp två mycket viktiga begrepp, summativ och formativ bedömning. Summativ bedömning innebär att man vid ett tillfälle mäter vad eleverna har lärt sig, vilka deras samlade kunskaper är. Formativ bedömning, eller *bedömning för lärande*, används för att vägleda eleven, detta kan göras i undervisningen och skall fungera som vägledning till eleven. ”Bedömning under loppet av en kurs kan ha som huvudsyfte att kontrollera vad eleverna har lärt sig, inte att befrämja lärande, och har då summativ karaktär”⁵⁴ Alltså handlar formativ bedömning inte bara om att under kursens lopp bedöma eleverna utan det handlar snarare om att bedöma i samspel med vägledning. Vidare skriver Lindström, ”I klassrummet har eleven [...] inte stor nytta av att veta att hon ligger efter. Eleven måste också få veta vad hon ska göra för att ”hinna ifatt”.⁵⁵ Lindström diskuterar i sin artikel om hur det i och med det nya betygssystemet har skett en förskjutning i hur man ser på betyg och bedömning.

50 Allard, 1994, s. 99

51 Ibid. s. 101

52 Ibid. s. 110

53 Lindström, L, ”Pedagogisk bedömning” i *Pedagogiska bedömning – Om att dokumentera, bedöm och utveckla kunskap*, Red. Lindström och Lindberg, Stockholms universitets förlag, Stockholm, 2008, s. 11

54 Ibid. s. 13

55 Ibid. s. 15

Bedömning av förmågor och förhållningssätt innebär en förskjutning av fokus från produkter (kunskaper och färdigheter) till processer (lärande, kunskapsbildning). Från att främst ha intresserat sig för om eleven besvarat lärarens fråga rätt, lägger man nu större vikt vid den studerandes förmåga att själv ställa fruktbara frågor och lära genom försök och misstag.⁵⁶

Katarina Kjellström skriver att det inte längre handlar om att kunna memorera kunskap för att sedan kunna redogöra för dessa på exempelvis ett prov, där det finns svar som är rätt eller fel. Idag handlar det mer om hur eleven svarar, och hur kvalitén på svaret är. Hon skriver: ”Enligt konstruktivistiska kunskapsteorier är det inte längre intressant att mäta automatiserad kunskap som t.ex. mekanisk reproduktion av minneskunskaper”⁵⁷ Lindström skriver också att det är en förskjutning från prov med totalpoäng mot att provresultatets redovisning ger eleven en idé om vilka starka och vilka svaga sidor denne uppvisar, samt visar på vilka framsteg eleven har gjort. Han skriver även att prov eller uppgifter där man vill få fram strukturer och där det krävs en djupgående analys inte behöver hållas hemliga, utan kan snarare fungera som ett läromedel. Lindström diskuterar även att om man har ett sociokulturellt synsätt, att man anser kunskap och tänkande som något som skapas i det sociala eller helt enkelt är socialt går detta emot det traditionella sättet att använda prov. Där eleven själv skall lösa uppgifterna och inte får agera varken med andra elever eller ens lärare, eller där läraren inte får handleda eleven under provets gång. I vårt dagliga liv använder vi hela tiden hjälpmedel så som uppslagsverk, internet, vänner och bekanta, i en traditionell provsituation skulle detta betraktas som fusk.⁵⁸ ”Att sätta elevens lärande i fokus handlar inte bara om att införliva nya metoder. Det kräver även en genomgripande förändring av rollerna som lärare och elev.”⁵⁹

I sin bok *Vad krävs nu? - En bok om hur skolan kan se ut och fungera*, diskuterar Per Måhl betyg och kunskapssyn i det nya betygssystemet bara fyra år efter att det infördes. Han skiljer på det som han kallar *bedömning för mätmodell*, vilket innebär att alla elever får ett prov som betygsätts med poäng och där poängen blir ett mått på vad eleven kan. Detta anser Måhl vara det dominerande tillvägagångssättet vad det gäller prov i skolan. Han presenterar dock ett annat sätt att se på prov, *kunskapsstandardmodell*, där eleverna istället får några uppgifter som är verklighetsliknande, läraren observerar utifrån de kriterier som finns och gör en bedömning därefter. Uppgifterna blir en del i undervisningen.⁶⁰ Måhl diskuterar även poängsättning på prov och dess orsaker och konsekvenser, det relativa systemet krävde att lärarna rangordnade elever och att använda poäng är tacksamt i en jämförelsesituation. ”Att en elev har gjort rätt och fått en poäng säger ingenting om vad eleven kan, att en annan elev har gjort fel och fått noll poäng säger ingenting om vad den eleven kan.”⁶¹ Skillnaden mellan mätmodellen och kunskapsstandardmodellen är att till skillnad från mätmodellen där eleverna vet hur många poäng de skall få för att nå upp till exempelvis godkänt vet de i kunskapsstandardmodellen vad de skall kunna. Och detta är en stor skillnad. En intressant diskussion som Måhl för, är den om hur lärare ger feedback, det är svårare att ge konstruktiv kritik utifrån ett prov som följer mätmodellen. Ofta uppmanar läraren helt enkelt eleven att plugga hårdare, att anstränga sig mera. ”Läraren ger inget kunskapsomdöme utan ett beteendedomdöme.”⁶²

56 Lindström, 2008, s. 20

57 Kjellström, K, ”Bedömningsmatriser – en metod för analytisk bedömning” i *Pedagogiska bedömning – Om att dokumentera, bedöm och utveckla kunskap*, Red. Lindström och Lindberg, Stockholms universitets förlag, Stockholm, 2008, s.193

58 Lindström, 2008, s 21ff

59 Ibid. s. 24

60 Måhl, Per, *Vad krävs nu? - En bok om hur skolan kan se ut och fungera*, HLS förlag, Stockholm, 1998, s. 91

61 Ibid. s. 104

62 Ibid. s. 105

På skolverkets hemsida har man frågor och svar kring prov, en av frågorna lyder ”På vår skola har man i ett ämne bestämt att om man klarar 50 procent av poängen på ett prov får man G, 75 procent ger VG och 90 [slutet av frågan har fallit bort från hemsidan men vi utgår ifrån att 90 procent ger MVG]”⁶³ I inledningen på svaret från skolverket står det:

Det har visat sig att det är ganska vanligt att lärare tillämpar system av det slag som beskrivs i frågan. Ett sådant poängsystem är dock svårt att förena med ett bedömningssystem som bygger på kvalitativa beskrivningar av kunnande. Ett poängsystem bygger oftast på att poäng är utbytbara och det har i allmänhet ingen betydelse på vilka av provets uppgifter poängen har erhållits.⁶⁴

Det här citatet ger en klar bild av hur skolverket ser på poängsystem och procentbedömning, det är mycket svårt att förena ett bedömningssystem som bygger på poäng med en kvalitativ kunskapsyn. Vidare skriver skolverket att:

I ett målrelaterat system är det väsentligt att de olika målen nås och många poäng på uppgifter som prövar ett mål kompenserar inte att andra mål inte nås. Systemet är inte kompensatoriskt. De kunskaper eleven visar ska alltså relateras till mål och betygskriterier, inte till provpoäng.⁶⁵

Det går alltså inte att bedöma ett prov utifrån poängsatser, eftersom det inte finns någon möjlighet att se huruvida målen har nås. Även om en elev får 75 procent rätt på provet betyder inte det att denne har levt upp till alla de kriterier som finns för betyget VG. Elevens kunskaper skall inte bedömas med poäng utan de skall relateras till de kriterier som finns för kursen i fråga. Samtidigt finns det, uttrycker skolverket, svårigheter med tillämpningen. Särskilt i gymnasiet där lärare brottas med problem som stora klasser och korta kurser, det handlar om att göra kompromisser utifrån de lokala förhållandena. Slutligen skriver skolverket att:

Men det sätt att bedöma prov som beskrivs i frågan kan under alla omständigheter ifrågasättas. Det ger fel signaler om vad kunskap och lärande är och det är inte förenligt med grundtanken i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystem riksdagen har beslutat om.⁶⁶

Att använda ett poäng och procentbaserat system vid provbedömning är alltså enligt skolverket inte förenligt med det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet.

63 <http://www.skolverket.se/sb/d/1452> 2009-12-10 11:30

64 Ibid.

65 Ibid.

66 Ibid.

4. RESULTAT

4:1 ENKÄTDISKUSSION

Som utgångspunkt för enkäten⁶⁷ har vi haft Skollagen och Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf94. Enkätfrågorna har fått sin utformning från det styrdokumentet säger om betyg och bedömning. Vi har även utgått från uppsatsens syfte för att få fram, för den här uppsatsen, adekvata data. De fem första frågorna handlar om prov och betyg. Vid vår VFU blev vi varse att många lärare satte betyg (IG-MVG) på enskilda prov vilket gick helt emot vad vi lärt oss under utbildningen. I Lpf94 står det följande:

Läraren ska vid betygssättningen:

-utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen.

[...]

-göra en allsidig bedömning av kunskaperna och därvid betrakta hela kursen.⁶⁸

Här står det tydligt att bedömningen ska vara allsidig och alltså inte enbart baseras på prov. I dagens målrelaterade betygssystem ska man enbart sätta betyg vid kursens slut. Under kursen bör man idag ge eleven omdömen och visa på vilken riktning dennes studier tar, men inget betyg.

En av dessa fem första frågor handlar om poängsättning av prov. Vi ville i vår enkät veta om lärarna använder sig av detta, vilket vi kommer att diskutera längre fram. Det nuvarande systemet är ett kvalitativt system med kunskapsmål istället för procentuell betygsfördelning, vilket var fallet med det normativa betygssystemet.

Den femte frågan behandlar slutbetyget och huruvida detta är i huvudsak baserat på det eleven presterat på proven. Här ville vi veta om lärarna tog in vilka mål eleven uppnått under kursens, förhoppningsvis, olika moment i sin betygssättning.

Fråga 6-9 behandlar korrelationen mellan prov och betyg på ett mer indirekt sätt. Fråga sex, där vi undrar i vilken grad man tar in muntliga prestationer i sin betygssättning, är ett komplement till fråga fem.

Fråga sju, gäller huruvida lärare känner press på sig att kunna skriftligt dokumentera vad de gjort under kursens gång. Denna fråga ställde vi för att utröna om betygssättningen på proven kunde relateras till ett upplevt tvång att kunna försvara en elevs slutbetyg med gedigen dokumentation. Om Pelle får G i en kurs, känner lärare press att kunna uppvisa dokumentation i betygsform för att styrka detta?

Den åttonde frågan, hur pass insatt läraren anser sig vara i det målstyrda betygssystemet, är en samvetsfråga och en individuell bedömningsfråga, som kan vara svår att få ett korrekt svarsutslag på. Dock är det en fråga som är mycket intressant att ställa mot de frågor som handlar om prov och poängsättning på prov. Låt säga att en lärare sätter betyg på enskilda prov genom poängsättning och i samma andetag säger sig vara mycket insatt i det målstyrda betygssystemet, har denne lärare verkligen förstått vad vårt nuvarande betygssystem innebär? Som sista fråga, innan vi lämnat utrymme för kommentarer, lade vi i vilken utsträckning läraren går igenom betygsriterierna med eleverna. Varför ansåg vi att det var av vikt? I Lpf94 finns både mål och riktlinjer för bedömning och betyg. Ett av målen skolan ska sträva

⁶⁷ Bilaga 1

⁶⁸ Lpf 94 2.5

mot är: "[...]varje elev[...]kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna."⁶⁹ Som en riktlinje nämner Lpf94 bland annat: "Läraren ska:[...]redovisa för eleverna på vilka grunder betygsättning sker."⁷⁰ Detta ville vi ta reda på om lärare generellt sett gjorde, då även detta är en intressant fråga att väga mot de fem första om prov. Ju mer en elev vet om betygsättning och det målstyrda systemet desto mer insatt måste läraren vara och ett antagande från vår sida, är att man som lärare då har svårare att "komma undan" med kvarlevor från det relativa betygssystemet såsom betygsättning på enskilda prov.

Att tillverka en enkät i syfte att ta reda på något specifikt beteende hos någon specifik grupp är förenat med risken att man blir en smula krass i frågorna. Att man tror sig veta innan vad man ska få för svar och nästan iscensätter önskvärda svar genom utformandet av frågor. Vi var medvetna om detta. De fem första frågorna handlar om hur lärare hanterar prov och lite längre ner en fråga om hur väl insatta de är i det målstyrda betygssystemet, detta kan möjligen uppfattas som cyniskt, att vi förutsatte att lärarna skulle gå emot sig själva genom att poängsätta prov men ändå ange att de var mycket insatta i det målstyrda betygssystemet. Vi anser dock att frågorna är angelägna och relevanta.

