

Redskap för betygsbedömning

– hur beskriver gymnasielärare sin
betygsättning i förhållande till läroplanens
intentioner?

Mikael Andersson

Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Examensarbete 10 p
Betyg och bedömning
Professionellt lärarskap (20 p)
Vårterminen 2007
Examinator: Karin Sandqvist
English title: Tools for grade assessment – How describes the upper
secondary school teacher your grade subsidence in relation to the
curriculum's intentions.



Redskap för betygsbedömning

– hur beskriver gymnasielärare sin betygssättning i förhållande till läroplanens intentioner?

Mikael Andersson

Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete är att undersöka huruvida gymnasielärarna har anammat de enligt forskare lämpliga bedömningsredskap för det kunskapsrelaterade betygssystemet och likvärdigt transformerat läroplanen och realiserat detta system. Idén till detta examensarbete uppstod under en kurs i betyg och bedömning på Lärarhögskolan. En kvalitativ forskningsintervju har genomförts med fyra lärare från två kommunala gymnasieskolor. För att avgränsa arbetet har de enligt forskare tre vanligaste bedömningsredskapen beskrivits utifrån läroplansteorier och utbildningsreformer. Slutligen har resultaten från lärarintervjuerna analyserats utifrån bedömningsredskapens trovärdighet, likvärdig betygssättning och samverkan lärarna emellan.

Nyckelord

Bedömning, betyg, likvärdig, läroplansteori, utbildningsreform, redskap, system

Förord

Jag tackar min handledare Anders Hultman för hans konstruktiva kritik som har hjälpt mig att genomföra examensarbetet. Tack även till lärarna som har medverkat i intervjuerna och de skolor som deltagit i undersökningen. Det har varit ett intressant och spännande arbete där det ständigt dykt upp nya teorier och frågeställningar med tänkbara lösningar som följt. Jag har genom detta arbete insett vikten av hur betydelsefullt det är för mig som framtida lärare att kunna handskas med betyg och bedömning.

Innehållsförteckning

Förord	0
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	2
1.2 Bakgrund	3
1.3 Tidigare forskning	4
1.4 Syfte	5
1.5 Disposition	5
2 Teori	6
2.1 Bedömningsredskap	9
2.1.1 Taxonomi	9
2.1.2 Matris	11
2.1.3 Portfölj	13
3 Metod	14
3.1 Metodval	14
3.2 Intervjuer	14
3.3 Etik	16
4 Resultat	17
4.1 Teman	17
4.2 Lärarna	17
4.3 Redskap för bedömning.....	18
4.4 Samarbete mellan lärarna	19
4.5 Likvärdiga betyg	19
5 Analys	21
6 Avslutande diskussion	24
Referenser	27
Litteratur	27
Avhandlingar	28
Tidskriftsartiklar	Error! Bookmark not defined.
Dokument från internet	28
Bilaga 1	Error! Bookmark not defined.
Intervjuinformation	Error! Bookmark not defined.

1 Inledning

I en debatt ur Dagens Nyheter från den 14 april 2007 belyser Ylva Johansson hur läraryrket behöver professionaliseras och uppvärderas. Vidare menar hon att lärarna måste erbjudas möjligheter till kompetensutveckling. Lärarna själva bör utifrån baserat på vetenskap och beprövad erfarenhet få välja vilka pedagogiska redskap som fungerar bäst i olika bedömningssituationer och för olika elever, utan att skolministern eller skolborgarrådet petar i detta.

Lärarna har idag genom decentraliseringen och målstyrningen ett visst frirum att tolka läroplanen. I enlighet med Linde (2006) har lärarna möjlighet att ställa sig frågan om deras tolkning av läroplanen är rimlig? Det finns en rad aspekter som är kopplat till detta som elevernas acceptans av lärarens tolkning, om stoffurvalet är för knutet till lärarens egen personlighet och hur föräldrar och skolledning tar emot transformeringen av läroplanen.

Friheten för lärarna att tolka läroplanen kan leda till att lärarna sinsemellan gör skilda tolkningar av samma föreskrivna läroplan. Det blir således lärarnas tidigare livshistoria, bildning, yrkeserfarenhet, skolbildningar och akademiska studier som blir avgörande för urvalet av stoff och redskap för att realisera det kunskapsrelaterade betygssystemet.

Trots att ramarna för lärarnas frirum att tolka läroplanen har ökat genom decentraliseringen och målstyrningen finns det fortfarande traditioner och regelverk, där bedömning som detta arbete inriktar sig mot fortfarande är avgränsad. Genom att studera pedagogisk bedömning uppstod idén till detta arbete då Lindberg & Lindström (2006) framhöll att vi vet för lite om hur bedömningar görs i Sverige och vilka redskap lärarna använder sig av för att tolka läroplanen. Enligt vissa forskare är vissa redskap lämpligare än andra för bedömning i det kunskapsrelaterade betygssystemet.

Har således lärarna vetskap om de olika redskap som finns att tillgå, använder de sig av egenkonstruerade redskap eller är det fortfarande färgade av det gamla relativa betygssystemet? Det finns en mängd olika redskap att tillgå där forskare enligt Lindberg & Lindström framhåller några som mer vetenskapligt beprövade än andra, såsom taxonomier, matriser och portfolios.

Dessa ovan nämnda redskap framhålls ofta enligt forskare som hållbara argument för en professionalisering av läraryrket. Redskapen anses vidare stödja målet med en likvärdig bedömning inom de olika ämnena inom och mellan skolor, där exempelvis det centrala proven utgörs av ett sådan gemensamt bedömningsredskap.

Med stöd av tidigare nämnda läroplansformuleringar kommer således detta arbete att rikta sig mot gymnasielärarnas sätt att transformera bedömningssituationerna med hjälp av de redskap som utvecklats för att realisera det kunskapsrelaterade betygssystemet.

1.2 Bakgrund

För att vi ska få en tillbakablick i forskningen om hur läroplansteori och utbildningsplaneringen i Sverige vuxit fram till det system som utgör dagens skolväsende, utgår vi från utbildningsdebatten på 1980-talet och frågorna kring den politiska styrningen. I enlighet med vad Lundgren (1999) tar upp föreslogs det att skolan skulle präglas av mål och resultatstyrning, där kommunerna skulle få uppdraget att ansvara och organisera skolans verksamhet. Kommunerna kom att bestämma skolans inriktning med en egen lokal skolplan, vilket resulterade i att de statligt uppställda målen gavs utrymme för en lokal precisering. Detta för att i olika enheter av skolväsendet upprättas en form av delaktighet i målstyrningen. Den andra sidan kring den politiska styrningen behandlade ansvar för tillsyn, uppföljande och utvärdering. Kommunerna kom att ansvara för en tillsyn mot att skollagen efterföljdes, men även för en kommunal uppföljning och utvärdering. Den lokala skolenheten fick således ansvara för att arbetsplanen utvärderades.

I likhet med vad Lundgren förespråkar framträdde mitt i den politiska styrningen med tiden nya motiv till förändring på grund av de förändringar som uppstod i samhället, såsom arbetslöshet som följde av produktionsförändringar och rationaliseringar. Den nu alltmer ökade kunskapen inom produktionen och ett internationellt beroende speglade sig i hur skolans mål kom att uttryckas.

Vidare anses det likt Lundgrens teorier att nya läroplaner utformades där innehållet uttrycktes i mindre delar och mer i termer av begrepp, sammanhang och kunskap som redskap för lärande. Detta ställde helt nya krav på lärarnas profession, där lärarna nu fick ta ställning till frågor som urval och organiserad kunskap ur läroplansteorin. Förändringen var ett första steg mot att nå en likvärdighet i skolsystemet och dess resultat. Skolsystemet har inte fullt utvecklats i den riktningen då timplaner och en viss detaljreglering finns kvar efter decentraliseringsreformen.

Den politiska styrningen av svensk skola har gått från styrning av resurser och genom regler för resursanvändning till en styrning mot mål och resultat (Lundgren, sid. 39).

För att vi närmare ska förstå varför lärare i förväg skriver ner sina mål i undervisningen, förflyttar vi oss till USA. Likt Tholin (2006) belyser, ansågs industrin att framgången skulle vara färgad av tydliga målbeskrivningar och utvärderingar. Dessa var ett nytänkande som ledde till en ökad effektivitet. Samhället påverkades således av industrins framåtanda och utbildningar präglades därför av detta nya sätt att tänka och förhålla sig på.

