

Lunds universitet
Sociologiska institutionen
SOCK04
Kandidatuppsats, 15 hp
Handledare: Anna Rypi
Seminarieledare: Olle Fröding
Uppsattsseminarium: Fredagen den 27 augusti 2015, kl. 09:15-12:00, Sal 1, Sociologen
VT – 2015

Dessa självklara betyg?

En kvalitativ studie om fem lärares syn på betyg i den svenska skolan

Johan Gustafsson Ryderup

Abstract

I föreliggande uppsats har jag valt att undersöka hur fem lärare ser på betyg i den svenska skolan. Följande tre frågeställningar besvaras: Vad anser lärarna är betygets roll i skolan och hur motiveras betyg utifrån elevsynpunkt? Vad anser lärarna om det nya betygssystemet som infördes 2011? Ser lärarna några risker för elever och för undervisningen ifråga om betyg? Som teoretiskt ramverk används Max Webers handlingsidealtyper och C. Wright Mills motivvokabulär.

Det som framkom i studien var att det inte fanns någon enhetlig syn på vad betygets roll är i skolan. När lärarna å andra sidan motiverade betygen ur elevsynpunkt valde de att lyfta fram betygen som en belöning och som ett redskap för att skapa rättvisa. Det kom emellertid fram en bild hos lärarna att betyg aldrig kan bli helt rättvisa. Detta kopplades till Webers mål- respektive värderationella handlingar. Utifrån Mills motivvokabulär tydliggjordes det att skolan beskrivs i en tävlingskontext.

För den andra frågeställningen kom det fram att lärarna överlag var positiva till det nya betygssystemet. Främst ansåg man att tydligheten och precisionen hade ökat genom att man slutat använda sig av informella betygs kategorier samt att det var enklare att ge ett "rättvist" betyg. Även här kunde det kopplas till Webers värderationella- och traditionella handlingar.

Den tredje frågeställningen tog sig an risker och negativa aspekter av betygen. Ur elevsynpunkt handlade det om att betyg gav en stress och press på eleverna och att det blev ett för stort fokus på själva betygen. För undervisningen såg man inga direkta risker med betyg, t.ex. att undervisningens innehåll går mot det som är lättbedömt för lärarna men som inte nödvändigtvis ger mest kunskap.

Dessa resultat diskuteras sedan utifrån att vi idag lever i ett mer konkurrensinriktat och individualiserat samhälle.

Nyckelord: Lärares syn på betyg, Bedömning, Risker med betyg, Betygets roll i skolan

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Problemformulering.....	1
1.2	Syfte och frågeställningar.....	2
1.2.1	Av sociologiskt intresse?.....	3
1.3	Betygssystemen – en introduktion.....	4
2	Forskningsöversikt	6
3	Material och metod	10
3.1	Kritiska aspekter och avgränsningar.....	10
3.2	Genomförande.....	11
3.3	Presentation av informanterna.....	13
4	Teoretiskt ramverk	14
4.1	Max Webers rationella handlingar.....	14
4.2	C. Wright Mills motivvokabulär.....	15
5	Analys	17
5.1	Betygets roll och hur betyg motiveras ur elevsynpunkt.....	17
5.1.1	Betyget: En självklar plats i skolan?.....	19
5.2	Det nya betygssystemet.....	21
5.2.1	Informella betyg.....	21
5.2.2	Betygsättning i tolkning av det nya betygssystemet.....	23
5.1	Risker med betyg.....	25
6	Slutsatser och Slutdiskussion	28
7	Referensförteckning	32
8	Bilaga	35
8.1	Intervjuguide.....	35

1 Inledning

1.1 Problemformulering

Kan man tänka sig en skola som drivs utan betyg? För mig som blivande lärarstudent är det en intressant fråga. Om man skulle fråga människor ute på stan skulle nog de flesta anse att betygen har en självklar roll i dagens skola. Betyg har ju varit en del av skolan så länge de flesta kan minnas. Men faktum är att betygets roll i skolan inte alltid har varit självklar. Exempelvis sa Olof Palme såhär i en intervju från 1982 när han fick frågan om betyg i skolan:

Betyg är väl inge... Det borde finnas bättre metoder. Men! Vi har gjort opp med folkpartiet och centerpartiet om en ny läroplan. Och efter långa diskussioner så kom vi fram till att skolan i åttan och nian ska man behålla betygen och sen ska man pröva om att få bättre intagningsmöjligheter till gymnasiet med försöksverksamhet.¹

Det är anmärkningsvärt att betyg på den tiden inte sågs som en självklarhet för det största partiet i riksdagen, utan snarare som ett ”nödvändigt ont” kompromissat fram med andra partier. Om man ska tro programledarna hade t.o.m. Socialdemokraterna i sitt partiprogram att betyg skulle tas bort för grundskolan och på sikt även för gymnasiet.

Flyttar vi oss fram i tiden spelas det på helt andra strängar. Redan 2006 – samma år som Alliansen tagit över regeringsansvaret – hördes det rop efter fler betyg i skolan, närmare bestämt ett ordningsbetyg.² På det sättet skulle man få ordning på stöket i skolan. Parallellt med den diskussionen hördes det också rop efter fler betygssteg och betyg i tidigare åldrar, vilket syftade till att motverka den ”flumskola” som Sverige ansågs ha och fortfarande, enligt en del, anses ha. Det är utifrån den här utgångspunkten som den här studien görs. År 2011 infördes skolans nya läroplan och med den kom, som ett svar på ropen, två stora nyheter på betygsfronten: Dels skrotades det gamla 4-stegsbetygen och istället infördes en 6-stegskala och dels införde man nu betyg i sexan där man tidigare haft i åttonde klass. I läroplanen kan man läsa följande:

Under läsåret 2011/12 ska kunskapskraven för betyget E i slutet av årskurs 6 gälla som godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 6. Samtliga kunskapskrav för årskurs 6 ska tillämpas första gången från och med läsåret 2012/13 (Lgr 11, förord).

¹ Se Youtube, länk: <https://www.youtube.com/watch?v=IT7aDihIlyk>

² Min opublicerade B-uppsats i Sociologi från vårterminen 2007 ”Lystring elever, disciplin & ordning skall det vara! - Ett arbete av elevers attityder till ordningsbetyg” skriven tillsammans med Birgit Andersson och Johan Bäckström kom att handla om just elevers syn på ordningsbetyg i skolan.

Nu är de nya betygen i bruk sedan en tid och man kan tänka sig att det systemet precis har börjat ”sätta sig” för flertalet lärare. Av den anledningen fann jag det intressant att skriva om lärare och deras syn på betyg i den svenska skolan.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här uppsatsen är att redogöra för hur fem högstadielärare ser på betyg och det nya betygssystemet samt vilka eventuella risker betyg kan medföra. För att undersöka detta ställs följande tre frågeställningar:

- Vad anser lärarna är betygets roll i skolan och hur motiveras betyg ur elevsynpunkt?
- Vad anser lärarna om det nya betygssystemet som infördes år 2011? På vilket sätt uttrycker de om de är positiva eller negativa till bytet?
- Ser lärarna några risker ur elevsynpunkt eller ur undervisningssynpunkt med betyg?

Uppsatsens andra frågeställning tar som bekant upp det nya betygssystemet. Det innehåller, som nämndes i *problemformuleringen*, både fler betygssteg men också att betygen nu sätts från sjätte klass. Jag har emellertid valt att bortse från vad lärarna säger om den tidigare betygssättningen. Anledningen till detta är två: Dels handlar det om avgränsningsskäl (se vidare under *3.4 Avgränsningar*) och dels handlar det om att lärares åsikt i frågan är tämligen väldokumenterad.³ Däremot tas den tidigare betygssättningen upp i delar av texten.