En invändning man kan göra mot enkäten är att frågorna är kvantitativa. Det är flervalsfrågor som vi sedan sorterat och gjort diagram efter. Detta kan te sig en smula ironiskt då det vi velat undersöka är om lärarna kunskapsbedömt eleverna främst efter prov. Vi valde därför att ge enkätdeltagarna en chans att utveckla sina åsikter under "Övriga kommentarer" vilka vi även ägnat ett avsnitt åt i denna uppsats.

På detaljnivå hade man möjligen kunnat få ut fler nyanser av enkäten om man haft fler svarsalternativ på fråga 1-5. Under arbetet med svarsdata kunde vi dock urskilja att vissa lärare på fråga 1-5 antingen fyllde i båda rutorna och eller skrev sitt svar under "Övriga kommentarer" och slapp på så vis ifrån att tvingas svara "ja" eller "nej".

Om en lärare kände sig obekvämt eller osäker på frågorna informerade vi genom vårt missivbrev att medverkandet var frivilligt och de kunde när som helst avbryta sin medverkan.

4:2 REDOVISNING AV DATA

Vi ställde 9 frågor till 98 lärare i fyra av Göteborgs centrala gymnasieskolor. Frågorna ställdes med hjälp av en enkät⁷¹, vilken även hade utrymme för övriga kommentarer samt ett önskemål om uppgift rörande enkätdeltagarens kön, ålder och ämneskompetens. Hela undersökningsgruppens svar på samtliga frågor sammanställdes i en rådatatabell för att ge oss en helhetsbild. Från denna helhet har vi gjort diagram för att visualisera resultat och vissa av frågorna har vi analyserat mot varandra för att få ut mesta möjliga information av enkäten. Vi har i inledningen av denna uppsats diskuterat resultatunderlaget och att 98 enkätsvar är förhållandevis lite med tanke på att det jobbar runt 500 lärare vid de aktuella skolorna. Det är på sin plats att återigen poängtera att det vi kommer fram till endast kan sägas vara tendenser hos lärare i centrala Göteborg.

Eftersom vi inte har sett någon större skillnad mellan könen har vi beslutat att inte särskilja dessa i de frågor där utfallet blivit detsamma. Vi har däremot gjort en uppdelning vad det

⁶⁹ Lpf 94 2.5

⁷⁰ Ibid

⁷¹ Se bilaga 1

gäller en fråga, där vi såg att tendenserna såg olika ut för män och kvinnor. Vissa lärare har valt att kryssa i två alternativ, dessa har på de frågorna med enbart två alternativ redovisats i diagrammen medan vi har tagit bort dem i de diagrammen gällande frågor med fyra alternativ. Anledningen till detta är dels att det var en mycket liten procent som valde att svara med två alternativ och dels eftersom det gjorde diagrammen röriga och svåra att överblicka. Åldersmässigt har vi inte heller sett några starka tendenser vilket liksom ovan resulterat i att vi inte kommer att redovisa skillnader utifrån ålder. Detta diskuteras vidare nedan. Vi har valt att avrunda procenten till hela tal, även detta för att diagrammen skall bli mer överskådliga och lättare att utläsa. Detta har dock bidragit till att den totala summan inte alltid blir 100 procent.

I vår enkät fick lärarna bocka i sin ålder och om man är man eller kvinna. Denna fördelning ser ut som följer. Siffrorna inom parentes anger antal procent av det totala antalet.

Ålder	Kvinnor	Män	Totalt
31-40	4	6	10 (10)
41-50	8	6	14 (14)
51 →	47	27	74 (76)
Totalt	59 (60)	39 (40)	98

Tabell 1. Enkättagare fördelat på ålder och kön

Vad vi kan utläsa av ovanstående tabell är att det är betydligt fler kvinnor som har besvarat enkäten, 60 procent av deltagarna är kvinnor och 40 procent män. Åldersmässigt är det framför allt lärare över 51 år som har deltagit och detta kan vara anledningen till att vi inte sett någon större skillnad i svar beroende på ålder. Det saknas alltså jämvikt i ålders och könsfördelningen vilket kan påverka utfallet, detta kommer att diskuteras i analys och diskussion och analyskapitlet.

Nedanstående diagram visar svaren på de två inledande frågorna på enkäten som berör betygsättning på prov och huruvida läraren väljer att delge eleven det betyg som eventuellt sätts på provresultatet.

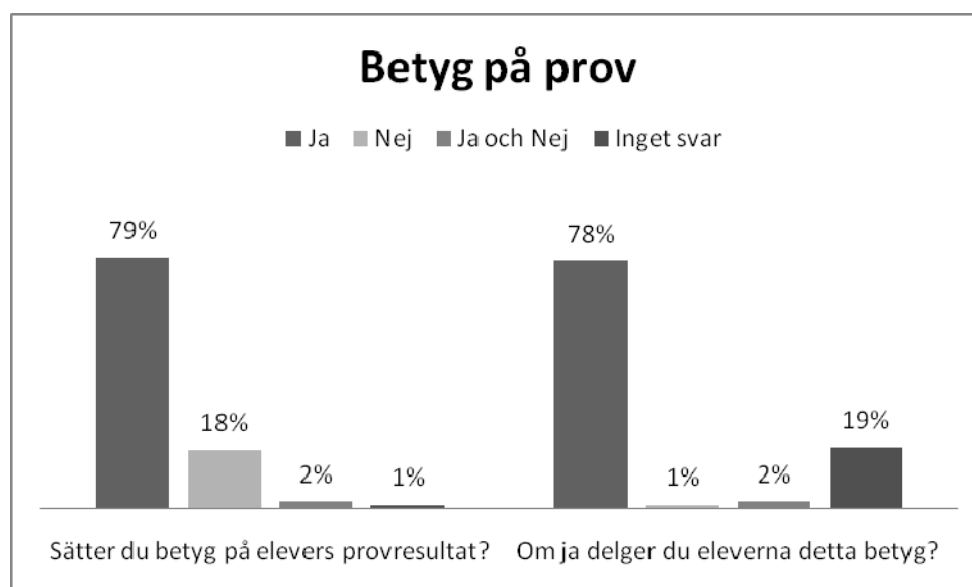


Diagram 1. Betyg på prov

Här kan vi utläsa att det är 79 procent av de tillfrågade lärarna som sätter ett betyg på elevens provresultat, endast 18 procent svarade att de inte sätter betyg på enskilt prov. Två procent har här kryssat i båda alternativen, alltså både ja och nej, vilket skulle innebära att de i vissa provsituationer betygsätter och i andra väljer att inte göra det. På frågan om de delger eleverna det betyg de satt svarar 78 procent att de gör det, bara en procent delger inte eleverna det på provet satta betyget. På den andra frågan är de 19 procent obesvarade så gott som överensstämmande med de 18 procent som svarade nej på den första frågan.

De efterföljande två frågorna som behandlar användandet av poängsystem vid prov illustreras i diagrammet nedan.

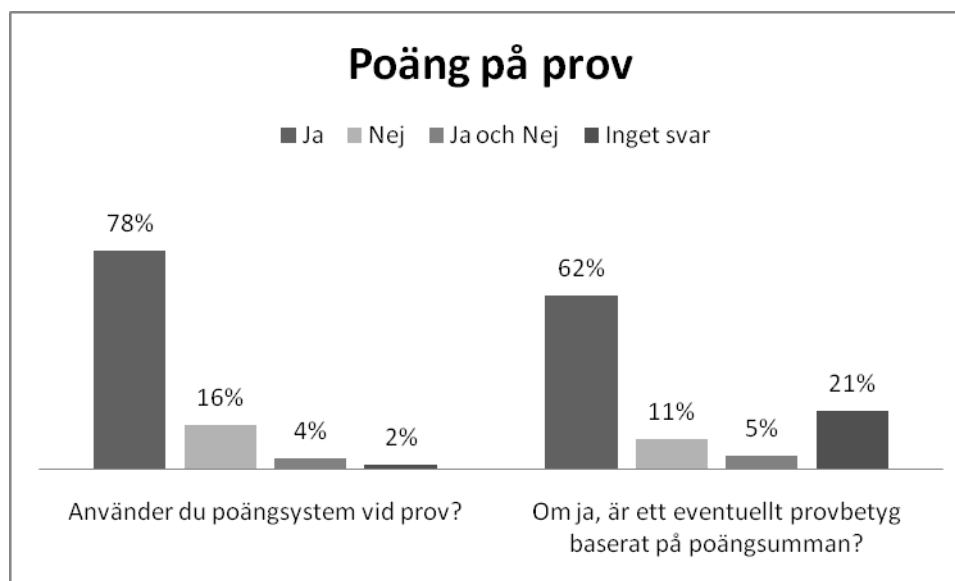


Diagram 2. Poäng på prov

Fördelningen i svar på frågan om lärarna använder poängsystem vid prov liknar fördelningen gällande betygsättning på prov. 78 procent svarar att de använder poängsystem medan 16 procent inte gör det. Här ser vi dock en större andel som väljer att svara både ja och nej, fyra procent av lärarna uttrycker här att de liksom ovan ibland sätter poäng och ibland inte. Vad det gäller om poängsumman på provet är det som det eventuella betyget grundar sig på har 62 procent svarat att ja, provbetyget grundas på summan av poängen. 11 procent uttrycker att de inte baserar provbetyget på poängsumman, och fem procent svarar med både ja och nej. Intressant i detta diagram är att det var 16 procent som svarade nej på inledningsfrågan och det var 21 procent som valde att inte svara på efterföljande fråga. Alltså har en del av de lärare som svarat ja på första frågan valt att inte svara alls på den andra.

Nedanstående diagram visar svarsfördelningen gällande frågan som rörde om det framför allt är provresultat som elevens slutgiltiga betyg grundas på.

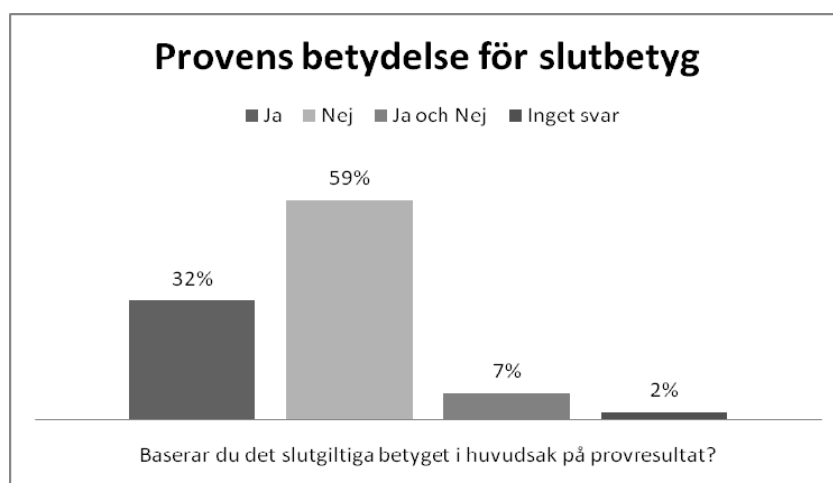


Diagram 3. Provens betydelse för slutbetyg

Det visar att 32 procent av lärarna grundar i huvudsak slutbetyget på provresultat, medan 59 procent inte gör det. Majoriteten svarar alltså att de inte grundar betyget främst på provresultat utan väger in andra aspekter. Sju procent svarar med båda alternativen vilket kan ha att göra med att de har olika ämnen där olika saker blir framstående.

Nästa diagram visar utfallet i en fråga som är nära relaterad till den ovanstående, den berör till vilken utsträckning den muntliga aktiviteten påverkar det slutgiltiga betyget. Denna fråga har fyra svarsalternativ och skiljer sig således från de som redovisats ovan.

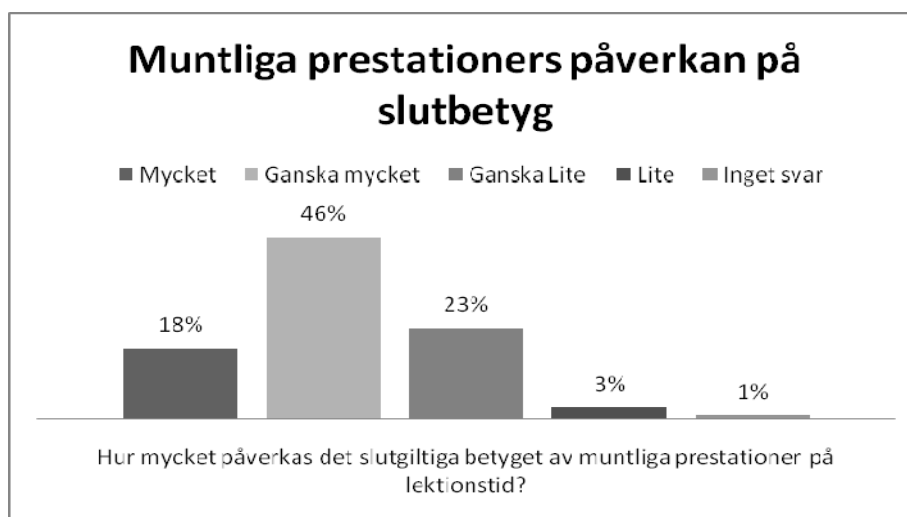


Diagram 4. Muntliga presentationers påverkan på slutbetyg

Majoriteten av lärarna har här svarat att muntlig verksamhet påverkar betyget mycket alternativt ganska mycket. 18 procent svarar att det muntliga påverkar mycket och 46 procent att det påverkar ganska mycket. 23 procent uttrycker att det muntliga har ganska liten betydelse och tre procent svarar att det har liten inverkan på det slutliga betyget. Bör tilläggas att på just denna frågan hade vi ett relativt stort antal lärare som svarade både ganska mycket och ganska lite, alltså ett relativt neutralt svar. Hela åtta procent valde att kryssa i att det både hade ganska mycket och ganska lite påverkan. Man kan säga att åtta procent valde att svara neutralt i frågan.