Detta ledde till att utbildningarna nu präglades av andra sätt att bedöma. Likt Tholin menar, var de första bedömningsredskapen som togs fram taxonomierna d.v.s. olika sätt att klassificera mål i undervisningen. Dessa uppstod på 50-60-talen och spreds från USA vidare till Sverige, där arbetsledare och yrkeslärare anammade dessa genom kurser i SAF: s regi. Därför var det ingen slump att gymnasieskolans praktiska linjer blev föremål för att pröva ut det nya systemet och de nya redskapen. Det målrelaterade betygssystemet som används i dag är således inget nytt, utan en form av detta system utnyttjades redan innan det relativa betygssystemet infördes.

Det nya gamla bedömnings och betygssystem infördes således 1994/95 med början i gymnasieskolan. Under senare år har detta kunskapsrelaterade betygssystem förändrats en del och från ett citat ur Lindström & Lindberg kan man urskilja att

Till det nya under senare år hör framförallt att bedömning börjat användas för fler och andra syften än tidigare (s. 12).

I stället för att som i det tidigare relativa bedömningssystemet enbart presentera resultat i form av en total poängsumma, följer nu ofta även en portfölj eller matris som kan vidareutvecklas för en formativ eller summativ bedömning.

1.3 Tidigare forskning

Om vi inriktar oss på forskningen angående de tidigare i texten nämnda läroplanerna under de senaste tio åren. Då kan vi tyda hur dessa har gått mot en förändring där nya aspekter som djup struktur i kunskapen, höga kognitiva nivåer, reflektion, metakognition, etik och social kompetens utgör en stor del av innehållet. I en tolkning av Freccero, Hortlund och Pousette (2005) får vi reda på att den pedagogiska forskningen lägger särskild vikt vid metakognition, vilket innebär att en individ har kunskap om sitt eget sätt att reflektera över tanke och lärande. Utifrån dessa aspekter kan individen även kontrollera sitt eget lärande. Vidare framhåller den pedagogiska forskningen att eleverna är benägna att öka sitt lärande då de drillas i metakognitiva strategier.

Vad har då denna teoretiska utveckling inom den pedagogiska vetenskapen haft för inverkan på forskningen om bedömning? Enligt tradition bedömer skolan elevers kunskaper genom att mäta dessa, medan elevernas förmåga och kompetenser som uppstår på olika kvalitativa nivåer inte är enkla att mäta, men går sålunda att bedöma.

I likhet med vad Freccero, Hortlund och Pousette tänker bidrar konsekvensen av skolans förändrade kunskapsuppdrag till att det inte längre går att använda de traditionella redskapen att bedöma eleverna utefter. Dagens kunskapsrelaterade betygssystem innehåller som även Franke-Wikberg & Johansson (1976) nämner två typer av bedömning. Det summativa där svaga och starka sidor i elevens prestation vägs samman till en helhetsbedömning. Det formativa där man stödjer och hjälper eleven att utveckla kvaliteten på sitt lärande och inte enbart skapar ett omdöme över en situation i dennes lärande process.

Lärande kan ofta ur ett forskningsperspektiv ses som en process där flera faktorer är inblandade för att ett lärande ska äga rum. Det här är som nämnts tidigare i texten en ny syn på kunskap hos lärarna. Vidare menar Freccero, Hortlund och Pousette att utvecklingen av skolan nu sätter varför frågan i centrum gentemot tidigare frågeställningar som vad och hur något ska genomföras?

Avslutningsvis är det precis som Freccero, Hortlund och Pousette berör, viktigt att den enskilde eleven ska förstå varför kriterierna ser ut som de gör och varför eleven ska uppnå faktakunskap inom ämnet. När eleven förstår varför och på vilket sätt något innehåll ingår i kursen, blir det lättare för denne att diskutera sin lärande process och få ett större inflytande över densamma. För att förverkliga denna lärandeprocess föreslår forskare inom pedagogiken att man bör rama in elevernas lärande och utnyttja redskap som syftar till metakognition, som exempelvis bedömningsmatriser, samt olika aspekter som leder till ett processtänkande, där portföljen är ett tydligt exempel.

1.4 Syfte

Syftet med detta arbete är att undersöka huruvida gymnasielärarna har anammat de enligt forskare lämpliga bedömningsredskap för det kunskapsrelaterade betygssystemet.

Frågeställningen är således följande:

- Hur beskriver gymnasielärare sin betygsättning i förhållande till läroplanens intentioner?

1.5 Disposition

För att nå syftet med detta arbete genomfördes en kvalitativ forskningsintervju baserad på fyra stycken lärare från två kommunala gymnasieskolor. Examensarbetet presenteras nedan i kronologisk ordning för att det ska bli lättare att följa dess arbetsgång.

Efter detta inledande kapitel går vi nu vidare. I del 2 diskuteras läroplansteori. I det avsnittet presenteras den problematik som finns kring det frirum som lärarna har i sin tolkning av läroplanen. Vidare går vi in på ett avsnitt om de centrala bedömningsredskap som i forskning lyfts fram som lämpliga för det nya kunskapsrelaterade betygssystemet. Detta görs för att orientera oss i de redskap som lärarna har att tillgå när de ska realisera läroplanen med avseende på bedömning. Del 3 handlar om metod och material. I det stycket diskuteras det sätt som undersökningen utförts på. De specifika intervjuerna i följande avsnitt presenteras utifrån en kvalitativforskningsintervju och dess olika aspekter. Vidare tas etiska överväganden upp i följande stycke. Därmed är det dags att presentera del 4 som innehåller resultat. Detta avsnitt presenteras utifrån intervjuobjektens gemensamma och olika synpunkter som jämförs med varandra. Därefter följer del 5 med en analys av de föregående resultaten. Slutligen diskuteras slutsatser i uppsatsens avslutande del 6 vilken återvänder till syftet och försöker svara på de uppställda frågorna.

2 Teori

För att vi ska få en bild av de redskap som lärarna använder sig av i olika bedömningsituationer då de transformerar och realiserar läroplanen utgår vi från ett större ramverk. Detta ramverk utgår från ramfaktorteorin en tankegång om att ramarna skapar utrymme åt en process. Om det finns ett tydligt mål för en process som i detta fall lärandeprocessen, måste ramarna anpassas för att möjliggöra denna. Således innehåller tillämpningen av ramfaktorteorin en form av målstyrning av utbildning.

Utgår vi således från Lundgren och hans tolkning av ramfaktorteorin kan vi få en bild av vad som är genomförbart och inte genomförbart i undervisning med hänsyn till de ramar som begränsar och formar undervisningsprocessen samt påverkar resultaten. Ramfaktorteorin grundar sig på en enkel tankefigur som lyder att:

Om inte förutsättningen f är för handen kan inte handlingen h utföras och således finns det alltid ett begränsat frirum för möjliga handlingar. Ramfaktorteorin kan således se ut som om den vore trivial men det är den inte (Linde, s. 52).

Något som även Linde belyser är att Ramfaktorteorin har betytt en del för skolpolitiska debatter och reformtänkande. Detta har skett genom att öka förståelsen om hur innehållsliga reformer måste hänga ihop med reformer av andra statligt reglerade beslut. Dessa kan utgöras av antagning, elevsammansättning, tidsåtgång, resurser, decentralisering m.m. Inom vetenskapen har man tittat på hur ramarna kommer till via statliga beslut och hur undervisningen ramar via språket i klassrummet som utvecklas genom situationen i klassrummet. Tidigare i texten har ramarnas begränsande effekt diskuterats, men inte vilka beslutsfattare som står bakom dessa ramar. Lärarna har naturligtvis stort inflytande, men även läroboksförfattare och företag som säljer styrande material.

Vidare fortsätter vi att utifrån Linde få ta del av hur lärarnas tillämpning av läroplanen till stor del bestäms av hur kontrollen av kunskap sker. Om prov konstrueras så att det krävs att man måste minnas text ur böckerna, blir upplägget av undervisningen riktad mot att komma ihåg och plugga in text. Utformas proven i stället med öppna svar som textanalytiska essäer eller liknande, så kommer även studierna att bedömas efter detta. Avgörande är även vem som konstruerar proven. Om det är läraren själv så ökar frirummet i tillämpningen av läroplanen. Däremot blir centrala prov som är gjorda av någon utanför skolan, där det förutspådda som ska dyka upp på provet i stället blir styrande för undervisningen. Ett ämnes traditioner är också styrande, då det är sig likt genom århundraden. Ämnet har således ett historiskt ursprung ur vilken en tradition formats. I formuleringen av läroplanen har det framlagts förslag om att bryta traditionen och lägga mer vikt på praktiska färdigheter i kommunikation, analys av media m.m. Det är således lärarkåren och författare av läromedlen som transformerar läroplanen och för traditionen vidare.