Ifråga om uppsatsens tredje frågeställning kan den ses som något mer tillspetsad då den fokuserar på *undervisning* och *elever*. Förklaringen till detta är att jag på den här punkten har en egen förståelse: En farhåga, anser jag, när vi ropar efter fler prov och prov längre ner i åldrarna är att vi börjar konstruera en skola med prov och betyg i åtanke istället för kunskap. Lärare börjar successivt använda sig av metoder som blir så lättbedömda som möjligt och kunskapsstoffet styrs mot det som är enkelt att mäta. Detta var något jag tyckte mig se under min sejour i skolvärlden år 2010: ”Detta är en jättebra uppgift för att eleverna blir så lättbedömda” sade läraren medan jag tänkte: ”Är inte uppgiften bra för den kunskap och

³ Läs exempelvis Skolverkets rapport ”Bedömning och Betyg – inventering av kompetensutvecklingsbehov hos lärarna i årkurs 4–6 inför betyg i årkurs 6” från 2011.

utveckling som den medför?”. Pedagogikprofessorn Roger Säljö beskriver detta som en målmedelförskjutning i skolans arbete. Fler prov och ökat fokus på prov leder till att uppgifterna på lektionen mer och mer liknar de uppgifter som förekommer på proven vilka i allmänhet är sådana som är lätta att mäta med skriftliga prov (Säljö 2007:13). Detta leder till att den mätbara kunskapen hamnar i förgrunden.⁴

Kan vi se en liknande utveckling för betyg? Kan man exempelvis tänka sig att det finns en konflikt mellan betyg och kunskap? T.ex. att moment som ger mycket kunskap offras eftersom det är för svårbedömt?

Som hjälp kommer jag använda mig av Max Weber och C. Wright Mills (se vidare under stycke 5. *Teoretiskt ramverk*). De utgör det analytiska ramverket för uppsatsen och kommer agera ryggrad och draghjälp för min analys.

1.2.1 Av sociologiskt intresse?

Varför är då det här ämnet sociologiskt intressant? Ska inte dessa frågor lämnas åt pedagogiken? Enligt mig är skolan och fenomenet betyg sociologiskt intressant utifrån flera utgångspunkter: Frågor som t.ex. rör vad betyg egentligen säger om en elev, hur betyget mottas hos eleven (är det ett motiverande inslag eller blir konsekvensen snarare att elever brännmärks när betyget blir ett kvitto som bekräftar det eleven redan vet) eller lärares syn på betygssättning kan inte särskiljas från samhället i övrigt och därför anser jag att det finns en sociologisk – inte bara en pedagogisk – ryggrad i dessa frågor. Ett exempel på detta är hur olika ”tankeskolor” har haft olika mycket inflytande över den svenska skolan. Under 1970-80-talet började den kritiska skolan – som var inspirerad av sociologisk teoribildning – att få inflytande och hade en annan syn än den tankeskola som tidigare dominerat. T.ex. fick detta som följd att stödundervisning började inkluderas inom den reguljära undervisningens ramar och där man tidigare isolerat problem till enskilda elever fick nu tankar om skolans miljö inflytande (Asp-Onsjö 2014:384-5). Kanske var det skolan som behövde förändras och inte eleverna? Denna studie kan också sägas komplettera den utbildningssociologiska sfären.

⁴ Extra illavarslande är det om det är så, som Säljö menar, att standardiserade prov säger allt mindre om elevers reella kompetenser ju längre in i det digitala mediesamhället vi kommer, se Säljö 2007:12.