Nedan följer tre diagram som berör samma fråga, detta är frågan där vi såg en markant skillnad mellan könen och vi ville således framhäva detta genom att först redovisa det totala resultatet, men att även genom diagram visa hur kvinnors och mäns resultat skiljde sig åt. Frågan syftar att utröna hur stor press läraren känner vad det gäller att kunna uppvisa skriftligt underlag för att styrka ett satt slutbetyg.

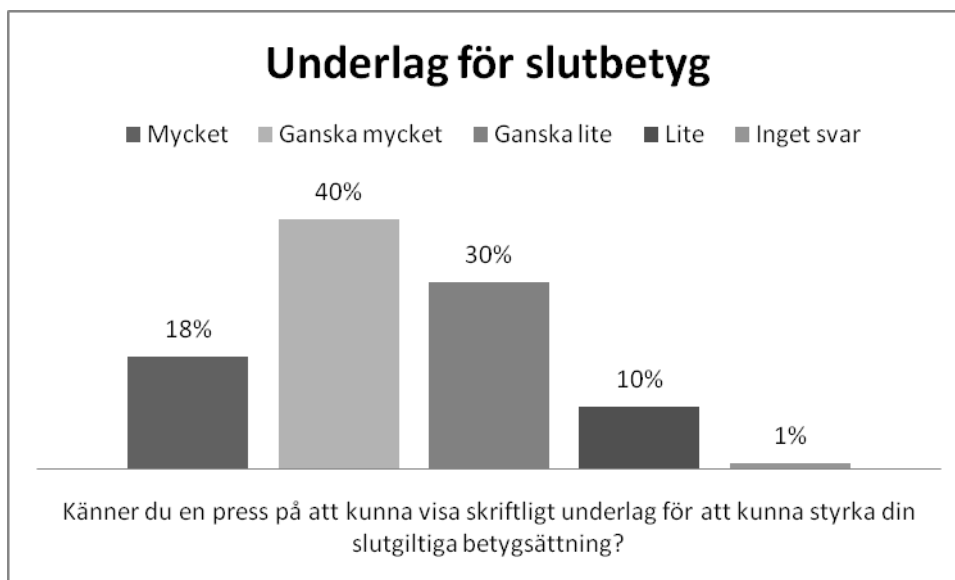


Diagram 5. Underlag för slutbetyg

En knapp majoritet av lärarna känner press inför att kunna uppvisa skriftligt underlag för satt betyg. 58 procent svarade mycket eller ganska mycket, varav 18 procent kände en mycket stor press och 40 procent kände en ganska stor press. 40 procent kände ganska liten eller liten press, av dessa var det 30 procent som uttryckte att de kände ganska liten press och 10 procent som kände liten press.

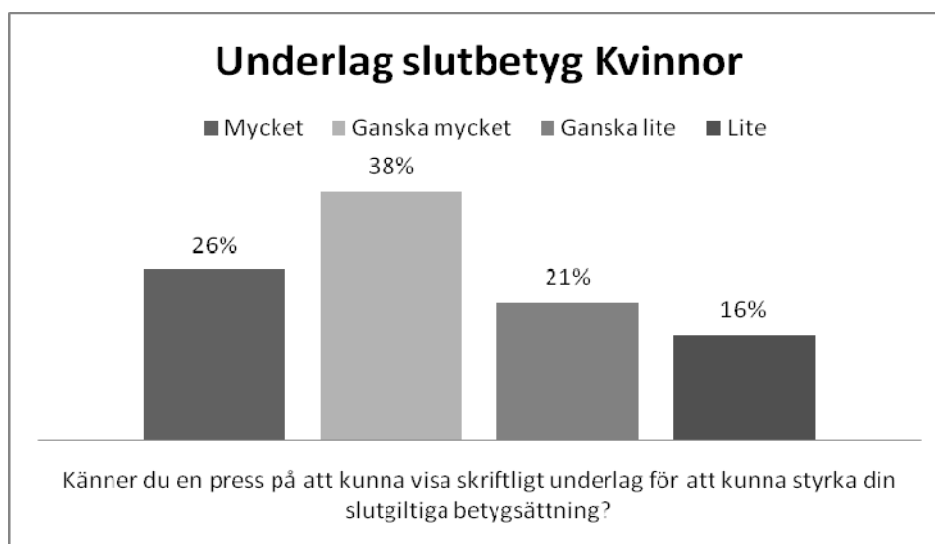


Diagram 6. Underlag slutbetyg kvinnor

Av kvinnorna var det hela 64 procent som kände mycket eller ganska mycket press gällande skriftligt underlag för betygssättningen. Ganska liten eller liten press kände 37 procent av kvinnorna.

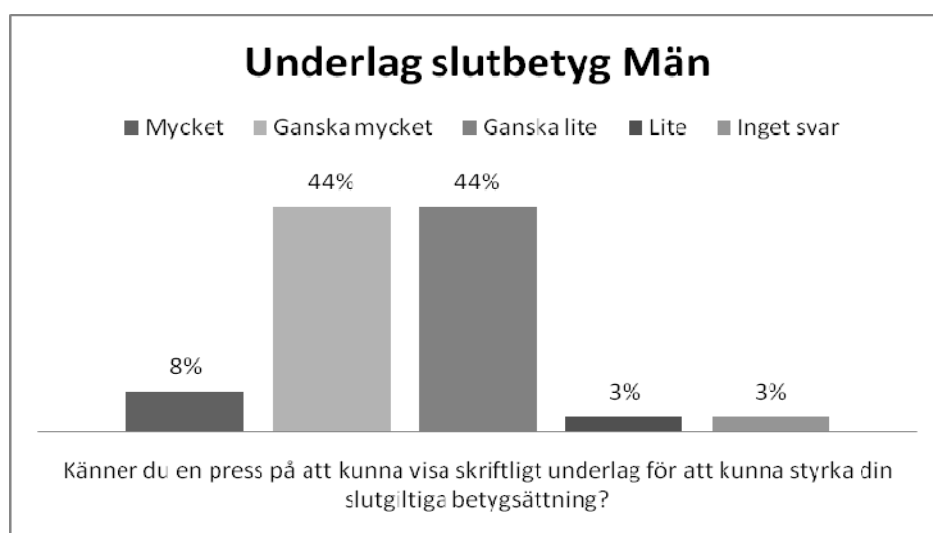


Diagram 7. Underlag för slutbetyg män

Männens resultat gav inte riktigt samma utfall utan av männen var det bara 48 procent som kände mycket eller ganska mycket press att visa skriftligt stöd för sina satta betyg och 50 procent kände en ganska liten eller liten press inför detsamma. Vi kan alltså se en skillnad mellan män och kvinnor gällande frågan om upplevt press inför att kunna uppvisa skriftligt underlag för betygsättning. Där 64 procent av kvinnorna upplever mycket eller ganska mycket press medan bara 52 procent av männen känner samma press.

En av enkätfrågorna är framför allt intressant om man ställer svaren emot de svar som lärarna angivit på de inledande frågorna om betyg- och poängsättning på prov. Den behandlar hur väl lärarna själva anser sig vara insatta i hur det målstyrda betygssystemet fungerar. Den handlar alltså inte om hur väl de faktiskt är insatta, utan till vilken utsträckning de själva ser sig som insatta.

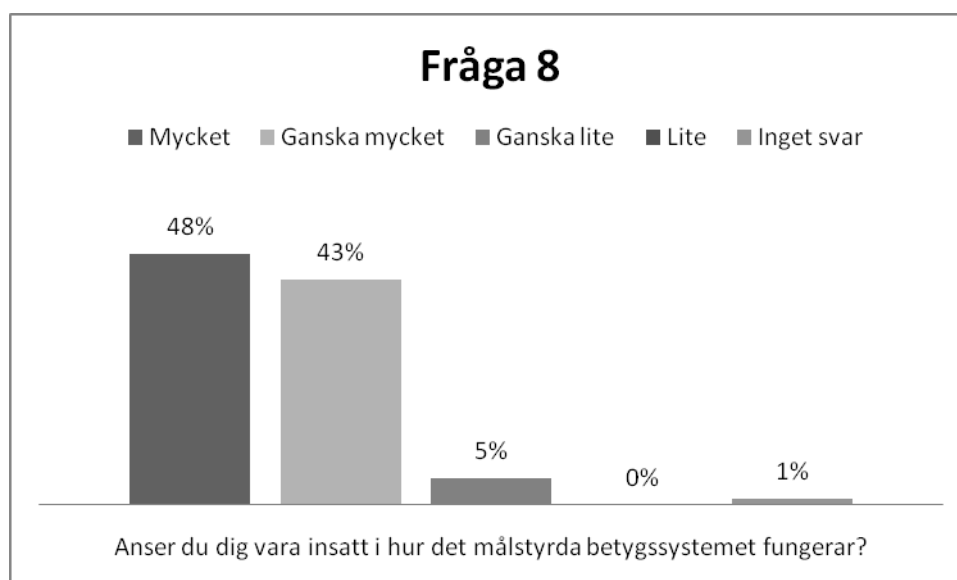


Diagram 8. Upplevd kunskap om betygssystemet

Detta diagram visar att en stor majoritet anser att de är ganska mycket eller mycket insatta i hur det målstyrda betygssystemet fungerar. 48 procent ser sig själva som mycket insatta och 43 procent ser sig som ganska mycket insatta. Endast fem procent anser sig vara ganska lite

insatta i betygssystemet och ingen har angivit alternativet lite. 91 procent av de tillfrågade lärarna ser sig själva som ganska mycket eller mycket insatta.

Utifrån de svar vi fått på de inledande frågorna, gällande betyg- och poängsättning på prov har vi konstruerat denna tabell. Det den visar är hur de som svarade ja på frågorna om betyg- och poängsättning på prov svarade på frågan om hur väl de ansåg sig själva vara insatta i det målstyrda betygssystemet.

Tabell 2.

Svarade ja på frågan angående:	Anser du dig vara insatt i hur det målstyrda betygssystemet fungerar?			
	Mycket	Ganska mycket	Ganska lite	Lite
Betyg på prov	49 %	42 %	5 %	0 %
Poäng på prov	46 %	45 %	5 %	0 %

Av de som svarade att de satte betyg på prov ansåg 91 procent att de var ganska mycket eller mycket insatta i betygssystemet. Av de som använde sig av poängsystem på prov var motsvarande siffra detsamma, alltså 91 procent även där. Det vi kan utläsa av detta är att en stor majoritet av de som använder sig av betyg- och poängsättning på prov anser sig väl eller relativt väl insatta i det målstyrda betygssystemet. Mycket få av dem ansåg sig inte vara insatta i hur betygssystemet fungerar.

Detta kapitel har enbart haft för funktion att redovisa de data vi fått fram genom vår enkätundersökning, diskussion och analys av materialet kommer att genomföras i diskussion och analys kapitlet.

5. LÄRARNAS KOMMENTARER

I vår enkät lämnade vi i slutet öppet för lärarna att få lämna kommentarer, vi tänkte nu redovisa ett urval av kommentarerna och diskutera dem. Det är viktigt för att ge lärarna en chans att problematisera sina svar, framför allt eftersom frågorna avsiktligt var ställda på ett sätt där lärarna i en del fall var tvungna att ta ställning.

En del av lärarna har i kommentarerna uttryckt att prov och bedömningsituationen och de svar de givit handlar om tidsbrist, antalet elever i klasser och så vidare. En manlig lärare (över 51 år) uttrycker det så här:

Muntliga prestationer under lektionstid är naturligtvis viktiga men i grupper på 32-34 elever finns det elever med ”låg profil” vars kvalitéer kan vara svåra att upptäcka.