Vidare har vi möjlighet att utgå från Lindes teori. Den behandlar det frirum lärarna har i sin tolkning av läroplanen beroende på vilket ämne de undervisar i. En del ämnen som exempelvis matematik, naturvetenskapliga ämnen och språk är starkt färgad av traditioner och också starkt inramade. Det finns således tydliga gränser mellan ramarna för vad som anses höra till ämnet och dess moment och framförallt som det anses legitimt att undervisa om. Andra ämnen som svenska, samhällskunskap, historia, geografi har inte lika tydliga gränser och läraren har en mer personlig och friare tolkning i dessa ämnen.

Hur använder således lärarna frirummet för sin personliga tolkning av läroplanen? Vi kan studera lärarnas repertoarer utifrån Linde och börja med den potentiella repertoaren, den som utgår från de lektioner som läraren utifrån sin bakgrund, sina erfarenheter och sin beläsenhet kan hålla. Går vi över till den manifesta repertoaren utgörs de av de lektioner som läraren faktiskt håller. Den manifesta repertoaren är naturligtvis beroende av lärarens potentiella repertoar. Däremot utgörs stoffrepertoaren av innehållet i lärarens möjliga och verkliga lektioner medan förmedlingsrepertoaren är den arsenal av redskap som läraren använder. En del lärare utgör stabilitet i sin stoffrepertoar och byter sällan ut sina undervisningsformer som kan utgöras av grupparbeten eller att dela ut texter till arbete.

Undersökningar har i likhet med Linde visat att gymnasielärare var lika varandra i valet av stoff i moderna språk, matematik och naturvetenskapliga ämnen (utom i det integrerade naturkunskap ämnet). Däremot finns det stora skillnader mellan lärarnas val av undervisningsmaterial i svenska, socialkunskap, samhällskunskap och historia. Slutsatsen man kan dra är således att i ämnen som är starkt inramade är lärare lika varandra och det verkar som om läroplanen har stort genomslag. I ämnen som är svagt inramade och klassificerade är olikheten stor mellan enskilda lärare och här verkar det som lärarens repertoar ges ett brett svängrum.

Linde belyser även vidare att exempelvis matematik ämnet har en grundmurad legitimitet som kopplas med en erkänd akademisk disciplin. Ämnen som socialkunskap och psykologi har inte samma erkända legitimitet som skolämnen och här måste läraren själv försöka vinna elevernas förtroende för ämnets validitet. Det resulterar i att läraren beroende på sin repertoar har utvecklat olika bedömningsredskap för detta.

Ur läroplansteorin kan vi liksom Linde ta del av hur lärarna agerar huvudaktör i tolkningen av läroplanen och har möjlighet att utforma sin uppgift efter vad de själva vill, vad det förväntas av dem och de yttre omständigheter som gäller. Eleverna kan genom att godta eller demonstrera sitt intresse och förmå läraren att ändra på innehållet. Enskilda skolor har med sin egen skolkultur och nuförtiden efter kommunalisering och tillåtelse för friskolor större frirum att utveckla egna profiler. Även skollärdarna har efter decentraliseringen fått större spelrum på transformeringsarenan, då den pedagogiska ledningen fått en större betydelse. Slutligen har staten och det civila samhället möjlighet att påverka skolans innehåll, där intressegrupper, läromedelsföretag och lärarutbildningen är kraftfulla aktörer.

Det frirum som läraren har i sin tolkning av läroplanen kan således utgöra ett problem, då denne kanske brinner för sitt ämne och vill förmedla ett visst stoff urval. Frågan man kan ställa sig är om stoffet knyter an till en tolkning av läroplanen? Kommer eleverna att ta till sig detta material och hur kommer det att upplevas av skolledning och elevernas föräldrar? Kommer läraren att vinna acceptans eller bör denne förändra sitt innehåll? En lärare kan planera i stort sätt vad som helst utan att nå framgång, om denne inte gjort någon överenskommelse med eleverna om stoffet och uppläggnings av undervisningen. Kanske bör man som lärare även likt Linde förespråkar, studera den socialasammansättningen i närområdet i sitt urval av stoff för undervisningen. Begränsade ramar kan hindra det tänkta genomförandet av undervisningen.

Tidigare forskning visar i enlighet med Linde att det är först under 1990-talet som den svenska staten förlitat sig på den kompetens som finns i skolor och kommuner. Det handlar således om att utfärda läroplaner som anger kunskapsmål och att decentralisera styrningen av skolan. Gymnasiekompetens från en glesbygd har samma värde som gymnasiekompetens från en storstadsskola med gott rykte. Det som skett med decentraliseringen och målstyrningen är att några av de ramar som starkt styr lärandeprocessen har försvagats då det gäller tidsramar och hur undervisningen kan genomföras. Dock begränsar fortfarande ämnestraditioner och exempelvis anvisningarna för bedömning och det som sker inom klassrummet fortfarande.

Avslutningsvis kan vi tolka att det kan vara svårt för läraren att genom bedömningsanvisningarna se om samtliga kriterier är uppfyllda i sin helhet. Läraren kan även ha svårt att bedöma den grad av kunskap inom de olika kunskapsavsnitten. Likt något som även Linde visar på, bör nog läraren i detta fall bedöma detta utifrån sin yrkeskunskap som pedagog och ämnesexpert. Ett stöd för bedömningen får läraren genom de nationella prov som Skolverket på regeringens uppdrag har ställt till förfogande, men i övrigt är det således lärarens egna bedömningsredskap som denne får förlita sig till. Några av de bedömningsredskap som lärarna kan ta i bruk för att tolka läroplanen kommer att presenteras i den följande texten och utgörs av de enligt forskare lämpliga redskap för det nya kunskapsrelaterade betygssystemet.

2.1 Bedömningsredskap

Nu ska vi diskutera de redskap som enligt forskare anses vara lämpade för det kunskapsrelaterade betygssystemet. Vi utgår därför från de tre vanligaste redskapen och kommer att belysa något om bakgrunden till att de togs fram samt hur de kan användas av lärarna i olika bedömningsituationer i sin transformering och realisering av läroplanen.

2.1.1 Taxonomi

Utgår vi från taxonomin som redskap kan man härleda den till biologins sätt att rangordna arter från en lägre till en högre nivå. Vi tar således del av Egidius (1995) som belyser hur professor Benjamin Bloom vid Chicago University på 1950-talet tog fasta på Platons vision om olika nivåer av kunskap. Han arbetade tillsammans med andra forskare fram en bedömningsmodell att använda vid tentamina och examinationer.

I enlighet med Egidius har undervisning och lärande förändrats sedan 1950-talet och likt Lindström & Lindberg kan vi ta del av hur det 2001 gavs ut en ny reviderad version av Blooms taxonomi. Dessa nya modernare taxonomier kan användas som stöd för att analysera kursplanemål och betygskriterier. I den reviderade taxonomin utgår man från en matris i två dimensioner. En fördel med denna typ av matris är att det finns möjlighet att kontrollera om målen överensstämmer med undervisningen och att man kan hitta ord för den kunskap man avser.

Taxonomin utvecklades för att hjälpa eleverna att utveckla sina förmågor, att ta reda på bearbeta och utvärdera informationen. De kognitiva färdigheterna kan visas i hierarkisk form i en taxonomi för kognitiva mål. Det som skiljer Blooms reviderade taxonomi från en generell matris är dess uppbyggnad genom olika kunskapsformer. På ena axeln där utantill kunskap utgör den lägsta nivån medan tillämpning, analys, syntes och utvärdering samtliga utgör den högsta nivån. På den andra axeln har vi kognitiva processer som består av frågeord och kommentarer som är kopplade till kunskaps typer på den andra ovan beskrivna axeln och dess olika nivåer. Bloom, Mattson och Wedmans översatta reviderade svenska version visas mer utförligt i nedanstående tabell 1.