1.3 Betygssystemen – en introduktion

År 1962 avskaffades det parallella skolsystemet i Sverige – vilket hade inneburit att man hade en folkskola som i första hand handlade om att fostran och ett läroverk där man också hade i uppdrag att garantera att ett visst bildningsgods återskapades – och ersattes med en nioårig grundskola, s.k. enhetsskola (Lindensjö – P. Lundgren 2000:30, P. Lundgren¹ 2014:92-93). I samband med den här utvecklingen kom det i skolans första läroplan, Lpo62, nya regler för betygssättning som ersatte den tidigare sjugradiga bokstavsskalan. Detta ”nya” betygssystem var normrelaterat och bestod av en femgradig sifferskala samt byggde, likt det tidigare systemet, på relativa antaganden. Betygen skulle fördelas utifrån en normalfördelningskurva där varje betyg hade ett visst antal procent (Selghed 2004:52, 2011:73-4). Fördelen var att det fungerade bra som ett urvalsinstrument, men de angav inte hur väl en elev hade klarat kunskapsmålen (P. Lundgren 2014:117). Ett annat problem med det betygssystemet var att i många klasser tog det bästa betyget ”slut” då kvoten, som var på 7 procent för högsta (och lägsta) betyget, hade uppfyllts. Elever med samma studieresultat fick därav olika betyg.⁵ I 1976 års gymnasieutredning, som presenterades 1981, pekade man just på denna problematik och föreslog att betygen skulle sättas i relation till läroplanens kunskapsmål och då ta bort den bestämda fördelningen (ibid:104). Det skall tilläggas att man också kritiserade behovet av betyg överhuvudtaget, och det är i relation med denna tidsanda som Palmes svar i inledningen bör förstås. Kritiken handlade om att betygs överordnade princip går ut på att rangordna eleverna vilket i förlängningen ansågs skapa konkurrens istället för samarbete. Men det finns också andra förklaringar: Exempelvis skolans förändrade styrsystem där man gick från en regelstyrd (centraliserad) till en mål- och resultatstyrd (decentraliserad) skola – en utveckling som brukar benämnas som kommunaliseringen av skolan.⁶ Dessutom hade kvalitativ forskning

⁵ Detta blev praktiken av de relativa betygen. Dock hävdade försvararna av systemet att lärarna hade missförstått systemet. Normalfördelningen skulle spegla betygssättningen i hela landet och inte nödvändigtvis i enskilda klasser. Dock menar professor emeritus Göran Linde att det är en myt att lärarna omfamnades av denna missuppfattning och hänvisar till intervjuer med lärare på 1980-talet där denna missuppfattning ej återfanns, se Linde 2006:104

⁶ Egentligen hade man redan mot slutet av 60-talet mer och mer börja tala om en decentralisering. Men det var först från 1984, efter att man både haft en *kommunaldemokratiutredning* (1975), *SSK-utredning*⁶ (1972) och fått en tredje läroplan (Lgr 80), som man började med försöksverksamheter med ökat kommunalt självstyre, se P. Lundgren 2014:106-108,115. Mot slutet av 1980-talet och början av 1990-talet tar denna utveckling fart, man talar om den s.k. *kommunaliseringen* av skolan. Staten släppte dock inte sitt ansvar helt: Den kom fortfarande ha det övergripande ansvaret, exempelvis definierar staten de övergripande mål som skolan ska arbeta mot (s.k. mål- och resultatstyrning) samt att följa upp och utvärdera verksamhetens resultat medan kommunerna och skolorna fick ansvar för genomdrivandet och att organisera arbetet, se Forsberg 2014:631.

kring lärande och kunskap vuxit sig allt starkare samt att man såg ett sviktande förtroende för betygssystemet (Selghed 2011:15,76).

Hösten 1995 – efter att olika förslag stöts och blötts – fick Socialdemokraterna igenom förslaget att betygen skulle omfatta 3 steg med benämningarna godkänd (G), Väl godkänd (VG) och Mycket väl godkänd (MVG). Elever som inte nådde upp till målet skulle inte få betyg (Selghed 2004:67). Dock kom man att använda ytterligare ett betyg, nämligen *icke godkänd* (IG). Även ”streck” kom att användas. Skillnaden mellan dessa två är att för IG har man underlag för eleven men kommer fram till att denne inte nått målen medan man för ”streck” överhuvudtaget inte kan göra en bedömning. De normrelaterade sifferbetygen ersattes således av ett kriterierrelaterat betygssystem. Alla elever som visar sig nått upp till en viss kunskapsnivå skulle få betyg därefter. Med det nya systemet jämförs således eleven mot fastställda kriterier medan man med det förra jämfördes med andra elever.