Det finns hos denna lärare en medvetenhet om att alla elever inte får komma till tals på lektioner och på så sätt kan inte läraren fullt se och belöna deras ”kvalitéer”. Det här anser vi vara ett stort problem, att man inför ett betygssystem där de kvalitéer man efterfrågar kräver att eleverna får den tid de behöver för att på olika sätt kunna uttrycka dem, samtidigt som lärarna uttrycker en frustration över att antalet elever i klassen hämmar den typen av undervisning.

En kommentar på fråga fem (Baserar du det slutgiltiga betyget i huvudsak på provresultat?) av en kvinnlig lärare (över 51 år) lyder:

Matematik A och B. Har 33 elever i klassen. Går enbart på provresultat.

Det finns möjligen en antydning till en uppgivenhet, eftersom läraren i fråga eventuellt känner sig manad att förklara sitt beteende genom att påpeka antalet elever i klassen. Detta visar att läraren inte anser sig ha möjlighet att ge alla elever den tid de behöver, utan grundar betygen enbart på provresultat. Det finns inte tid till alternativ med 33 elever i klassen och läraren ser ingen annan utväg. En annan lärare, kvinna över 51 år, i kommentar till fråga sex (Hur mycket påverkas det slutgiltiga betyget av muntliga prestationer?) skriver att det...

Finns inte tid.

En manlig lärare (över 51 år) skriver att:

Med 32 elever i en klass är det svårt att låta alla komma till tals.

Kommentarerna tyder på att lärare känner en press över att klasserna är så stora att de anser att de inte har tid att lyfta fram och uppmuntra alla elever. Tidspressen och antalet elever i klasserna bidrar till att lärare känner att de inte har möjlighet att låta andra aspekter förutom prov spela så stor roll.

Men det finns lärare som uttrycker att det finns andra aspekter som vägs in, en kvinnlig lärare (över 51) uttrycker sig så här:

Betyg är mycket mer än prov, även skriftliga enskilda arbeten, hemskrivning, muntlig redovisning i grupp/par/enskild, lektionsaktivitet.

Här finns en medvetenhet och uppenbarligen tid till att låta eleverna få chans att visa sina kvalitéer på en rad olika sätt och det är bra att läraren påpekar att prov inte är allt. En annan kvinnlig lärare (över 51) skriver att:

Betygen baseras till 50 % på muntliga prestationer, vilka kollas varje lektion.

Detta visar att åtminstone denna lärare har möjlighet att ta sig tid till att vid varje lektionstillfälle göra en bedömning av elevernas muntliga prestationer. Att ge muntliga prestationer så mycket som 50 % av betygsunderlaget är mycket positivt eftersom det visar att läraren inte ser kunskap som något som prompt måste redovisas i skrift.

Vad det gäller de nationella proven har vi fått in en del kommentarer:

I engelska har vi nationellt prov som är en utmärkt hjälp vid betygsättning. (lära + tala+ skriva mäts i nationellt prov)
(Kvinna, över 51)

Använder ofta den 10- gradiga skalan som finns för NP vid prov.
(Kvinna över 51)

De nationella proven är problematiska i förhållande till vårt forskningsläge, eftersom poäng- och, till viss del, betygsättning på enskilda provmoment inte överensstämmer med det målstyrda betygssystemet. Dock kan de nationella proven ibland vara exempel på båda dessa. I skollagen paragraf fem står det att nationella prov skall användas i vissa ämnen för att bedömningsgrunderna i landet skall vara enhetliga. Det är intressant att ett system med nationella prov där eleven bedöms vid ett tillfälle med betyg på enskilt prov och i vissa fall med poängsättning, har ett betygssystem som talar mot att sådant skall användas. I ett normrelaterat betygssystem skulle de nationella proven ha verkat som normgrundande och således satt en standard eller ett medel som hade bestämt betygsgränserna. I Sverige idag har vi inte ett betygssystem som grundar sig på normer och medelvärden. Det finns en risk att lärare, i och med att det fortfarande finns nationella prov i vissa fall kräver poängsättning och som sätter betyg på ett provtillfälle överför detta på hela kurser. Om man som lärare tillåts, eller snarare skall, rätta prov utformade av skolverket på ett sätt som strider mot det nuvarande betygssystemet, vad talar mot att de inte kommer använda sig av samma system på resterande prov och bedömningstillfällen? Det är även viktigt att ha i åtanke att: ”De nationella kursproven är inte utformade så att de prövar elevens kunskaper mot alla uppställda mål.”⁷²

Poäng på prov ger en fingervisning, skriftlig och muntlig produktion vägs mot kursmålen.
Nationella prov ger stöd för bedömning.
Kvinna 41-50 (engelska och svenska)

Här ser vi exempel på en lärare som använder sig av både poängsättning på prov, samt väger muntlig och skriftlig produktion mot målen. Att poäng på prov skulle ge en fingervisning som läraren uttrycker det kan ses som överflödigt om produktionen ändå vägs mot målen, om detta görs i tillräckligt stor utsträckning borde poängen inte ha någon betydelse. Frågan är varför lärare är så motsträviga vad det gäller att slopa systemet med poäng, läraren ovan är uppenbart medveten om att poängsättning inte kan ge mer än en fingervisning, men håller fortfarande fast vid systemet med poäng.

Sätter betyg enligt mall på nationella prov, gör annars kommentarer eller omdöme.

72 Skolverket, *Likvärdig bedömning och betygsättning*, 2004, s. 52

(Kvinna över 51)

Detta är ett exempel på en lärare som har gjort skillnad på de nationella proven och övriga prov, att skriva kommentarer eller omdöme på prov är en mycket viktig del i bedömningsprocessen. Detta framför allt för att det ger eleven en idé om hur de ligger till i förhållande till kursmålen, och det är den feedbacken som skall hjälpa eleven att nå upp till resterande mål. Om läraren istället valt att sätta ett betyg på provet skulle eleven i och för sig veta var på betygsskalan de befinner sig, men inte nödvändigtvis veta varför eller vad de i framtiden behöver jobba på för att avancera sig.

En del lärare har uttryckt att enkäten är svår att besvara och det var därför vi kände att det var viktigt att ge lärarna utrymme för övriga kommentarer. Vi är väl medvetna om att verkligheten inte är svart och vit utan att det finns många olika aspekter vad det gäller betygsättning och bedömning. En kvinnlig lärare (41-50 år) uttryckte sig så här:

Svårt att besvara en del frågor här eftersom bedömning/betyg har så många aspekter. Regelrätta prov utgör ju bara en liten del av bedömningsunderlaget (åtminstone för min del)... Eleverna efterfrågar dock tydlighet varför det alltid är viktigt att diskutera resultatet med dem och då hamnar man ju i ett bedömningsläge... komplex fråga som sagt!

Vi håller helt med om att det är mycket viktigt att diskutera elevers resultat, problemet som läraren uttrycker det ligger i att man då hamnar i en bedömningssituation. ”Eleverna efterfrågar tydlighet” skriver hon, innebär det att eleverna efterfrågar betygsättning i bedömningssituationer? Det kan finnas ett stort tryck från elevernas sida om att få veta vilket betyg de fått på en viss uppgift. Det är då viktigt att informera eleverna om att det inte finns någon möjlighet att ge ett visst betyg eftersom det skulle kräva att eleven hade levt upp till alla de kriterier som krävs för det betyget, vilket vid ett tillfälle skulle vara näst intill omöjligt. Det handlar om att redan i inledningen av kursen vara klar med hur betygssystemet fungerar och att verkligen låta eleverna veta vad det är som krävs av dem. En manlig lärare (41-50) skriver:

Aldrig betyg på enskilda uppgifter/prov, men betygsprognos löpande!

Eftersom det är lag på att eleverna skall informeras om hur de ligger till i kursen är det antagligen svårt att komma ifrån att sätta betygsprognoser. Det är dock viktigt att eleverna informeras om varför de ligger på en viss nivå. Läraren ovan sätter inte betyg på enskilda uppgifter och prov, istället ger han eleverna betygsprognoser under kursens gång, det är svårt att veta hur dessa betygsprognoser är utformade, men eftersom läraren inte sätter betyg på enskilda provtillfällen borde det krävas en mer utvecklad betygsprognos som inte går ut på att läraren gör ett medel av de tidigare provresultaten. Detta är ett bra tillvägagångssätt, särskilt om ”betygsprognosen” är välutvecklad och omfattande och framför allt framhåller vilka betygsriterier som eleven har levt upp till och vilka som denne behöver jobba mer med i framtiden.

Vissa av kommentarerna vi har fått kritiserar våra enkätfrågor, ett exempel på detta är följande kommentar från en kvinnlig lärare (31-40).

Känns ”enkelt” att fråga om poäng, allt beror ju på vad det är som poängsätts på provet. Man kan poängsätta utifrån betygsriterierna.

Det är definitivt ”enkelt” att fråga om poäng, men med vår litteratur och teoriansknytning i ryggen kan man ge stöd för att frågan är ställd på ett sätt som krasst visar huruvida en lärare sätter poäng eller inte. Fråga är, om det är som läraren ovan säger, att det beror på vad som

poängsätts? Kan man verkligen poängsätta utifrån betygskriterierna? Vi vill påstå att detta är näst intill omöjligt eftersom det som sagts i tidigare kapitel är svårt att motivera för eleverna vari skillnaden ligger, utifrån betygskriterierna, i en poängs skillnad. Sätter man där till på köpet ett betyg på provet som baseras på poängsumman blir det verkligen svårt att motivera. Hur sätter man poäng på en fråga där eleven själv skall se samband, utveckla resonemang, om det finns ett antal poäng som är max på en fråga, hur skall eleven då kunna tillgodoräkna sig den kunskapen de har som går utöver den totala poängen? Att inte se resultat som något som måste redovisas i siffror verkar vara en svårighet, och vi tror inte att det i dagsläget handlar om att man jämför elever utan det handlar nog snarare om att siffror synliggör resultaten. Frågan är vilken kunskap som poängen motsvarar samt hur kunskapen förhåller sig till betygskriterierna.

En manlig lärare (över 51) som är uppenbart störd av våra poäng-/betygs frågor uttrycker sig så här:

Först verkade det som jag bara satte poäng och betyg efter det, men det är sant bara till viss del. I svenska baseras betyget också på skriftlig och muntlig produktion samt processen fram till produktionen det samma gäller ämnet engelska.

Vi har full förståelse för att lärare kan provoceras av ”enkelheten” i våra frågor, men enkelheten ligger i att den syn vi, genom litteraturen och teorin, har på poängsättning och betyg på enskilda uppgifter talar för att ett system med poäng och betyg under kursens gång går tvärtemot vad det målstyrda systemet står för. Läraren ovan tycks manad att förtydliga att det inte bara handlar om prov och poäng, utan att betyget även grundas på andra typer av produktion. Det är definitivt viktigt att det finns andra aspekter med vid sidan av prov, och i de allra flesta fall så är det sammantaget av den totala produktionen som bedöms, men samtidigt har det vi har velat få fram i denna uppsats varit huruvida poäng och betyg används på prov. Även om läraren väger in en rad olika aspekter i betygsättningen så kommer prov vara en stor del, och om dessa bedöms på ett sätt som inte överensstämmer med det målstyrda betygssystemet kan detta komma att påverka utfallet. En kvinnlig lärare (över 51) skriver att:

Jag brukar på skriftliga prov alltid ge utrymme för eleverna att anteckna sådant de läst (och kan) men som jag inte frågat på.

Det här visar på en medvetenhet hos läraren att det kan finnas kompetens utöver det som efterfrågas på provet. Eleverna får en möjlighet att visa vad de kan dels på provfrågorna och dels utöver dem. När vi minns tillbaka på vår egen skoltid så fanns det alltid de sakerna som man fastnade och intresserade sig för och som man således lärde sig mer om, när dessa inte kom med på provet var det en stor besvikelse, det fanns inget utrymme för att kunna visa att man faktiskt hade lärt sig saker, bara inte de saker läraren efterfrågade. Ovanstående lärare har uppenbarligen uppmärksammat detta problem och försökt fånga upp all kunskap som eleverna förskansat sig.

En del lärare verkade medvetna om vad det var vi ville få fram av enkäten och kommenterade därefter. En kvinnlig lärare (över 51) skriver:

Avgörande för en enskild individs betyg är allt sammantaget, därför kan betyg aldrig sättas förrän kursen är slut.