<i>Kunskapstyp/Kognitiv nivå</i>	<i>Frågeord</i>	<i>Kommentarer</i>
Utantillkunskap	Lista, beskriv, definiera, beteckna, ange, namnge, fyll i, identifiera, vad när, vem	Kontrollera förmågan att förstå information och att definiera begrepp. Faktakunskaper.
Förståelse	Förklara, granska, översätt, tolka, hur, varför	Kunna beskriva en företeelse med egna ord
Tillämpning/Förtrogenhet Analys Syntes Utvärdering	Tillämpa, konstruera, rita, simulera, motivera Klassificera, dissekera, urskilj, jämför, kategorisera, bryt ner Kombinera, sätt/ställ samman, integrera Bedöm, argumentera, utvärdera, försvara, debattera, välj	Kognitiva nivåer som visar på förmåga att dra mer eller mindre avancerade slutsatser, d. v. s. de visar på förmåga: – till tankefärdighet – att kunna ställa upp egna modeller utifrån verkligheten och/eller kan utnyttja redan befintliga modeller – utvärdera i betydelsen bedöma värdet/resultatet av... – finna alternativa lösningar om betingelserna blir/är annorlunda och inte enbart utgå från givna fakta – till någon form av produktion (d. v. s. krav på "eget" innehåll eller en disposition). Dessa kognitionsnivåer kan vara svåra att hålla isär.

Tabell 1. Sammanställning av kognitiva nivåer samt förslag på ord att börja frågan med (efter Bloom, Mattsson och Wedman).

2.1.2 Matris

I Skolverkets utvärdering av skolan 1998, med avseende på läroplanernas mål ville man testa nya bedömningsformer, där man just använde sig av bedömningsmatriser. Det konstaterades att bedömningsmatriser faktiskt ökar pålitligheten utan att för den skull offra validiteten. Studien visade likt även Lindström & Lindberg tar upp på en stor överensstämmelse mellan bedömare och medbedömare, vilket tyder på en hög pålitlighet hos bedömningsmatrisen. En annan viktig aspekt angående bedömningsmatrisen är att den förmodas förbättra undervisningen, där det finns flera skäl för detta antagande. Då lärarna definierar och beskriver viktiga komponenter i elevprestationer, tvingas lärarna att göra klart för sig själva vad som är av vikt att ta med i undervisningen. Viktigt är även att eleverna får en uppfattning om vad som är centralt och på vilka grunder de bedöms. Det här underlättar även för självbedömning och återkoppling hos eleverna, då dessa kan ske kopplat till fasta kriterier. Eftersom matriser i enlighet med Lindström & Lindberg förknippas med analytisk bedömning, visas i följande tabell 2 en matris för bedömning i matematik.

<i>Poäng nivå</i>	<i>Matematisk kunskap</i>	<i>Strategisk kunskap</i>	<i>Förklaringar</i>
4	<p>Jag visar allt jag gjort för att komma fram till rätt svar och jag beräknar det rätt.</p> <p>Jag använder matematiska termer på ett lämpligt sätt så jag visar att jag förstår hur matematiken fungerar.</p> <p>Jag gör mina beräkningar utan misstag.</p>	<p>Jag upptäcker alla viktiga delar av problemet och jag vet hur de hör ihop.</p> <p>Jag visar alla steg jag använder för att lösa uppgiften</p> <p>Jag visar att jag kan använda bilder, diagram, modeller eller beräkningar om de ingår i min strategi.</p>	<p>Jag förklarar vad jag gjorde och varför jag gjorde det.</p> <p>Om jag ritat en figur, kan jag förklara allt om den skriftligt.</p> <p>Jag förklarar det jag beräknar i huvudet eller med miniräknare.</p>
3	<p>Jag använder de flesta matematiska termer på ett lämpligt sätt.</p> <p>Jag gör ibland mindre fel när jag gör beräkningar.</p>	<p>Jag upptäcker de flesta delarna av problemet och använder en rimlig strategi då jag visar de flesta stegen i min lösning.</p>	<p>Jag förklarar mest vad jag gjorde.</p> <p>Om jag ritat en figur, kan jag förklara det mesta om den skriftligt.</p>
2	<p>Jag vet hur jag ska lösa delar av uppgiften men ibland gör jag grova fel då jag gör mina beräkningar och kommer fram till fel svar.</p>	<p>Jag upptäcker några av de viktiga delarna av problemet och visar några av stegen för hur jag löser problemet, men min strategi är inte tydlig.</p>	<p>Jag förklarar lite om vad jag gjorde eller varför jag gjorde det, men inte båda.</p> <p>Om jag ritat en figur, kan jag förklara lite om den skriftligt.</p>
1	<p>Jag försöker lösa uppgiften men förstår den inte.</p>	<p>Jag kan nästan inte hitta några viktiga delar av uppgiften och visar inga steg för hur jag löser uppgiften.</p>	<p>Jag skriver eller ritat något som inte stämmer med mitt svar och skriver otydliga lösningar.</p>
0	<p>Jag försöker inte ens att lösa uppgiften.</p>	<p>Jag har ingen plan för hur jag ska lösa uppgiften</p>	

Tabell 2. Bedömningsmatris i matematik översatt enligt Katarina Kjellström ur Lindström & Lindberg.

2.1.3 Portfölj

Tidigare i texten har bedömningsredskapet portfölj berörts. Portfolios är ett system som anammats av flera stater som Vermont och Kalifornien i USA. I Sverige står begreppet för portfölj och avser en samling arbeten som samlats i en mapp eller ett stort kuvert. Portföljer kan numera också utgöras av informationsteknik, exempelvis digital kamera, videokamera, skanner och cd-romskiva. Portföljer kan variera beroende på vilket syfte man har med sin bedömning.

Vad skall då portföljen användas till? I likhet med Andersson (1999) menas det att portföljen ska hjälpa eleven att ta ansvar för sina studier, vilket tydligt framgår i styrdokumentet. Eleven tvingas därmed att reflektera, värdera och granska sitt arbete, som hjälper eleven att strukturera och dokumentera sitt lärande. Läraren bör diskutera med eleven och bestämma innehållet för portföljen, som underlag för exempelvis betygsättning. I utvecklingssamtal är det fullt möjligt att använda sig av portföljer, där eleven kan känna sig delaktig i samtalet genom att få delge innehållet i sin portfölj och få kommentarer av föräldrar och lärare. En fördel är att eleven kan ta med de arbeten som denne är mest nöjd med eller har lagt ner mest tid på att färdigställa. I portföljen kan eleven spara uppsatser, andra dokument, teckningar, foton, ljudband, eventuella videoband, skrivningar, prov, talanger och kanske vem man är på fritiden.

3 Metod

3.1 Metodval

Efter att idén till examensarbetet uppstått under en kurs i betyg och bedömning på lärarhögskolan och frågan till arbetet modifierades ur Lindström & Lindberg beslutade jag mig för vilken metod som skulle spegla undersökningen. Valet föll på en kvalitativforskningsintervju, vilken enligt Kvale (1997) relaterar till intervjupersonens livsvärld och anknytningen till den. Ur teknisk synvinkel är en kvalitativforskningsintervju halvstrukturerad, vilket innebär att intervjun varken är ett öppet samtal eller ett frågeformulär som följer strikta strukturer.

Kvale beskriver att det är syftet med undersökningen som styr hur många personer som bör intervjuas. Många intervjuer skulle tjäna på att inte vara så många då det blir mer tid över för analyseringen av själva materialet, vilket anammades i lärarintervjuerna. Med detta i bagaget genomfördes fyra intervjuer med gymnasielärare från två kommunala gymnasieskolor för att få ett något bredare urval till arbetet som ändå anses vara väldigt begränsat. Lärarna valdes således utifrån samma arbetslag på respektive skola och olika ålder, kön och anställningstid för att sprida åsikter och uppfattningar dem emellan. Skolorna valdes utifrån mina erfarenheter från den verksamhetsförlagda undervisningen som genomförts under lärarutbildningen. Intervjuerna hölls under veckorna 14-15 07 och de lärare som tillfrågades deltog i intervjuerna och bidrog med en stor mängd material till arbetet.