Ett av problemen med målformulering och kriteriebestämning är att det inte finns en klar gräns när kunskapsmålen är uppfyllda vilken gör att en ”likvärdig bedömning i hela landet” kan bli svår att upprätthålla (Selghed 2004:68).

Från 2000-talets mitt sker en rad förändringar som åter innebär ett ökat statligt inflytande i en skola där kommunerna alltsedan 1980-talet flyttat fram sina positioner. Man talar om en s.k. recentralisering där det skett ett återtagande av ansvar och befogenheter från ”periferin” (kommunerna) till ”centrum” (staten), exempelvis genom att man återigen infört en viss ekonomistyrning (Forsberg 2014:631 & Jarl – Kjellgren – Quennerstedt 2012:44). Kanske är det inte en slump att man nu kommer med ett nytt betygssystem. Stommen utgörs fortfarande av det betygssystem som infördes 1995 (Selghed 2011:81) men den nya läroplanen, som infördes år 2011, kom två stora nyheter på betygsfronten: Dels skrotades det gamla 4-stegsbetygen och istället infördes en 6-stegsskala, A-F och dels införde man nu betyg i sexan där man tidigare haft i åttonde klass. Stegen E, C A är formulerade i läroplanen medan ”mellanstegen”, som exempel D, består av benämningen ”kunskapskraven för betyget E och till övervägande del för C är uppfyllda” (Lpo11, t.ex. s 211). Motiveringen till den nya, mer differentierade, betygsskalan är bland annat att öka precisionen i bedömningarna för elevens kunskaper vilken ska öka rättvisan och likvärdigheten i betygssättningen (ibid:34).

2 Forskningsöversikt

Det har tidigare forskats om betyg i skolan. Ett arbete värt att lyfta fram är avhandlingen ”Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen” av Bengt Selghed (Malmö högskola, 2004), vilken kom att resultera i boken *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis* (2006). I avhandlingen väljer författaren att intervju 30 lärare vid 10 grundskolor om, precis som undertiteln antyder, deras sätt att erfara det betygssystem som infördes hösten 1995 i svenska skolor och dess tillämpning i yrkesutövningen.

Resultaten av studien visade att det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet fem år efter införandet fungerar otillfredsställande. Övergången i bedömningsprinciper i kombination med förändrad kunskapssyn – en konstruktivistisk – ter sig vara alltför komplicerad. Bland annat varken välkomnas eller anammas det paradigmskifte som det ”nya” betygssystemet innebär för kunskapssynen. Detta märks av på flera sätt: T.ex. uttrycker flera lärare att antalet betygssteg är för få och att variationsvidden inom betygsstegen är för olika. Lärarna tycks också ha kvar ett tänk som kännetecknas av det tidigare normrelaterade betygssystemet: Exempelvis föreställningen om att kunskap kan mätas och bedömas utifrån en betygsstege uppbyggd på intervallskalenivå och att elever jämförs med andra elever (Selghed 2004: 189,194,199). Studien visar också hur lärare förväntade sig en annan utformning med tydliga mål och kravbeskrivningar samt nationella kriterier som skulle eliminera diskussionen om orättvisa betyg. På grund av avsaknaden av detta sågs det ”nya” betygssystemet som ett ofullständigt och arbetskrävande verktyg där en likvärdig och rättvis betygssättning uppfattas av många som icke möjlig. För det ”nya” betygssystemet – som ersattes 2011 – var endast betyget *väl godkänt* (VG) nationellt angivet medan de övriga betygen *godkänt* (G) och då även *icke godkänt* (IG) samt *mycket väl godkänt* (MVG) skulle formuleras lokalt. Lärarna upplever att de heller inte erbjudits tillräckligt med möjligheter, exempelvis i form av kompetensutveckling, för att förstå de antaganden och principer som det nya betygssystemet grundar sig på. Eller för att förstå de intentioner staten avser med betygssystemet (ibid:190,191,193,200).