Detta är helt klart i linje med det målstyrda betygssystemet, man skall inte sätta betyg när inte kursen är avslutad. Därmed inte sagt att det inte skall förekomma utvecklande samtal om elevers resultat och prestationer. I skollagen (paragraf 19) står det att ”Minst en gång per

termin skall rektorn se till att eleven ges en samlad information om elevens kunskapsutveckling och studiesituation (utvecklingssamtal)⁷³ Hur denna information skall vara utformad finns inga vidare direktiv om. Per Måhl skriver att ”Gymnasiets lärare får ge skriftliga omdömen under pågående kurs. Inget hindrar att dessa är betygslänkande.”⁷⁴ Vad innebär då betygslänkande? Om lärare på utvecklingssamtalen sätter ett betyg på det som eleven hittills har presterat, vad säger det om elevens slutgiltiga betyg? Det finns en risk med att använda samma betygsbeteckningar som på det slutgiltiga betyget i utvecklingssyfte eftersom eleven antagligen inte har haft möjlighet att uppfylla alla de kriterier som krävs vid halva kursen. Om man istället skulle fokusera på vilka mål eleven har levt upp till skulle det i större utsträckning synliggöra vad som har levt upp till och vad eleven fortfarande har att jobba på. Utifrån dessa kan man sedan förklara för eleven att denne har levt upp till så många av kriterierna för exempelvis VG och dessa är de som återstår. Eleven har då klart för sig exakt vad som väntas av denne för att ett visst betyg skall uppnås. Genom att ”bocka av” utifrån kriterierna istället för att sätta ett ”hittills-betyg” ger man eleven en chans att verkligen förstå sin utveckling.

En kvinnlig lärare (över 51) skriver följande:

Jag har läst på den senaste tiden börjat ha prov utan betyg. Mitt betygsunderlag bygger på både skrivningar, hementor, fördjupningar, muntliga seminarier mm. Det här är väldigt svårt och jag har genom egna studier t ex. kommit fram till lite mer hur betygsättning går till. Det är ett rättsosäkert system tycker jag där vi lärare har för lite kunskap.

Den här läraren uttrycker en viss frustration över sin egen okunskap gällande det målstyrda betygssystemet. Efter självstudier har hon kommit fram till att hon skall ha prov utan betyg. Det är positivt att se att lärare tar egna initiativ och informerar sig på egen hand, samtidigt är det skandalöst att det inte har funnits en enhetlig fortbildning för lärare när det nya systemet introducerades. Läraren ovan uttrycker att det är ett rättsosäkert system, och vi är till viss del villiga att hålla med, som vårt resultat, och som dessa kommentarer visar har lärare en spretig syn på provbedömning och betygsättning. Att lärare på egen hand skall behöva ta fram information och läsa på om ett system som varit i bruk i 15 år är minst sagt anmärkningsvärt. Denna lärare upplever det som väldigt svårt att tolka betygskriterier och sätta rättvisa betyg, och hon är säkert inte ensam. Och som läraren uttrycker det kan problemet ligga i att lärare inte har fått tillräcklig fortbildning och därmed besitter de en bristande kunskap om det ”nya” systemet.

En lärare bifogade dokument rörande hur samtal kring uppgifter kan struktureras. Att ha en matris eller formulär som fylls i av läraren, och ibland även eleven är en bra idé för att ha betygsunderlag som inte består av enbart provresultat. Det ger eleven möjlighet att följa sin utveckling och även få information om vad som förväntas av denne. Det bifogade dokumentet, är en individuell lägesrapport. En del av lägesrapporten som vi reagerade på var de punkter som fanns under rubriken ”Arbetsinsatser under lektionerna” där läraren fyllde i; frånvaro, sen ankomst, boken/materialet med på lektionerna, delaktighet och betygsnivå. Det står inte hur dessa i sig påverkar betyget men i och med att de står med att bedömas kan man tolka det som att de har en inverkan. I Jörgen Tholins avhandling *Att kunna klara sig i okänd natur* har han ställt en rad frågor till skolverket. En av frågorna berör hur närvaro, flit och ambition skall påverka betyget, svaret är att dessa inte är betygsunderlag. Betyget skall mäta kunskap, den kunskap som står uttryckt i kursmålen och betygskriterierna. ”Det finns således inget stöd för att sätta betyg efter elevens ”personlighet” eller utifrån hur han eller hon beter

73 Skollagen paragraf 19

74 Måhl, 1998, s. 175

sig om inte detta finns angivet i målen för ämnet eller kursen”⁷⁵ Alltså skall de saker som läraren radade upp på lägesrapporten inte spela in i betygssättningen, att en elev är sen eller inte har med sig boken till lektionen har inget att göra med den kunskap som eleven besitter. I skolverkets text ”Likvärdig bedömning och betygssättning” bekräftas detta än en gång att det är betygskriterierna som skall ligga till grund för betygssättningen. ”Det innebär i sin tur att närvaro, flit, ambition, läsläsning, lektionsarbete m.m. inte i sig ska vara grund för betygssättningen, såvida de inte är en direkt förutsättning för att målen ska kunna nås, till exempel i form av laborationsarbete.”⁷⁶

En liten och egentligen ganska obetydlig kommentar som kom att få stor betydelse för vår uppsats, den kom nämligen att ge den dess titel, var:

Livet är ingen tipspromenad!
(Man 41-50)

Som vi skriver i inledningen tolkade vi denna kommentar som en kritik mot utformningen av våra enkätfrågor. Samtidigt är den mycket talande vad det gäller övrig provproblematik också, livet är ingen tipspromenad och därför bör utformningen och bedömningen av prov i skolan inte heller utformas som en.

75 Tholin, J, *Att kunna klara sig i okänd natur*, Högskolan i Borås, Borås, 2006, s. 174

76 Skolverket, 2004, s. 47

6. DISKUSSION OCH ANALYS

6:1 PERSONLIGA REFLEKTIONER KRING PROV OCH BETYG

Vi har som sagts i inledningen under vår verksamhetsförlagda undervisning (VFU) kommit i kontakt med olika lärare, olika typer av prov och betygsgrundande uppgifter. Det vi har lärt oss på institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, har definitivt inte överensstämmt med det vi har sett på vår VFU skola. Självklart varierar det vi iakttagit från lärare till lärare. Här kommer vi framför allt att fokusera på de skräckexempel vi mött under VFU tiden, men vi vill framhålla att detta är just skräckexempel och att vi även mött lärare som verkligen försöker att jobba efter det målstyrda betygssystemet. Vi vill även framhålla att det som skrivs i detta kapitel är grundat på våra egna erfarenheter och iakttagelser under vår VFU och har således inget egentligt vetenskapligt eller empiriskt värde utan finns snarare med för att förtydliga hur vi ser på betyg och bedömning utifrån våra egna erfarenheter.

Inledningsvis skulle vi vilja diskutera lärares personliga dokumentation, självklart krävs det att lärare för en dokumentation över elevers prestationer och framför allt deras utveckling. Problemet med detta är att om en lärare under en kurs har, låt oss säga, fem provtillfällen, hur dessa prov eller betygsgrundande aktiviteter blir i sig oviktigt. En elev har under kursens gång skrivit tre godkända, ett väl godkänt och slutligen ett mycket väl godkänt, vilket betyg kommer läraren att ge? Problematiken med att betygsätta enskilda moment kommer in just här, det kan vara svårt för läraren att ge en elev som under större delen av kursen presterat godkända resultat det högsta betyget. Vi är av åsikten att om en lärare betygsätter enskilda moment kommer inte de faktiska mål som eleven levt upp till fram och således kan detta i slutänden resultera i att eleven får ett lägre betyg än vad den förtjänar. Betygen idag skall inte handla om att eleven skall ha haft väl godkänt på 75 % av kursen för att betyget skall ges, det hör till det förflutna. Om en elev har visat att den lever upp till ett av betygskriterierna vid något tillfälle under kursen skall detta registreras och tidigare misslyckade försök skall inte vara av vikt. Kunskapsutveckling ser vi som en av de viktigaste aspekterna i betygsättningen, att förvänta sig att en elev skall kunna leva upp till betygskriterierna i ett inledande skede av kursen är helt befängt. Man läser en kurs för att lära sig, tar man en språkkurs förväntas man inte kunna tala språket innan kursen har börjat. Det handlar om att ge eleven möjlighet att leva upp till kriterierna, att förse dem med kunskapen och verktygen. Om läraren väljer att delge eleven exakt vilka betygskriterier denne levt upp till vid ett provtillfälle istället för att sätta ett betyg ger man eleven kunskap om vad de levt upp till samt vad de behöver jobba på till nästa tillfälle.

Vad är det då som skall prövas? Vilken kunskap behöver eleven sitta inne med för att nå upp till ett visst betyg? I betygskriterierna för Historia A står det bland annat att: ”Eleven skall känna till grundläggande drag i den historiska utvecklingen”⁷⁷ Det finns inget bestämt vad det gäller vilket stoff som kursen skall innefatta, utan det handlar mer om att kunna se samband och utveckling. Hur ska man då bestämma vilket stoff man skall fylla kursen med? Tanken bakom detta var att eleverna skulle få möjlighet att vara med och bestämma vad kursen skall innefatta. Eftersom det enda som står skrivet skall vara med inte har med något specifikt historiskt skede att göra är läraren och eleverna fria att själva ta beslut om vart de vill lägga tyngdpunkten. Vår erfarenhet är att det är läroböckerna som i stor utsträckning står för bestämmandet av stoff, man näst intill slaviskt följer läroboken och dess innehåll. Vilken

77 Kursplan för HI1201

makt ger det läroboksförfattarna? Vilka ligger bakom läromedlen, när företag går in och sponsrar läromedel, får de då även vara med och bestämma vad den skall innehålla?

Vi har i detta arbete lagt stor vikt vid poäng och hur och i vilken utsträckning det används som betygsgrund i dagens gymnasieskola. I vårt litteratur- och teori kapitel har vi beskrivit vad de säger om poängsättning på prov och vilka problem detta kan medföra. Vi skulle vilja göra ett tillägg med en diskussion hur en poängbegränsad fråga begränsar elevens faktiska prestationer på provet. Låt oss säga att vi har en provfråga som lyder: Beskriv och förklara Gustav Vasas väg till makten. 4 poäng. Då har vi en fråga som ger en maximal utdelning av fyra poäng, som lärare har man då i förväg bestämt vari dessa poäng ligger⁷⁸. Ofta har man fem eller sex fakta som omger händelseförloppet där eleven om den kan namnge fyra av dem får full pott. Hur förhåller sig då dessa enskilda fakta till betygskriterierna, kopplar man svaret till enskilda kriterier eller är det just dessa enskilda fakta som är poänggrundande? Om en elev kan prestera mer än vad som krävs för maximala poängen belönas det inte? Med poängsystem på prov anser vi att eleven inte får möjlighet att utveckla sin kunskap utan att de istället försöker hitta de enskilda fakta som poängen grundar sig på, att utveckla mer utöver detta belönas inte och är således generellt inte i elevens intresse.

6:2 BETYG- OCH POÄNGSÄTTNING PÅ PROV

I kapitel 3 tar vi upp ett antal olika teorier och litteratur som behandlar prov. Det första vi kan konstatera är att det definitivt finns svårigheter vad det gäller ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Som Selghed uttrycker det är det en fråga om hur kriterier och mål utformas, om de är utformade på ett sätt som gör att lärare inte kan tolka vad de innebär så kommer det medföra problem.⁷⁹ Dagens betygskriterier är svåra att tolka och för lärare som har varit aktiva under det normrelaterade betygssystemet torde skillnaden vara markant från det arbetssätt de tidigare varit vana vid. Av den litteratur vi har använt anser de flesta författarna att det finns en dragning från det kvantitativa och mot det kvalitativa, alltså att man har övergått från att med poäng bedöma en elevs provresultat till att se kvalitén i dennes svar. Vikten skall numera inte läggas på elevens kvantitativa kunskaper, utan på den lärande processen, hur eleven förskansar sig kunskap och tillämpar den. I det mål- och kriterierelaterade betygssystemet skall eleven i förväg veta vad som väntas av denne och skall på så sätt ha översikt och kontroll över sitt eget lärande. Ett av argumenten mot poängsättning på prov har just med detta att göra. Det finns i en situation där provresultat redovisas i en total poängsumma inget som visar vilka kriterier och mål som eleven nått upp till. Således kan denne inte heller kontrollera vad som krävs till nästa bedömningstillfälle eftersom skillnaden enbart redovisas i poäng. Måhl har en mycket intressant tanke gällande detta, att om poäng används och eleven inte får godkänt på ett prov uppmuntras denne att plugga mer, eller vara med på lektionerna. Detta är inte någon konstruktiv feedback utan snarare en kommentar som gäller elevens beteende, vilket i det nuvarande betygssystemet inte skall vara betygsgrundande.⁸⁰ Självklart skall elever som pluggar få lön för mödan, men det skall inte handla om att den som kan rabbla alla Sveriges kungar eller räkna upp alla apostlarna automatiskt skall få ett högre betyg. Det är inte den typen av kunskap som skall ”mätas” i dagens svenska skola.