3.2 Intervjuer

Om vi tar del av intervjuerna som jämfördes med enskilda lärare kan vi tolka att som stöd för dessa användes intervjuguider på ett sådant sätt som Kvale berör. Ett elektroniskt meddelande skickades ut till respektive lärare en vecka före intervjuerna, där det meddelades vilket syftet mitt examensarbete hade och frågan om hur gymnasielärare beskriver sin betygssättning i förhållande till läroplanens intentioner? Lärarna informerades ytterligare en gång om syftet med undersökningen och examensarbetet innan intervjuerna startade. Intervjuerna bandades inte utan skedde likt Kvale beskriver som att intervjuarens omedelbara minne att omfatta både den visuella informationen om situationen, dels den sociala känslan som den personliga interaktionen kan gå förlorade om man använder sig av en bandinspelning. Ett aktivt lyssnande från den som intervjuar kan i den idealiska situationen fungera som ett selektivt filter, vilket besvarar endast det som är väsentligt för undersökningens tema och syfte.

Freud utvecklade sin psykoanalytiska teori vid den tid då det inte fanns några bandspelare (Kvale, sid. 148).

Intervjuerna genomfördes således genom samtal med lärarna där anteckningar fördes under hela undersökningen, vilket fick lärarna att känna sig tryggare och de kunde öppna sig lättare, då deras samtal inte bandades. Varje lärare fick själv välja platsen för intervjun för att känna sig bekväm och avslappnad, vilket även är något som Hägg & Kuoppa (1997) belyser. Intervjuerna startade med en öppen fråga kring de redskap och metoder som gymnasielärarna använder sig av för bedömning och tolkning av läroplanen, allt för att den intervjuade läraren skulle känna sig tryggare och säkrare i temat.

Utifrån denna utgångspunkt svävade lärarna ofta in på andra ämnesområden inom betyg och bedömning, vilket medförde att samtalen gled över på dessa. Detta medförde att nya frågeställningar introducerades med helt andra infallsvinklar än på det ursprungliga syftet. Dessa nya frågeställningar ansågs så pass viktiga och nära kopplade till den ursprungliga frågan att de togs med som nya teman för att stärka arbetets syfte. Ibland förekom det att lärarna uttryckte sig allmänt och svepande, vilket resulterade i att man fick formulera om frågeställningen för att få lärarna att konkretisera exempelvis från en klassrumssituation. Lärarna pressades även med följdfrågor då det uppstod tvetydighet i deras berättelser.

Under intervjuerna bidrog även intervjuaren med exempel och reflektioner, där erfarenheter varvades med oerfarenheter som upplevts under den verksamhetsförlagda utbildningen på skolorna. Likt Korp (2006) finns det en nackdel med att vara flexibel och aktiv i intervjuerna, då det kan vara svårt att hålla i minnet vilka områden som tagits upp. Vad som menas med flexibilitet är i detta sammanhang hur själva samtalet under intervjuerna faller ut, d.v.s. om vissa frågor kan bli besvarade utan att de behöver ställas eller dyker upp i en annan kronologisk ordning än planerat. Intervjuerna kan således tendera att bli ostrukturerade, då aspekter inom samma område ofta behandlas på flera ställen i intervjun, vilket kan resultera i svårigheter i analysen.

Slutligen kan vi ta del av anteckningarna från de genomförda intervjuerna, vilka omfattade tjugo sidor text. Materialet med frågan som ställdes till lärarna jämfördes med de olika svaren, där inga personliga tankar skulle spegla resultatet. Det är endast likheter och skillnader från svaren som jämförts och granskats, naturligtvis även om något svar markant skiljt sig från de övriga.

3.3 Etik

Enligt Korp betraktas detta examensarbete som forskning och då ska det i samtliga led följa lagstiftning och praxis som gäller etik i forskning som berör människor. Det finns sedan 2004 en lag (SFS 2003: 460) om etisk prövning av forskning som berör människor. Denna lag berör således forskning där känsliga personuppgifter förekommer utan deltagarnas godkännande och tillsammans med andra uppgifter på individnivå. Däremot ska forskning som inte berörs av denna lag hålla sig till ”god sed” inom forskningen. Frågan om etik i förhållande till personerna som deltar i forskningen finns beskrivna i de etiska regler som sattes upp för humanistiskt och samhällsvetenskaplig forskning 1990.

Vidare kan vi enligt Korp tyda att de personer som deltar i forskningen skal vara väl informerade om dess syfte och vad det innebär att medverka. Dessutom ska alla medverkande frivilligt delta och ska när som helst ha möjlighet att avbryta detta. Forskningsmaterialet ska hanteras konfidentiellt, vilket menas med att de medverkandes namn och personuppgifter är skyddade av tystnadsplikt och försiktighet ska iakttas då uppgifterna publiceras och således kan kopplas till deltagarnas identitet.

Korp menar ytterligare att forskningen omges av strängare etiska regler än de utvärderingar som skolverket genomför. Därför har detta examensarbete följt de etiska reglerna för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Samtliga lärare i undersökningen har gett sitt godkännande till att medverka och samtidigt lovats anonymitet och konfidentialitet. Detta utgör således en garanti för informanterna att dessa ska kunna lämna information utan risk för oönskade konsekvenser. Arbetet innehåller därför ingen information om skolor eller detaljer om dessa, vilket kan inbjuda till spekulationer om vilka skolorna är.

4 Resultat

Nedan följer de intressanta teman som framgått av resultaten från intervjuerna med de fyra gymnasielärarna samt en presentation av de intervjuade lärarna och en avslutande resultatdiskussion samt en sammanställning från de genomförda intervjuerna. De intervjuade lärarna kommer med hänsyn till deras anonymitet att betecknas med bokstäverna A, B, C och D.

4.1 Teman

Redskap för bedömning.

Samarbete mellan lärarna.

Likvärdiga betyg.

4.2 Lärarna

Lärare A

15 år som yrkesverksam lärare.

Undervisar i matematik och samhällskunskap.

Utbildning från Lärarhögskolan.

Lärare B

10 år som yrkesverksam lärare.

Undervisar i svenska och biologi.

Utbildning från Lärarhögskolan.

Lärare C

33 år som yrkesverksam lärare.

Undervisar i matematik, kemi, naturkunskap och biologi.

Utbildning från Lärarhögskolan.

Lärare D

20 år som yrkesverksam lärare.

Undervisar i idrott och data.

Utbildning från Gymnastik och idrottshögskolan.

4.3 Redskap för bedömning

Av de intervjuade lärarna kan vi tyda att det är endast en lärare som skiljer sig markant från de övriga då denne använde sig av ett stort frirum i sin tolkning av läroplanen och användningen av bedömningsredskap.

Lärare A använder sig av skriftliga prov och vissa inlämningsuppgifter i matematik och förlitar sig på tidigare erfarenhet. Läraren använder även projekt som bedömningsredskap i sitt andra ämne samhällskunskap. Läraren anser vidare att de centrala proven fungerar som en indikator på elevernas kunskap och ett vanligt prov som naturligtvis kan höja och sänka elevernas betyg.

Läraren bedömer eleverna under lektionerna men skriver inte ner några anteckningar utan har bedömningsunderlaget i bakhuvudet. Detta material plockar läraren fram när proven ska rättas. Läraren går runt och diskuterar med eleverna under lektionerna och utnyttjar sin långa erfarenhet för att bilda sig en uppfattning om elevernas förståelse och kunskap.

Lärare B utnyttjar ett stort frirum med varierande undervisning och använder inte Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänt som betygskriterier i frågeställningarna på proven, utan ser i stället till elevens sätt att uttrycka sig genom frågans formulering. Den elev som når en tillräckligt djup beskrivning av frågeställningen får ett högre betyg. Läraren anser vidare att det är elevsvaren på frågorna som avgör om denne är en Godkänd, Väl godkänd eller Mycket väl godkänd elev.

Läraren ser även likt lärare A det centrala provet som ett vanligt prov, men där det medges att denne inte sänker betyget och inte heller sätter Icke godkänd på provet som läraren inte anser vara didaktiskt genomtänkt

Lärare C använder sig liksom lärare A utav skriftliga prov och inlämningsuppgifter och utnyttjar även laborationstillfällena som redskap för bedömning. Läraren anser likt lärare D att arbetet med exempelvis en matris eller taxonomi är svår att hantera. Det händer saker hela tiden vilket blir svårt att hinna med. Däremot sätter läraren betyg på helheten utom i matematik där kursplanen har för mycket detaljer och kursen är lika med boken.

Läraren framhåller att det centrala provet kan vara knäckande för eleverna då de vid ett visst tillfälle ska bedömas på något som anses vara av vikt för hela kursen.