I rapporten ”Tidigt ute med sena betyg – sent ute med tidiga! Svensk betygspolitik i ljuset av internationell betygsforskning och betygssättningen i Europa” (Uppsalas universitet 2010) av Christian Lundahl, Henrik Roman och Ulla Riis diskuteras svensk betygspolitik i relation till

hur den sett ut i Europa. De har fokuserat på två aspekter: Dels vad man vet om tidig betygsättning från andra länder och dels effekter av betygsättning för lärandet.

Författarna kommer fram till att införandet av betyg i sjätte klass både kan ses som en anpassning till andra länder i Europa, som ofta satt betygen tidigare än i Sverige,⁷ och som ett trendbrott. Trenden i Europa är snarare att man börjar sätta betygen senare, oftast tidiga åren i det som motsvarar högstadiet. Det bottnar i forskningsrön där betyg och dess pedagogiska effekter ställs mot andra former av bedömningsmetoder. I strävan att minska betygens betydelse för skolan, erbjuds bland annat alternativ i form av verbala och deskriptiva omdömen men också att betygssättningen kompletteras med mer deskriptiva bedömningar (Lundahl – Roman – Riis 2010:8,15). I rapporten tas också betygens negativa aspekter upp. Risken med tidigare betyg är att vissa kunskaper hämmas av betygsättning. Detta gäller främst kunskaper som rör viljan att lösa problem, tolka komplicerade sammanhang samt att kommunicera och ställa nya frågor. Man gör här en poäng att detta är kunskaper som samhället som mest efterfrågar. Förutom att betygen hämmar lärandet hålls också duktiga och kreativa lärare tillbaka i sin undervisning. En mängd internationell forskning pekar på detta medan det varit svårt att finna forskning som tydligt visar att betyg i sig främjar lärandet (ibid:8, 24).

De lyfter också fram att det är, föga förvånande, läraren som spelar störst roll för elevernas kunskapsutveckling och resultat. En tydlig feedback till eleverna är ett effektivt pedagogiskt redskap för att påverka deras kunskapsutveckling till skillnad från betyg som endast påverkar indirekt. Det finns heller inte belägg för att betyg behövs för att eleven ska vara den ligger kunskapsmässigt inom ämnena, snarare tyder mycket på att de flesta elever som riskerar ett underkännande är medvetna om det (ibid). Vidare menar författarna att det är viktigt att mål och kriterier är tydliga och att läroplanerna är tydliga med vad som förväntas av elever och lärare. Dock menar de att mål och kvalitetskriterier inte är samma sak som betygsättning med dess pedagogiska risker och bör därför hållas isär. Att man ofta i argumentationen för tidigare betyg talat om tydliga mål påtalar de är en annan sak.

En internationell studie värd att nämna är Susan M. Brookharts något ålderstigna artikel ”Teachers’ Grading Practices: Meaning and Values”, publicerad 1993 i tidskriften *Journal of Educational Measurement*. Hennes syfte med artikeln var att undersöka hur lärare associerar

⁷ I endast 6 av 27 jämförda länderna får eleverna betyg först från sjunde skolåret vilket innefattar Sverige.

till betyg, de värderingar och omdömen de gör när de överväger betygen samt om detta skilde sig beroende på om de hade en anvisning eller inte för hur betygen skulle mätas. Dessa frågor undersöktes genom att studera hur lärarna svarade mot olika betygsscenarioer i klassrummet. Till hjälp använde hon sig av en enkätstudie som både hade flervalssvar och ett egenskrivet svar från lärarna på frågan ”Varför gjorde du detta val”. Dessa skrivna svar undersöktes både kvalitativt och kvantitativt med hjälp av ett kodningsschema. Underlaget bestod av 84 lärare där 40 av de 84 var utan instruktion.