78 Detta uttalande grundar sig på iakttagelser och medverkande i planering och rättning av prov av denna typ

79 Se s.14

80 Se s. 17

Det är intressant att Skolverket i sin text om det nationella provsystemet skriver att det är vanligt att man använder sig av poängsystem utan att egentligen problematisera mer än att det i en fotnot står att eleven inte kan få godkänt om inte alla mål för godkänt är uppfyllda. Hur menar de att detta skulle mätas med hjälp av poäng? Vi tolkar det som att Skolverket är medveten om att poängsättning är vanligt förekommande men väljer att inte kommentera mer än att målen måste oavsett poäng vara uppfyllda. På Skolverkets hemsidas frågor och svar skriver de att ett system där poäng används och man betygsätter utifrån procentsatser (50 procent för G, 75 procent för VG, 90 procent för MVG) inte är förenligt med det nuvarande betygssystemet. Poängen i ett sådant system är utbytbara, alltså det spelar ingen roll var i provet eller vilken fråga man har fått poängen ifrån vilket i sin tur leder till att även om en elev har 90 procent rätt på provet betyder inte detta att denne har levt upp till alla kriterier som finns för betyget MVG. Alla prov är för övrigt inte utformade på ett sådant sätt att MVG kan uppnås. Ett glosprov till exempel, spelar det ingen roll om en elev får alla rätt på, det finns fortfarande ingen möjlighet att nå upp till en MVG nivå genom att enbart ha bra ordkunskap.

Idag är skolor skyldiga att ge alla elever skriftliga omdömen, hur dessa skall vara utformade råder det större tveksamhet om. De flesta författarna som vi tagit upp i kapitel 3 uttrycker vikten av feedback och hur omdömen kan användas i formativt syfte snarare än summativt. I Göteborgs Posten publicerades den 8 och 9 december 2009 artiklar gällande skolors skriftliga omdömen på elever, som för övrigt vem som helst har rätt att begära ut. Det den första artikeln tar upp är hur omdömena skiljer sig från skola till skola, där vissa skolor använder system med förtryckta mallar där man kryssar i olika alternativ, medan andra skolor skriver individuella omdömen för varje elev. Det som artikeln fokuserar på är framför allt skillnaderna mellan skolor samt omdömenas natur, att personliga saker hos eleverna skrivs till exempel ”NN är flamsig och pratig”⁸¹ Ett omdöme skall visa eleven hur de ligger till kunskapsmässigt, inte uttala sig om den som person. Göteborgs-Posten skriver att det gjordes en undersökning av skolinspektionen i våras där man såg stora brister gällande de skriftliga omdömena. En av de punkter som skolinspektionen riktade sin kritik mot var att ”omdömena är inte tydligt kopplade till de nationella målen”⁸² Detta anknyter till vår uppsats och det är precis det här som vi har lagt vikt vid, att det skall finnas en tydlighet och klara kopplingar till kursmål och betygskriterier, inte bara ett omdöme i form av ett betyg eller liknande. Göteborgs-Posten tar upp Rannebergsskolan i Göteborg som ett exempel på en skola som har valt att använda omdömena på ett sätt så att det främjar elevens lärande. ”Bara kunskaper ska bedömas - inte egenskaper. Och det är absolut inga betyg. Så ser Rannebergsskolan på skriftliga omdömen”⁸³ Det handlar i omdömena inte om att bedöma elevens person eller personliga egenskaper utan det handlar enbart om att visa vad eleven har lärt sig och vad eleven behöver utveckla för att uppnå kursmålen.

Vi vill också återkoppla till det som Lindström tar upp om det sociokulturella sättet att se på kunskap.⁸⁴ I interaktionen mellan personer uppstår kunskap, i samtalet, i samarbetet individer emellan. Som nämnts tidigare är det traditionella provet en motsägelse till allt vad det sociokulturella lärandet står för. Som Lindström även uttrycker det har samhället förändrats och det finns i dag andra kunskaper och färdigheter som lyfts fram som viktiga. I informationssamhället med ständig kommunikation och interaktion där människor genom internet och andra kommunikationsmedel ständigt håller sig uppdaterade och uppkopplade till

81 Göteborgsposten, ”Skolomdömen ifrågasätts”, 2009-12-08, s.4-5

82 Ibid.

83 Ibid

84 Se s. 17

människor både i sin närhet och i andra delar världen finns det ändlösa möjligheter. Att skolan inte har valt att ta vara på detta i större utsträckning är anmärkningsvärt. Titt som tätt kommer det rapporter om hur elevers kunskaper har minskat och resultaten i skolan blir sämre samtidigt som elever på sin fritid och på egen hand förskansar sig otroliga mängder kunskap. Man läser bloggar, spelar online spel, går med i olika typer av grupper på exempelvis facebook. Att vi i ett samhälle som i mångt och mycket handlar om kommunikation i olika former har en skola där kommunikation inte i tillräckligt stor utsträckning uppmuntras är anmärkningsvärt. Det skall vara tyst i klassen, man får vid provtillfällen inte hjälpas åt, hjälpmedel och böcker anses vara fusk och så vidare.

Sammanfattningsvis kan man utifrån litteraturen utröna att poängsystem på prov inte är förenligt med det målstyrda betygssystemet, vi tänkte nu i punktform visa på de främsta anledningarna till varför de inte är förenliga.

- Proven skall vara underlag för en kvalitativ bedömning snarare än en kvantitativ.
- Svårigheten med att motivera att ett visst antal poäng genererar ett visst betyg, vari ligger skillnaden mellan att ha ett poäng mer eller mindre?
- Eleven skall i förväg veta vad som krävs för att nå ett visst betyg, detta är inte möjligt om enda skillnaden mellan betygen manifesteras i poäng.
- Poäng på prov är oftast utbytbara, alltså finns det ingen garant för att poängen är fördelade över de mål som skall uppnås.
- Poängbegränsning på frågor ger inte eleven möjligheten att utveckla det de kan utöver det som efterfrågas.

Vad det gäller betyg på prov tar inte litteraturen upp det i samma utsträckning som poängsättning, men det finns underlag som stödjer att det inte är förenligt med det nuvarande betygssystemet.

- För att kunna sätta ett betyg måste eleven ha levt upp till alla kriterier för det betyget, vilket är så gott som omöjligt vid ett enda provtillfälle.
- Om ett provbetyg baseras på en poängsumma medför detta ytterligare problem eftersom poäng på prov inte är direkt kopplade till kriterierna.

6:3 ANALYS AV RESULTAT

Ett stort problem med vårt enkätunderlag är att det är en skev åldersfördelning, hela 76 procent av enkätunderlaget är besvarade av lärare som är över 51 år. Detta medför att den egentligen inte kan säga mycket om hur tendenserna ser ut hos yngre lärare och lärare som är utbildade i det nya systemet. Däremot kan det visa hur väl det nya systemet har implementerats bland de lärare som inte utbildades då det målstyrda betygssystemet var gällande; visserligen kan det vara så att en del lärare som är över 51 år utbildades sent och således utbildades i det nuvarande betygssystemet. Som vi nämnt tidigare är underlaget för denna uppsats något begränsad och vi vill än en gång framhålla att det enda vi kan se är vilka tendenser som finns, vi har inte tillräcklig statistisk data för att kunna göra några större antaganden. Det är också övervägande kvinnor som har besvarat vår enkät, vilket vi trodde kunde påverka utfallet, men som det ser ut så finns det inte stora skillnader mellan män och kvinnors svar, med något undantag. Därför anser vi inte att detta har haft någon större inverkan på utfallet.

Utifrån vår litteraturstudie och ovanstående diskussion har vi kommit fram till att framför allt poängsättning på prov inte är förenligt med det målstyrda betygssystemet. Vad det gäller betygsättning på enskilt provtillfälle finns inte samma underlag för att styrka att det skulle vara helt oförenligt med det nuvarande betygssystemet men vi anser att det är svårt att kombinera dessa och att det således borde undvikas. De inledande frågorna i enkäten visar hur de tillfrågade lärarna ställer sig till just poäng och betygsättning på prov och de visar att en mycket stor majoritet sätter betyg och använder poängsystem vid enstaka provtillfällen. Hela 79 respektive 78 procent har svarat att de sätter betyg på prov och att de använder sig av ett poängsystem. Däremot har inte alla dessa svarat att betyget är avhängigt den totala poängsumman, 62 procent säger sig använda ett sådant system. Det är oroväckande att se att så stor procent av de tillfrågade lärarna tillämpar ett system som inte är förenligt med det betygssystem som är gällande i dagsläget och har varit gällande i 15 år. Hur kan det komma sig att så stor del av de tillfrågade lärarna inte har följt med i utvecklingen? I kapitlet med lärarkommentarer är det en lärare som säger att hon på senare tiden läst på och börjat ha prov utan betyg och att lärare har för dålig kunskap vad det gäller det målstyrda betygssystemet.⁸⁵ Detta är ett mycket insiktsfullt uttalande som visar hur läraren insett att det krävs att de själva tar tag i att läsa på om hur betygssystemet faktiskt fungerar. Som vi tar upp efter citatet är det anmärkningsvärt att det inte organiserades någon enhetlig fortbildning för de svenska lärarna utan det lämnades upp till var och en att själva ta till sig det nya systemet. Vi är dock inte insatta i hur man praktiskt genomförde övergången från det normrelaterade till det målrelaterade betygssystemet, det kan vara så att det skickades ut information om hur lärare nu skulle förhålla sig till betyg och provbedömning, det vi kan konstatera utifrån vårt resultat är att den informationen i sådana fall var bristfällig.

Vad det gäller hur lärare sätter elevers slutbetyg frågade vi om det slutgiltiga betyget baserades i huvudsak på provresultat. Ungefär en tredjedel av lärarna svarade att proven väger tyngst i den slutgiltiga betygsättningen, medan resterande menade att de inte la tyngden på provresultat. Vi kan återknyta till Allard⁸⁶ där det diskuteras om prov av samma typ som högskoleprovet med flervalsfrågor. Eftersom tendensen är att killar i högre utsträckning får bättre resultat på denna typ av prov visar det att lärare väger in andra aspekter i betygsättningen. Sju procent av lärarna har svarat både ja och nej, vilket än en gång kan tyda på att det har med olika ämnen att göra, där exempelvis ett mycket teoretiskt ämne så som matte kan tänkas förlita sig mer på provresultat än ett ämne där muntlig redovisning i form av diskussioner och liknande är en viktig del. En fråga som anknyter till denna fråga är den om muntlig prestation och hur stor inverkan den har på slutbetyget, en majoritet av lärarna anser att den har mycket eller ganska mycket påverkan på betygen. Det är en fördel att så många av lärarna har en positiv inställning till muntlig produktion och att det belönas i betyget. På den här frågan svarade även 8 procent av lärarna neutralt, alltså de kryssade i de båda mittersta alternativen, ett antal av de tillfrågade lärarna anser alltså att det muntliga varken påverkar mycket eller lite.

Skolverket gav ut en rapport 2009 som senaste tiden har uppmärksammats i tidningarna, Göteborgs-Posten publicerade den 1 december 2009 en artikel med titeln ”Betygen i gymnasiet är inte rättvisa”⁸⁷ Det rapporten tar upp är hur resultat på de nationella proven skiljer sig från elevens slutbetyg, så här skriver Göteborgs-Posten:

85 Se s. 31

86 Se s. 15

87 Göteborgs-Posten, ”Betygen i gymnasiet är inte rättvisa”, 2009-12-01

Samma insats av elever kan landa i olika betyg, beroende på vem som bedömer. Det visar Skolverket som analyserat betyg från 469 gymnasieklasser. Rapporten beskriver hur eleverna betygsatts i förhållande till resultaten från de nationella proven.⁸⁸

Vidare beskriver Göteborgs-Posten att det är på grund av att lärare tolkar kursmål och kriterier olika och även att de kan ge efter för påtryckningar. De konstaterar även att det kan få konsekvenser för den enskilde eleven. Efter att ha läst Göteborgs-Postens artikel, som minst sagt är tabblåartad kände vi oss manade att vända oss till den faktiska rapporten. ”Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg” heter den och gavs som sagt ut 2009. Den tar upp skillnader i förhållandet mellan slutbetyg och resultat på nationella prov och diskuterar huruvida skillnaderna medför ett likvärdighetsproblem.