Lärare D bedömer eleverna strikt utefter betygskriterierna som beskrivs i läroplanen men använder inget speciellt bedömningsredskap. Detta tar för mycket tid att administrera anser läraren som förlitar sig mycket på sitt eget omdöme i stället.

4.4 Samarbete mellan lärarna

Tittar vi närmare på samarbetet mellan lärarna i olika bedömningsituationer kan vi urskilja att samtliga lärare medger att de samverkar vid bedömningen på ett eller annat sätt.

Lärare A samarbetar med övriga matematiklärare på skolan i frågor om exempelvis hur väl kursboken skall följas i bedömningen.

Lärare B samarbetar då lärarna delar kurs, men i vanliga fall samverkar läraren inte med någon annan utan utför själv sin egen tolkning av läroplanen och realiserar denna.

Lärare C samverkar ämnesövergripande i arbetslaget.

Lärare D samarbetar men med olika resultat då alla i kollegiet inte deltar på arbetslagsmötena.

4.5 Likvärdiga betyg

När vi däremot berör likvärdigheten i betygsättningen uppger samtliga intervjuade lärare att det inte kan bli riktigt likvärdig bedömning beroende på att lärarna, luddiga betygskriterier, klimat och skolor ser olika ut. Det man däremot kan göra är att följa betygskriterierna så noga det går för att om möjligt sträva åt en likvärdig bedömning, anser lärarna.

Lärare A använder sig av skriftliga prov och vissa inlämningsuppgifter i matematik. Läraren använder en blandning mellan poäng och inte poäng på sina matematikprov. Eleverna måste exempelvis klara fyra utav sju frågor för att få betyget Väl godkänd. Dessutom ska de klara uppgifter som är märkta med en sol. Läraren ger eleverna poäng men summerar inte ihop poängen. Avgörande är istället att de klarar av ett visst antal frågor för respektive betygsnivå. Läraren summerar inte poängen som eleverna samlar ihop, utan avgörande är att de klarar fem av de sju frågorna om eleverna vill uppnå betyget Mycket väl godkänd. Beroende på vilka uppgifter eleverna löser kan de samla på sig solar om de löst uppgifterna på ett fullständigt sätt, vilket höjer lärarens bedömning av eleverna.

I sitt andra ämne samhällskunskap använder sig läraren av projekt i FirstClass som ett redskap för bedömning. Läraren utnyttjar även essä skrivningar där denne följer upp med kommentarer i texten som en form av återkoppling i bedömningen.

Lärare B transformerar läroplanen genom varierande redovisningsformer så att alla elever kan komma till sin rätt genom att låta uppgifterna ha ett spann både för Väl godkänd och Mycket väl godkänd. Läraren medger att denne sätter betyg på trettio elever där en del är solklara medan andra är mitt i mellan, men när betygs katalogen lämnas in i First Class står läraren för detta. Finns minsta osäkerhet lämnar jag bedömningen åt en kollega och jämför sedan med min egen tillägger läraren.

Läraren följer betygskriterierna så tillväga att man inte behöver ligga på Mycket väl godkänd nivå på varje kriteriefaktor utan är man bra på något och sämre på något annat väger de upp varandra. Slutligen menar läraren att för att nå en likvärdig bedömning skulle det inte vara gymnasieskolans ansvar att sätta betyg, då elever bör uppmuntras och inte tryckas ner. Det skulle räcka med att högskolan bedömde eleverna utifrån prov och intervjuer för att avgöra vilka de ville ha in.

Lärare C tycker liksom lärare B att det är ett djupt orättvist system där det är den institution som ska anta eleven som bör sköta betygsättningen medan vi skapar kreativa elever. På grund av påtryckningar utifrån menar läraren att man sätter lite för höga betyg och man följer egentligen inte betygskriterierna till fullo. Helst skulle läraren inte vilja prata om betyg utan att man i stället coachar eleverna angående vad de har för mål och relaterar till detta, utan att använda sig av siffror och bokstäver.

Läraren anser att vissa bedömningsredskap för återkoppling inte går att använda då eleverna inte kan väga in allt de ser omkring sig. Dessutom tror läraren att färre kursplaner skulle ge kreativare elever, medan detta nuvarande betygssystem enbart producerar receptorer som bara vill klara proven. Det här skulle kunna få som följd att Sverige kan bli ett fattigt land beroende på betygen i skolan. Ett samhälle med enbart lojala ja sägare lär knappast etablera någon större produktivitet.

Lärare D menar att betygskriterierna har blivit mer och mer svårtolkade om vad som utgör ett visst betyg. Med god vilja kan elever få ett högre betyg än de kanske är värda.

5 Analys

Resultatet från intervjuerna med gymnasielärarna förde oss in på några intressanta teman som är starkt förknippade med området betyg och bedömning, inom vilken den ursprungliga frågan om bedömningsredskapen naturligtvis även ingår. En sammanställning av lärarnas gemensamma och olikartade åsikter och synpunkter under intervjuerna kommer att analyseras och klargöras i den följande texten.

Vi kunde i resultat delen urskilja att det var endast en av lärarna som medgav att denne hade ett stort frirum och utnyttjade detta i sin egen tolkning av betygskriterierna. Kan detta bero på det ämne som läraren undervisar i? Likt Linde påvisar anses ämnet svenska vara svagt inramat och öppnar för ett friare val av undervisnings stoff och undervisningsform. Således skiljer sig svenska läraren inte ifrån de övriga lärarna då dessa undervisar i mer inramade ämnen som matematik och naturvetenskapliga ämnes kombinationer. Utan det är fullt legitimt att göra friare läroplanstolkningar i ett ämne som svenska.

Intressant var att i denne lärares ämnes kombination fanns även det mer inramade naturvetenskapliga ämnet biologi. Läraren medgav att denne kombinerade bedömningen av ämnena genom att i svenskan använda projektarbeten i biologi för att samtidigt kunna bedöma det svenska språket. Det frirum som läraren i dessa ämnen utnyttjar i sin bedömning visar på en ämnesövergripande förmåga att utnyttja det givna spelrummet på ett tillförlitligt sätt. Kanske behövs det ingen formulering av betygskriterierna i provfrågorna när man på detta sätt integrerar ämnena med varandra? Det handlar ju inte enbart om en bedömning ur naturvetenskaplig synvinkel utan även en djupare insikt i elevernas sätt att uttrycka sig i det svenska språket.

Av de bedömningsredskap som vi tidigare i texten bekantat oss med kan man urskilja att läraren i ämneskombinationen svenska och biologi inte utnyttjar något av de enligt forskare lämpliga bedömningsredskapen för det kunskapsrelaterade betygssystemet. Däremot ligger det nära till hands att påstå att de projektarbeten som genomförs ändå ligger i närheten av redskapet portfölj, då eleverna spar ner och utvecklar sitt insamlade datamaterial på skolans datorer för att sedan presentera sina färdiga arbeten.

Analyserar vi de övriga tre gymnasielärarna kan vi ana att dessa lärare samtliga undervisar inom strikt inramade ämnen. Lärarna använder sig till största delen av skriftliga prov i sin bedömning. Däremot använder sig gymnastikläraren av praktiska prov. I enlighet med vad Tholin belyser kan det vara så att lärarna upplever ett dilemma i dessa inramade ämnen och att de i hög grad använder sig av skriftliga prov i sin bedömning.

Lärarna erkänner under intervjuerna att de själva inte tycker att dessa prov egentligen ger ett helhetsperspektiv av elevernas kunskaper och färdigheter, men de vet inte hur de annars ska gå tillväga för att göra en verklig helhetsbedömning. Intervjuerna visar också att lärare väljer att konstruera egenkomponerade skriftliga prov som är lätträttade än sådana som kräver en kvalitativ bedömning.

Här förlitar sig de lärare som använder sig av skriftliga prov även på sitt omdöme. Kan det vara resultatet liksom Tholin medger av att det trots allt gått tio år sedan det målrelaterade betygssystemet infördes och bedömningen anses lika svår att förstå som tidigare. Trots alla debatter och diskussioner om en likvärdig och rättvis bedömning finns det fortfarande inga tydliga regler för vad denna bedömning och betygsättning ska relatera till. Av denna analys kan vi ta del av hur lärarna fortfarande håller på att formulera sina egna mål och kriterier.

Tholin tar också upp traditionen med skriftliga prov som fortfarande anses vara mycket stark i skolorna. Det finns även ett fåtal skolor som även anger skriftliga prov som en grund för bedömning i ämnet idrott och hälsa. Enligt den lärare som intervjuades grundar denne sin bedömning mer på vad eleverna gör under lektionerna, eller vid speciella tillfällen där elevernas måluppfyllelse bedöms. Vi kan även av intervjuerna med lärarna tolka hur läraren som undervisar i ämnet kemi anger laborationerna som bedömningstillfällen, där dessa även kan utgöra en fråga i en skriftlig essä.

I enlighet med Lindström & Lindberg pekar det mot att det fortfarande är den traditionella bedömningen som dominerar i skolan. Bedömningen används främst för att kontrollera vad eleverna kan. Läraren bedömer själv på egenhand elevernas kunskaper och färdigheter där man använder sig i huvudsak av skriftliga prov. En risk med detta system är likt Måhl (1998) förespråkar, att eleverna pressar in all fakta två dagar innan. Sedan går de och skriver bra på provet men efter en vecka minns de bara en tiondel av allting de läste inför provet.

Vi kan vidare tyda att en av de lärare som använder sig av skriftliga prov dock utnyttjar portföljen som bedömningsredskap i sitt andra ämne som är samhällskunskap. Likt Linde är samhällskunskap ett svagt inramat ämne med stort svängrum och en friare tolkning. Det man kan konstatera är att utav bedömningsredskapen som av forskare anses lämpliga för det kunskapsrelaterade betygssystemet, är det endast portföljen som används bland lärarna och då i de ämnen som har svagast inramning. I de ämnen som enligt tradition i likhet med Linde har stark inramning och en akademisk prägel som exempelvis matematik ämnet använder lärarna inget av dessa redskap. Det bedömningsredskapet som enligt forskare är anpassat för matematik är matrisen.

Av de intervjuade lärarna användes matrisen endast som bedömningsverktyg till det nationella provet i matematik. I övriga fall hade lärarna inte anammat vare sig taxonomier, matriser och portföljer utom i ett enstaka fall. Vi kan i enlighet med Black, Harris, Lee, Marshall och William (2003) tyda att det finns en stor osäkerhet i hur man hanterar de nya bedömningsredskapen, vilket kan leda till att lärarna fortfarande tvekar att använda sig av dessa. En anledning till detta kan vara att de nya bedömningsredskapen initialt kräver en stor arbetsinsats av lärarna än att rätta ett traditionellt prov. Här avser man naturligtvis tidsinsatsen, vilket var något som även kom fram under intervjuerna med lärarna.

Det här är förmodligen den grundläggande orsaken till att tankar om nya former och bedömningsredskap inte har spridit sig mer än de har. Men det finns naturligtvis andra orsaker till detta, där samarbetet mellan lärarkollegerna måste förbättras. I intervjuerna med lärarna framgick det att samtliga lärare samarbetar, men att läraryrket fortfarande enligt tradition har kvar sin akademiska stämpel och individualism.

Med detta menas att lärarna fortfarande använder sina egna bedömningsredskap, även om man börjat arbeta ämnesövergripande på senare år. Det här är något som även Tholin belyser då det fortfarande kan utspela sig ett främlingskap mellan kollegor, skolor och kanske mellan generationer. För en enskild lärare är det förmodligen inte så lätt att bryta igenom barriärer utan en tydlig uppmaning. Kanske är det så att det behövs någon från skolans ledning för att tina upp de kyliga relationerna mellan lärarna och få dessa att dela med sig och inte bara hålla på sitt.

Vi kan vidare tyda att de flesta av de intervjuade lärarna genomför kontinuerliga bedömningar av målluppfyllelse under lektionerna. Det som däremot inte framgår är hur dessa bedömningstillfällen dokumenteras eller hur elever eller föräldrar får ta del av dokumentationen, utan den verkar stanna i lärarnas inre medvetande tills det är dags för betygsättning. Att kontinuerligt bedöma eleverna ställer stora krav på lärarna framförallt ur ett rättsäkerhetsperspektiv. Lärarna borde tydligt ange vilka mål som de bedömer under lektionernas gång. Frågan man ställer sig om det alls är möjligt att komma ihåg vad alla elever presterat under en termin? Hur elever som inte säger så mycket och är tillbakadragna kommer att bedömas och hur det är möjligt för elever och föräldrar att få insikt i bedömningen om den enbart bygger på vad läraren minns?

Det framgick även ur intervjuerna hur man ibland låter en kollega bedöma ett prov som man som enskild lärare är osäker på hur man ska tolka. Det som man funderar över är varför detta inte görs kontinuerligt, vilket definitivt skulle leda till ett likvärdigare bedömningssystem. Samtidigt skulle detta skapa diskussioner mellan lärarkollegor och resultera i ett gyllene tillfälle för lärarna att förbättra sin bedömarkompetens, sin förmåga att bedöma det målrelaterade och realisera detta.

I enlighet med vad Tholin förespråkar verkar inte skolorna under de senaste tio åren i någon utsträckning tagit till sig dessa nya former för bedömning. Likt Freccero, Hortlund och Pousette argumenterar skolverket om de varierande bedömningsformer som det nya revolutionerande i skolväsendet, medan skolorna snarare verkar ha förskjutit skriftliga prov till skriftliga redovisningar.

Visst är det så att den ena skolan varav några av de intervjuade lärarna representerade, har kommit längre och använder större ämnesövergripande teman som en del av underlaget för bedömningen. Men fortfarande kvarstår frågan om det uteblivna användandet av de enligt forskare för det kunskapsrelaterade betygssystemet anpassade bedömningsredskapen? För att få till stånd en bättre likvärdighet i den svenska skolan måste förmodligen en kontakt etableras mellan lärarkollegor och en konstruktiv dialog om bedömningsredskapen komma till stånd.

6 Avslutande diskussion

Syftet med examensarbetet var att undersöka vilka redskap som gymnasielärarna använder sig av i sin tolkning av läroplanen utifrån olika bedömningssituationer för att realisera det kunskapsrelaterade betygssystemet. Lärarna visade under intervjuerna ett stort engagemang och gensvar, vilket gav ny energi åt mitt fortsatta arbete. Responsen från lärarna angående tolkningen av läroplanen med hjälp av de olika redskapen för bedömning, visade på en viss problematik hur de ska genomföra en likvärdig bedömning. Av intervjuerna att döma framgick det att lärarna tolkade de aningen luddiga betygskriterierna på olika sätt beroende på hur stort frirum de hade till sitt förfogande. Detta resulterade således i en mångfald av redskap för bedömning. Lärarna påpekade att klarare riktlinjer angående kriterierna var att önska.

De frågor som uppstod under analysen under de genomförda intervjuerna med gymnasielärarna kommer vi att försöka tyda svaren på. Den första frågan som man ställer är hur det kommer sig att lärarna inte har tagit till sig de enligt forskare lämpliga bedömningsverktyg för det nya kunskapsrelaterade betygssystemet? Likt det framgick i analysen var den största orsaken tidsbrist, där lärarna anser sig helt enkelt inte ha tid att sätta sig in i dessa kvalitativa bedömningsformer. Det händer så mycket i skolans verksamhet i dag att lärarna ser arbetsinsatsen med att exempelvis skapa en matris som inte lönsam. Man måste utveckla en sådan för varje kurs och hålla på varje dag då det uppstår saker som inte passar in i matrisen antyder lärarna.

En generell bedömningsmatris eller en reviderad taxonomi fungerar således inte enligt lärarna och måste brytas ner i mindre delar anpassade till olika moment och kurser. Man anser inte heller att eleverna har ork och tid att sätta sig in i hur matriser fungerar då de har ett så pressat schema redan som det är. Dagens elever är enligt lärarna så betygs fixerade att de ligger på gränsen till utbrändhet och psykiskobalans. Men det är inte bara eleverna som känner att de har ett tryck på sig, även lärarna känner att det utifrån förväntas att de ska sätta ett rättvist likvärdigt betyg.