Ett av de nationella provens syften är att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning. Men proven är inte tänkt att vara ett kalibrerande mätinstrument eftersom det skulle förutsätta en annan typ av kursplaner och en annan typ av prov. Exempelvis så täcker inte de nationella proven samtliga mål och kriterier i kursplanen.⁸⁹

Det går alltså inte att använda de nationella proven som ett kalibrerande mätinstrument, de är helt enkelt inte direkt överförbara till kursmålen och betygskriterierna. Som vi upprepade gånger uttryckt tidigare i uppsatsen täcker de inte alla mål och kriterier och kan således inte ensamma vara betygsgrundande. Att betygen skiljer sig från de nationella proven måste ha att göra med att lärare väger in andra aspekter, så som Allard diskuterar och att det i sådana fall är uppmuntrande att betygen inte slaviskt följer resultaten på de nationella proven. Skolverket skriver att man kan använda avvikelser där de nationella provens resultat skiljer sig från betyget som en ”indikation på likvärdighet i betygssättningen mellan lärare och skolor.”⁹⁰ Vidare skriver Skolverket att ”Det är dock viktigt att understryka att det enbart handlar om en indikation.”⁹¹ Det finns skillnader mellan skolor skriver Skolverket och de lägger inte någon värdering i vilken skola som gör ”rätt” eller ”fel” utan konstaterar att det finns skillnader. I den avslutande delen av rapporten tar Skolverket upp ett antal möjliga anledningar till de skillnader de har sett i undersökningen. Den första anledningen är just det som Göteborgs-Posten tar upp, att lärare tolkar kursmål och betygskriterier på olika sätt. Dock skriver Skolverket att. ”Ett likvärdighetsproblem uppstår först om det finns systematiska skillnader i avvikelserna mellan prov och betyg av orsaker som inte anses önskvärda.”⁹² Exempel på det beskriver Skolverket vara skillnader med hänsyn till kön eller bakgrund. Som Allard tar upp finns det skillnader vad det gäller kön, kvinnor får generellt sett bättre betyg än vad de presterat på det nationella provet, medan man inte kan se samma kurva för männen, detta eftersom kvinnor generellt sett inte visar sin fulla förmåga i provsammanhang. Enligt Skolverket är detta fenomen känt för de som konstruerar proven och det läggs ner energi på att utröna varför det ter sig så. Det är samma sak för nästan alla ämnen och även internationellt kan man se dessa tendenser.⁹³ Personligen anser vi att det är positivt att betygen inte följer de nationella proven eftersom det visar att lärare väger in andra aspekter, vilket är meningen eftersom de nationella proven inte är examensprov utan snarare skall vara ett stöd i bedömningen. Problemet med att det skiljer sig åt på olika skolor har nog framför allt att göra med, som Skolverket skriver, att lärare tolkar kursmålen och betygskriterierna på

88 Ibid.

89 Skolverket, *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg*. 2009, s. 29

90 Ibid. s. 34

91 Ibid. s. 34

92 Ibid. s. 31

93 Ibid. s. 45-46.

olika sätt. Detta blir ännu mer problematiskt om lärare använder poängsystem vilket till sin natur inte är förenligt med en kvalitativ kunskapssyn vilket vårt nuvarande system bygger på. Att lärare inte har följt med i utvecklingen kan definitivt försvåra likvärdigheten gällande betygsättningen, om de inte följer systemet, kan betygen då bli likvärdiga? Vår undersökning visar att de tillfrågade i stor utsträckning väger in muntlig produktion vilket vi anser vara positivt, men som samtidigt kan medföra att betyget kommer skilja sig från de nationella proven. Vilket vi i och för sig, som sagts tidigare, tycker är ett tecken på att lärare gör ett bra jobb.

Den fråga vi ställde rörande lärares upplevda press på att ha skriftligt underlag för betygsättningen var den enda fråga där vi såg skillnad mellan könen. Män känner mindre press att kunna uppvisa skriftligt underlag gällande eleven än kvinnor, vilket är intressant. Vad beror det på att kvinnor i större utsträckning upplever att de måste ha skriftligt material för att kunna styrka sin betygsättning? Vi vill egentligen inte spekulera i vilka orsaker som ligger bakom skillnaderna eftersom det hade krävt en mycket omfattande genusstudie, det vi kan göra är att fastställa att det kom fram skillnader mellan kvinnor och män. Generellt kan vi se att det är drygt hälften som känner press på att kunna uppvisa skriftligt material som stöd i betygssättningen, alltså ingen stor majoritet. Vi hade för avsikt att med denna fråga försöka se om det fanns ett samband mellan att lärare använder sig av lättöverskådliga system, så som poängsystem, och att det fanns en upplevd press att kunna visa på vilket material man grundar betyget på. De resultat vi fått fram i frågan överensstämmer inte med de svar vi fått på poäng och betygsfrågan, men vi tror att det kan finnas ett samband på så vis att lärare känner att de måste redovisa ”bevis” för att visa vad en elev har presterat. Det är överskådligt och ganska enkelt att redovisa resultat i siffror och i betyg eftersom det är svårt att argumentera emot sådana ”hårda fakta”.

I slutet av resultatavsnittet presenterar vi en tabell som visade korrelationen mellan lärares benägenhet att betyg- och poängsätta prov och deras egen uppfattning om hur väl insatta de är i det målstyrda betygssystemet. Det visade sig att flertalet av de som angivit att de ansåg sig väl insatta i betygssystemet använde sig av betyg- och poängsättning på prov. Vi har ovan diskuterat att detta bedömningssätt svårligen kan kombineras med det målstyrda betygssystemet. Hur kommer det sig då att vissa lärare använder sig av poäng för att bedöma prov och sedan betygsätter dessa? En anledning som vi kan se är att man som lärare socialiseras in i ett sammanhang. I detta fall gäller sammanhanget en tradition i skolvärlden där prov är det centrala betygsättningshjälpmedlet. Som Korp säger, och vilket denna uppsats tagit upp, var intelligenstester en viktig ingrediens i 1900-talets utbildningssfär. De användes för att hitta rätt personer till olika yrken. Även om testerna inte användes i skolorna växte denna kvantitativa syn på kunskap även här. Skiften i föreställningar tar alltid lång tid, det ska implementeras, inte bara på professionell nivå, utan även i resten av samhället. Utan allmän acceptans och förståelse kan det vara svårt att till fullo genomföra ett nytt system. Detta kan ha stor del i den inkonsekvens i tendenser vi lyckats urskilja i lärares sätt att hantera bedömningssituationer. Betänk att man växt upp i ett samhälle där prov är det självklara sättet att mäta kunskap, du möter detta under din egen skolgång och vid arbetsansökningar får du fylla i ett test för att avgöra vilket jobb du passar för. När man sedan utbildar sig till lärare får man plötsligt lära sig att detta är fel. Det är inte så man ska bedöma eleverna. Som färdig lärare, när man får sitt första lärarjobb hamnar man i situationen där all teoretisk kunskap ska omvandlas till praktik. Detta kan finnas vara svår genomförbart, då den kvalitativa kunskapssynen inte filtrerats ner genom alla skikt i samhället. Inte ens i skolan är det den allena rådande uppfattningen. Även om man som lärare verkligen vill använda sig av det målstyrda betygssystemet, kan det kännas svårt när man märker att kollegor tenderar att inte göra det. Det kan även kännas besvärligt vid samtal med föräldrar, vilka vill se svart på vitt

vad deras barn åstadkommit under kursen. Ett antal betyg på olika moment kan vara en trygghet och något konkret att visa upp. På liknande sätt skulle man kunna förklara tendensen att poängsätta prov. Om en elev vill diskutera ett betyg på senaste provet kan det kännas lättare att ha siffror och en förutbestämd mall för vilka resultat som ger vilket betyg. Som lärare kan man veta rent teoretiskt hur man bör gå tillväga vid bedömning men på grund av olika faktorer faller det i praktiken, vilket kan vara en anledning till att vi ser tendensen att man känner sig väl insatt i betygssystemet, men ändå betygsätter och poängbedömer prov. Faktorer till att teoretiska kunskaper inte alltid når ut i yrkeslivet anser vi vara förenkling av sitt arbete, tidsbesparing och socialisering. Detta bidrar starkt till att det normativa betygssystemet hänger kvar i föreställningen om skolan och försvarar för den nya kunskaps och bedömningssynen och systemets fulla genomförande.

Som sagts tidigare kan vår uppsats, på grund av ett relativt litet underlag, endast visa vilka tendenser man kan se hos gymnasielärare i centrumområdet Göteborg. Utifrån svaret på vår första frågeställning, att poäng och betyg på prov inte är förenligt med vårt nuvarande betygssystem, kan vi dra slutsatsen att en stor majoritet av de tillfrågade lärarna inte arbetar utifrån det målstyrda betygssystemet i provsituationer. 79 respektive 78 procent av de tillfrågade lärarna svarar att de sätter betyg på prov och att de använder sig av poängsystem när de bedömer dem, vilket krasst innebär att de inte jobbar utifrån det betygssystem som är rådande i Sverige idag.

Vilken effekt får detta då för eleven? För det första kan man i en provsituation där det används poängsystem inte i förväg visa eleven vad som krävs av dem, detta har diskuterats tidigare i uppsatsen. Det finns en svårighet med att definiera vilken kunskap som ligger i några poängs skillnad och även hur man drar gränserna mellan olika nivåer, om det handlar om att man delar upp det i hur stor procent av provet som eleven svarat rätt på hamnar man genast tillbaka i det gamla normrelaterade systemet. Skolverkets rapport om skillnader i betyg på det nationella provet och slutbetyget visar att de skiljer sig, och att skillnaden variera från skola till skola. Där vissa skolor generellt sätter ett betyg som är högre än resultatet på det nationella provet, medan andra tenderar att sätta betyg som understiger detsamma. Det är ett svårtolkat system vi har i dagens läge, men om lärare väljer att inte tolka det i tillräckligt stor utsträckning medför det stora problem. Att det kommer förekomma olika tolkningar av kriterier och mål är oundvikligt eftersom det handlar om en subjektiv bedömning som läraren eller skolan gör, men det är ändå en tolkning och ett problematiserande. Det visar att man har reflekterat kring och kommit fram till hur man skall arbeta utifrån det nuvarande systemet, visserligen kan det förekomma feltolkningar eller ”dåliga” tolkningar, men vi menar att det är att föredra om man ser till att alternativet skulle vara att man stannar kvar i det gamla. Om man inte diskuterar och tolkar på lokal nivå finns det en risk att gamla system lever kvar och inte problematiseras utifrån det idag rådande systemet och detta har definitivt en inverkan på elevens slutbetyg.

6:4 FÖRÄNDRING = ÖKAD ARBETSBÖRDA?

Som har framkommit i kapitlet där lärarkommentarerna diskuteras är det en del lärare som inte anser sig ha tid att använda något annat sätt än att betygsätta nästa uteslutande utifrån provresultat och använda sig av poäng. I dagens stora klasser har vi definitivt förståelse för att lärare har svårt att hitta andra sätt att bedöma eleverna, men det finns tillvägagångssätt som inte ökar arbetsbördan för läraren men som bättre stämmer överens med betygssystemet och den mer kvalitativa synen på kunskap som den representerar.

Vår tanke är att man inledningsvis i kursen låter eleverna själva välja och göra ett kursupplägg där man lyfter fram det eleverna har intresse av, självfallet måste läraren vara med i processen och bestämma ett antal viktiga hållpunkter som omöjligt kan utebli. I religionskunskapen står det att eleven skall ”känna till kristendomen och några andra världsreligioners och andra livsåskådningars uttrycksformer, tro och idéer.”⁹⁴ Det finns i religionskunskapen en frihet att välja och begränsa vilket stoff man vill att kursen skall ta upp, undantagsvis kristendomen som skall vara med i undervisningen. Generellt kan man säga att upplägget på kurserna i gymnasiet ligger i lärarens händer, och med detta sagt tolkar vi det som att tanken är att läraren tillsammans med eleverna skall skapa ett gemensamt kursupplägg. De erfarenheter vi har talar för att detta är mycket ovanligt och att det ofta blir läroböckerna som styr, vilket i sin tur leder till att valet av lärobok kan få stora konsekvenser för eleven.

Vad det gäller prov och hur man skulle kunna bedöma dessa utan att använda sig av poäng, men samtidigt inte arbeta ihjäl sig eftersom det tar tid att se och bedöma huruvida eleven har presterat i förhållande till betygskriterierna kan är man använda sig av betygsmatriser. Det kan vara en förtryckt mall där alla kriterier finns uppstaplade och där man när en elev har visat att denne uppfyller något av kriterierna helt enkelt bockar av den på listan. Detta skulle synliggöra elevens utveckling och nuvarande kunskapsnivå, både för eleven och för läraren. Eleverna skulle eventuellt kunna ha var sin egen kopia av matrisen och på egen hand kryssa för och motivera på vilket sätt de anser att de har levt upp till ett visst kriterium, självklart får detta ske under sådana former att läraren är närvarande och kan verifiera eller förklara varför eleven har respektive inte har levt upp till kriteriet. Detta skulle kunna ge eleverna en chans att få uttrycka hur de anser sig ha utvecklats samtidigt som det skulle ge läraren en chans att se alla elever även i en stor klass. I klassiska provsituationer, om man väljer att använda det, kan man ställa frågor utifrån de olika kriterierna, självfallet inte alla vid ett provtillfälle men att frågorna direkt anknyter till kriterierna och att eleverna är väl medvetna om vad de skall prestera på en viss fråga. Stoffet är i detta avseende sekundärt och frågorna behöver inte vara kopplade till något specifikt kunskapsstoff även om det i många fall är ofrånkomligt. Om man använder sig av ett sådant system behöver läraren inte leta efter uppnådda kriterier i långa provsvar utan kan helt enkelt se huruvida eleven lever upp till kriteriet som är kopplat till frågan.