Tittar vi på frågan om de likvärdiga betygen är det en mångfald av faktorer som spelar in, allt från luddiga betygskriterier och olika tolkningar av läroplanen utifrån olika lärare, ämnen, skolor och traditioner. Det känns nästan som vi befinner oss i en liknande situation som i det gamla relativa betygssystemet som på liknande sätt togs fram för att skapa ett likvärdigare betygssystem. Men många lärare förstod inte innebörden i betygssystemet som var tänkt att ha en normalfördelningskurva baserad på hela landet. Det som hände var att lärarna anammade detta system i sina klasser i stället, vilket resulterade i ett långt ifrån likvärdigt och rättvist betygssystem. Ett visst antal femmor, fyror, treor, tvåor och ettor skulle delas ut i klasserna, där lärarna nästan fick försvara sig om de exempelvis delade ut fler femmor och fyror än vad som ansågs följa normalfördelningen. Risken finns att även det nya kunskapsrelaterade betygssystemet kan komma att uppfattas som inte likvärdigt och trovärdigt om inte lärare och skolläring behandlar de faktorer som nämnts ovan.

Utifrån alla dessa aspekter är det som till största del antas ligga till grund för detta dilemma, samarbetet mellan lärare. Det har genom intervjuer visats på samarbete i lärarlagen hos samtliga lärare, men ändå använder de sig av helt olika bedömningsredskap i slutändan. Kanske måste det till en attityd förändring hos lärarna som enligt den akademiska traditionen är individualister som värnar om sina ämnens integritet. Först då kan nog ett verkligt samarbete komma till stånd och om möjligt öka användandet av gemensamma bedömningsredskap och ett likvärdigare betygssystem. Även om de tre vanligaste bedömningsredskapen som av forskare anses lämpliga för det kunskapsrelaterade betygssystemet inte används så kanske man kan börja använda något. Exempelvis portföljen som användes av en av de intervjuade lärarna och var i närheten att användas som en annan lärares bedömningsredskap.

Det debatteras och diskuteras allt oftare om de orättvisa betygen i dagens skolor. I Aftonbladet från den 16 maj 2007 kan man enligt Linda Hjertén ta del av hur Lärarnas riksförbund tycker att det är dags att garantera elevernas rättssäkerhet, vilket även framgick under analysen i detta arbete. Således är det vår skyldighet som lärare att ta ansvaret för bedömningen och inte låta lättja få bestämma elevernas öden.

Hur ska läraryrket någonsin kunna nå en profession då staten och skolledningen inte kan formulera en läroplan som går att tolka klart och tydligt? I enlighet med skolverket (2007) kan vi tyda hur skolminister Jan Björklund tar upp frågan om hur skolorna ska höja kvaliteten. Det ska ske genom att satsa på behöriga lärare där de obehöriga lärarna ska få chansen att plugga till sig en behörighet, men frågan är om dessa lärare verkligen behöver det? För så länge lärarna litar på sitt omdöme och tolkar läroplanen utefter sitt eget frirum och realiserar detta, kan det som lärarna själva medger under intervjuerna inte bli en likvärdig bedömning.

Det visar sig nämligen genom intervjuerna att det inte bara är de antydda luddiga betygskriterierna som gör att lärarna sätter mer eller mindre godtyckliga betyg. Lärarna blir likt Davidsson, Sjögren och Werner (2004) också påpekade hemmablinda, då de finner det svårt att tillämpa kvalitativa kriterier. Betygen anpassas i stället efter de lokala normerna. Ett betygssystem kräver således en aktivare och lojalare medverkan från lärarnas sida.

Enligt en intervjuad lärare förekommer nämligen en viss slapphet hos lärarna då trycket utifrån gör att man helt enkelt inte följer betygskriterierna, utan sätter skolans anseende högre genom en övre nivå i betygsättningen. Flera nya kurser har tillkommit på gymnasiet som exempelvis levnads lära, fältbiologi och projektarbeten, vilket även försvårar bedömningen och betygsättningen som mer kommer att handla om personlighet och värderingar.

Av intervjuerna med lärarna framgick det likt Allard, Måhl och Sundblad (1994) beskriver att man vill överlåta bedömningen och betygsättningen åt den instans inom högskolan som är villig att ta emot eleven. Kan det vara så att lärarna drar sig från att sätta betyg, då de känner att likvärdigheten ändå aldrig kommer att uppfyllas? Eller är det så att det nya kunskapsrelaterade betygssystemet inte är det optimala systemet? Kanske bör en vidare forskning anamma de aspekter som framgått genom detta arbete, där eleverna ses som receptorer som enbart vill klara proven. Vi kan från resultaten av intervjuerna med lärarna tolka vissa synpunkter om hur betygen kan bli avgörande för Sveriges fortsatta välfärd.

Det finns likt Skolverket (2002) även belyser inga perfekta betygssystem. Alla betygssystem måste dock för att vara trovärdiga, framstå som rättvisa och jämförbara. Det måste uppfattas som att det mäter de rätta kunskaperna, ordnar, sorterar och bedömer skillnader mellan elever på ett rimligt sätt. Efter alla intryck och tolkningar genom detta examensarbete kan vi tyda att tid och samarbete anses vara nyckeln till att lärarna ska ta till sig de nya bedömningsredskapen i riktning mot ett likvärdigare och något perfektare betygssystem.

Referenser

Litteratur

Allard, Birgitta, Måhl, Per, Sundblad, Bo (1994) *Betyg och elevens rätt till kunskap*. Stockholm: Liber

Andersson, Håkan (1999) *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D (2003) *Assessment of learning. Putting it into practise*. London: Open University Press.

Davidsson, Leif, Sjögren, Boo och Werner, Lars (2004) *Betyg, Grundskola, gymnasieskola, komvux*. Stockholm: Norstedts juridik.

Egidius, Henry (1994) *Kunskapsrelaterade betyg*. Malmö: Gleerups Förlag.

Franke-Wikberg, Sigbrit & Johansson, Martin (1976) *Utvärdering av undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Freccero, Ulrika, Hortlund, Torbjörn och Pousette, Anna (2005) *Bedömning av kvalitativ kunskap - Konkreta exempel från gymnasieskolan*. Hässleholm: Gymnasietidningen/Grundskole-tidningen/Fortbildningsförlaget.

Hägg, Kerstin & Kuoppa, Svea Maria (1997) *Professionell vägledning. Med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur.

Korp, Helena (2006) *Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö: Lärarutbildningen.

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

Linde, Göran (2000) *Det ska ni vetat. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.

Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (2005) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.

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

Avhandlingar

Tholin, Jörgen (2006) ”Att kunna klara sig i okänd natur”. *En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Borås: Högskola.

Dokument från internet

Aftonbladet (2007) *Han fick bara G*. (2007-05-16).
<http://www.aftonbladet.se/vss/nyheter/story/0,2789,1070948,00.html>

Dagens Nyheter (2007) *Vårt parti har misslyckats att ge skolan rätt fokus*. (2007-04-14). <http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=572&a=638933>

Lundgren, Ulf P. (1999) *Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering*. (2007-05-20). <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/lundgren.pdf>

Skolverket (2002) *Att bedöma eller döma*. (2007-05-20).
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=933>

Skolverket (2007) *Kvaliteten i skolan ska höjas*. (2007-04-25).
<http://www.skolverket.se/sb/d/1834/a/9046;jsessionid=6C15722283FDFC7A42B4A2876CFC723F>

Bilaga 1

Intervjuinformation

Jag är en student på lärarhögskolan i Stockholm som skriver en 10-poängs examensuppsats om vilka bedömningsredskap lärarna använder för att tolka läroplanen.

För att samla in datamaterial genomför jag intervjuer med lärare i gymnasieskolan.

Er medverkan är frivillig och alla intervjuer kommer att behandlas konfidentiellt och inga namn, personuppgifter, platser kommer att nämnas i arbetet.

Den intervjuade kommer att förbli anonym genom hela arbetet. Utvalda stycken av intervjun kommer att tas med i arbetet. Återstående delar av intervjun kommer inte att nämnas i samband med arbetet utan kommer att tas bort. Skulle den intervjuade efter intervjun ångra sig kan denne kräva att få sin medverkan borttagen ur arbetet.

Vid frågor eller om du skulle vilja ta del av det färdiga arbetet kan du nå mig på följande

E-postadress:

XX@XX

Eller ringa mig på

073-XX

Tack på förhand

Hur tolkas läroplanen utifrån de redskap lärarna utnyttjar i sin bedömning?

Lärarhögskolan i Stockholm

**Besöksadress: Konradsbergsgatan 5A
Postadress: Box 34103, 100 26 Stockholm
Telefon: 08-737 55 00
www.lararhogskolan.se**