Autentiska prov har berörts tidigare i uppsatsen och det finns en rad olika sätt att göra proven eller bedömningssituationerna i skolan mer autentiska. Det slog oss under vår praktik hur pass lite lärare använder sig av internet i undervisningen, och nu menar vi inte använda internet på så sätt att eleverna får använda sig av det för att söka information. Ett autentiskt prov skall ha en publik utanför skolkontexten och ha ett syfte utöver bedömning av eleven. Internet är ett ypperligt redskap för att skapa en autentisk läromiljö. Man kan ha projekt där eleverna exempelvis konstruerar en hemsida där man publicerar det som eleverna har producerat på lektionerna och ha en gästbok där utomstående kan kommentera. På så sätt får eleverna känslan av att det är ”allvar” och de får även bemöta den kritik, både positiv och negativ, som kan genereras på hemsidan. Det kan handla om att starta en grupp på facebook för att öka medvetenheten kring en viss fråga, eller bara för att nå ut med det material som eleverna skapat. Vi tror att det är viktigt att eleverna är medvetna om att den kunskap man förskansar sig i skolan inte behöver vara begränsad till just skolmiljön utan att det finns en poäng med att studera som inte enbart handlar om att man skall klara provet. Om elevernas enda motivation till att studera handlar om att få godkänt på proven och inte för att de faktiskt är intresserade blir kunskapen inte bestående. Vi vet av erfarenhet att det mesta vi läste under vår

gymnasietid inte fastnade någon längre tid utan man pluggade hårt inför proven, men släppte kunskapen så fort det var över, kunskapen blev generellt sett inte bestående.

Det finns alltså sätt att jobba efter det målstyrda betygssystemet utan att arbetsbördan ökar, det handlar ”bara” om att skapa nya system och bryta gamla traditioner. Vilket i och för sig inte är en enkel uppgift, men det är viktigt att visa hur majoriteten av lärarnas arbetssätt inte överensstämmer med dagens betygssystem för att på så sätt kanske bidra till en förändring. Bara för att man alltid har gjort på ett sätt och att det alltid har fungerat bra betyder det inte att det är ett sätt som fungerar i alla kontexter och utifrån alla betygssystem.

6:5 REGERINGENS NYA FÖRSLAG

Den nuvarande regeringen har lagt fram en proposition, *En ny betygsskala (prop. 2008/09:66)*, -där de föreslår att betygsskalan skall utökas med fler betygssteg. Betygen kommer att bestå i A, B, C, D, E och F där A är högsta betyg och F motsvarar icke godkänt. Man kan fråga sig hur det vi kommit fram till i denna uppsats kommer förhålla sig till det nya systemet som skall införas. Kursplaner och betygskriterier kommer att förändras och på regeringskansliets hemsida står det följande:

Dagens kursplaner har inneburit att många lärare haft svårigheter att planera sin undervisning enbart efter målen. Enligt regeringens mening måste därför kursplanerna på ett tydligare sätt än i dag uttrycka vad undervisningen ska handla om (centralt innehåll). Innehållsangivelserna ska vara sådana att de ger lärarna en god förståelse för vad som ska behandlas men inte vara av den omfattningen att de begränsar lärare i valet av ett mer detaljerat ämnesinnehåll eller arbetssätt.⁹⁵

Det kommer alltså att ske en förändring mot att kursplanerna innehåller mer information om vilket stoff kursen skall innehålla och klargöra betygskriterierna. Vi har upprepade gånger nämnt att det nuvarande systemet är svårtolkat och vi tror att många lärare kommer att välkomna ett system som är lättare att tolka. Det är även, i ljuset av det nya systemet som skall införas, viktigt att föra fram de uppgifter vi visar på i vår uppsats, vi har mycket svårt att tänka oss att utbytbara poäng på prov kommer att vara förenligt med regeringens nya förslag. Systemet kommer fortfarande vara baserat på betygskriterier och mål, och i och med det kommer det även fortsättningsvis vara viktigt att lärare sätter sig in i och tolkar mål och kriterier. Även om kursplanerna kommer att innefatta mer stoff så kommer det ”[...] inte vara av den omfattningen att de begränsar lärare i valet av ett mer detaljerat ämnesinnehåll eller arbetssätt.”⁹⁶ Lärare kommer fortfarande i stor utsträckning ha friheten att göra egna upplägg och till stor del välja vad som skall beröras i kursen, men med fasta hållpunkter. Det kommer inte att bli någon återgång till ett normrelaterat system även om det är förslag om att det skall genomföras mer nationella prov i ett utökat antal ämnen. Betygen kommer inte att sättas i förhållande till hur andra elever presterar.

System där man poängsätter och betygsätter utifrån antal procent rätt svar kommer inte att vara förenligt med det nya systemet och således kan vår undersökning ha betydelse även i en kontext där betygssystemet har förändrats.

95 <http://www.sweden.gov.se/sb/d/11263#item117233> 2009-12-20 14:30

96 Ibid.

7. SLUTSATS

Vi har efter vår litteraturstudie kommit fram till att använda sig av poängsystem går emot det målstyrda betygssystemet. Det är en kvarleva från det normrelaterade systemet där poäng förenklade och synliggjorde skillnader elever emellan. I dagens system är detta inte nödvändigt eftersom bedömning sker på andra grunder och man jämför inte längre eleverna sinsemellan. Idag handlar det om att väga provresultat mot de uppställda mål och betygsriterier som finns. Vad gäller betygsättning på prov finns det inte lika mycket stöd i litteraturen som talar mot att sätta betyg på prov, men dock finner vi det svårt att använda betyg som feedback eftersom det inte specificerar exakt vilka kriterier eleven levtt upp till.

I vår enkätundersökning framkommer det att en stor del av de tillfrågade lärarna använder sig både av poängsystem och att de ger eleverna ett provbetyg. Ungefär 70 procent uppger att de använder sig av ovanstående system. Vi såg inga tydliga mellan kvinnliga och manliga lärare, förutom på en fråga gällande upplevt press på att skriftligt kunna stärka sina satta betyg. Åldersmässigt såg vi inte heller några stora tendenser, detta kan ha att göra med den bristande spridningen på åldern, en stor majoritet av de tillfrågade lärarna har uppgett att de är över 51 år. Av dessa 70 procent anger ca 90 procent att de anser sig vara ganska mycket eller mycket väl insatta i det målstyrda betygssystemet, vilket är anmärkningsvärt med tanke på att poängsystem på prov, enligt vår undersökning, inte är förenligt med det målstyrda betygssystemet.

Att lärare fortfarande använder poängsystem i stor utsträckning påverkar definitivt elevens betyg, om en lärare bedömer utifrån poäng och inte utifrån kriterierna innebär att eleven inte i förväg kan veta exakt vad som krävs för ett visst betyg. Dagens skola är uppbyggd på en kvalitativ kunskapssyn till skillnad från den tidigare kvantitativa kunskapssynen. Om lärare inte anpassar sin undervisning och sina prov efter det nuvarande betygssystemet kommer detta att få konsekvenser för eleverna och dess betyg.

KÄLLOR

LITTERATUR

Allard, B, Måhl, P & Sundblad, B, *Betyg och elevers rätt till kunskap: [En bok om kunskapsrelaterad betygsättning]*, Liber, Stockholm, 1994

Davidsson, L, Sjögren, B & Werner, L, *Betyg: grundskola, gymnasieskola, komvux, femte upplagan*, författarna och Nordstedts juridik, Stockholm, 2001

Johansson, B & Svedner, P, *Examensarbetet i lärarutbildningen*, Författarna och Kunskapsföretaget, Uppsala, 2006

Kjellström, K, ”Bedömningsmatriser – en metod för analytisk bedömning” ” i *Pedagogiska bedömning – Om att dokumentera, bedöm och utveckla kunskap*, Red. Lindström och Lindberg, Stockholms universitets förlag, Stockholm, 2008

Korp, H, *Kunskapsbedömning – Hur, vad och varför?* Myndigheten för skolutveckling, Stockholm, 2003

Lindström, L & Lindberg, V *Pedagogiska bedömning – Om att dokumentera, bedöm och utveckla kunskap*, Stockholms universitets förlag, Stockholm, 2008

Lindström, L, ”Pedagogisk bedömning” i *Pedagogiska bedömning – Om att dokumentera, bedöm och utveckla kunskap*, Red. Lindström och Lindberg, Stockholms universitets förlag, Stockholm, 2008

Måhl, P, *Betyg – men på vad?* HLS Förlag, Stockholm, 1992, s.

Måhl, Per, *Vad krävs nu? - En bok om hur skolan kan se ut och fungera*, HLS förlag, Stockholm, 1998

Selghed, Bengt, *Ännu icke godkänt – Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*, Malmö, 2004

Selghed, B, *Betygen i skolan – kunskapsyn, bedömnings-principer och lärarpraxis*, Liber, Stockholm, 2007

Skolverket, *Det nationella provsystemet – Vad, varför och varthän?* Dnr 01-2003:2038, 2003

Skolverket, *Likvärdig bedömning och betygsättning*, 2004,

Skolverket, *Likvärdig betygsättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg*. 2009.

Stukát, S, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Studentlitteratur, Lund, 2005

Tholin, J, *Att kunna klara sig i okänd natur*, Högskolan i Borås, Borås, 2006

Trost, J, *Enkätboken*, Författarna och studentlitteratur, Pozkal, 2007

INTERNET

Skolverket, <http://www.skolverket.se/sb/d/1452>, 2009-12-10 11:30

Regeringskansliet, <http://www.sweden.gov.se/sb/d/11263#item117233> 2009-12-20 14:30

Göteborgs Stad, www.goteborg.se 2009-11-08 12.30

LAGAR OCH STYRDOKUMENT

Kursplan för HI1201

Kursplan för SV1202

Kursplan för RE1201

Lpf 94, Läroplan för de frivilliga skolformerna

Skollag (1985:1100)

TIDNINGSARTIKLAR

Göteborgs-Posten, ”Skolomdömen ifrågasätts”, 2009-12-08

Göteborgs-Posten, ”Betygen i gymnasiet är inte rättvisa”, 2009-12-01

BILAGA 1 ENKÄT

Enkätundersökning betygsättning gymnasiet

Ålder:

 20-30 31-40 41-50 51 →

Kön:

 Man
 Kvinna

Antal verksamma år som gymnasielärare _____

Ämnen: _____

1. Sätter du betyg på elevers provresultat?
 Ja Nej
2. Om ja delger du eleverna detta betyg?
 Ja Nej
3. Använder du poängsystem vid prov?
 Ja Nej
4. Om ja är ett eventuellt provbetyg baserat på poängsumman?
 Ja Nej
5. Baserar du det slutgiltiga betyget i huvudsak på provresultat?
 Ja Nej
6. Hur mycket påverkas det slutgiltiga betyget av muntliga prestationer på lektionstid?
 Mycket Ganska mycket Ganska lite Lite
7. Känner du en press på att kunna visa skriftligt underlag för att kunna styrka din slutgiltiga betygsättning?
 Mycket Ganska mycket Ganska lite Lite
8. Anser du dig vara insatt i hur det målstyrda betygssystemet fungerar?
 Mycket Ganska mycket Ganska lite Lite
9. I vilken utsträckning går du igenom betygsriterierna med eleverna vid kursstart?
 I stor utsträckning I ganska stor utsträckning
 I ganska liten utsträckning I liten utsträckning
10. Övriga kommentarer.

BILAGA 2 MISSIVBREV

**Göteborgs Universitet
Institutionen för pedagogik och didaktik
Examensarbete Lärarutbildningen HT-09**

Bästa Lärare!

Vi är två lärarstudenter vilka går sista terminen på lärarutbildningen på Göteborgs universitet. Slutfasen av utbildningen innebär examensarbete och vi har valt att skriva om betygssystemet vilket vi anser vara en viktig fråga.

Examensarbetet fokuseras kring det målinriktade betygssystemet och dess implementering i gymnasieskolan. Bifogade formulär handlar om hur du upplever och arbetar kring betygssättning i ditt yrkesliv.

Formuläret tar endast ett par minuter att fylla i och är helt anonymt, frivilligt och ni kan när som helst välja att avbryta ert deltagande. Enskilda svar kommer inte att redovisas utan endast behandlas i form av samlade diagram eller procentsatser.

Vi uppskattar verkligen ert medverkande och önskas ytterligare upplysningar om studien är ni välkomna att kontakta oss.

Med vänliga hälsningar

Johanna Jonstrand
0707-774540
tejp@hotmail.com

Jenny Hedberg
0706-323439
jenny.hedberg@home.se