Det visade sig vara en mycket liten skillnad om lärarna hade – eller inte hade – en instruktion. Det framkom även att deras uppfattning om betygets idé var nära förknippad med elevers arbete i skolan. Betyget hade med andra ord rollen som en belöning för eleverna. Det kom också fram att när lärarna sätter betyg väger de in värdeomdömen och att de är särskilt bekymrade över att det inte ska bli rättvist. Det fanns också en oro för betygets konsekvenser, främst gällande elevers självkänsla och attityd till fortsatt arbete.

En nyare internationell studie är Nura Reshs ”Justice in grades allocation: teachers’ perspective” publicerad 2008. Hon väljer där att undersöka betygssättning för språk, matematik och naturvetenskapslärare. Underlaget utgick från ett nationellt urval av israeliska gymnasieskolor. Även studenter tillfrågades i en rad frågor men mitt fokus är på lärarna. Studien byggde på att lärarna fick väga in en rad överväganden som påverkar deras beslut om betygssättning. Dessa ”överväganden” för betygssättning delades upp i: *Prestation* (Performance, output), *Ansträngning* (Effort, input) och *Behov* (Need). Resh valde också att undersöka innebörders skillnader för de olika lärartyperna.

I studien framkom det att lärarna med en överväldigande majoritet, 66,87 procent, anser att det är prestationen som styr betyget medan ansträngning och behov hamnade på 25,52 respektive 6,61 procent. Det resultatet utgjorde en ”sammanfattning” över alla lärarnas svar. När olika svar jämfördes mellan de olika ämneslärarna framkom det något förvånande resultatet att man såg störst skillnader mellan matematiklärarna och naturvetenskapslärarna. Resh hade snarare väntat sig en mer konventionell uppdelning mellan ”vetenskap” och humaniora. Matematiklärarna lade större vikt vid prestationen än de övriga lärargrupperna. Resh valde sedan att undersöka om man såg några skillnader i betygssättning mellan vad de i studien kallas ”svaga” och ”starka” elever. Sammanfattningsvis fokuserade man mindre på prestation för ”svaga” elever och mer på ansträngning och behov. Hon spekulerar i om detta gör att betygsgapet minskas mellan dessa två elevgrupper. Även när detta togs i beaktande låg

de tidigare slutsatserna för skillnader mellan matematik och naturvetenskap fast, dock var språklärarna mer lika mattelärarna nu. Dock gällde endast dessa skillnader för ”svaga” elever.

I studien framkommer det med andra ord att det finns skillnader i betygsättningen mellan olika lärartyper men också i relation till olika elever, men att det sammanfattningsvis är prestationen som är mest avgörande för elevers betyg.

3 Material och metod

För att operationalisera studiens syfte använder jag mig av *kvalitativa forskningsintervjuer* som kan sägas ingå under epitetet kvalitativa metoder.⁸ Syftet med en kvalitativ forskningsintervju är att erhålla kvalitativa beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka dess mening (Kvale 1997:117). Valet av denna metod beror dels på frågeställningens karaktär: Eftersom att jag är intresserad av individuella, personliga erfarenheter exempelvis ifråga om upplevelser, uppfattningar och övertygelser är djupintervjun en lämplig metod (se Hennink – Hutter – Bailey 2001:109); och dels för att intervjuer ger mig möjligheter som t.ex. inte enkäter ger: Jag kan ställa följdfrågor och klargöra påståenden. Inte heller observationer eller fokusgrupper hade uppfyllt detta syfte lika bra. Observationer lämpar sig bättre när man vill undersöka hur människor integrerar i olika miljöer medan fokusgrupper handlar mer om att identifiera en rad olika berättelser och åsikter och lämpar sig därför sämre när man vill ha information på ”djupet” (ibid:53).

Intervjuerna är både *explorativa* och *prövande* till sin karaktär. De är explorativa då betyg kan ses som ett område som jag kartlägger: Jag söker ny information och infallsvinklar till ämnet. Men de är också prövande då jag har som syfte att pröva min egen förförståelse inom området, i detta fall rörande studiens tredje frågeställning. (jmf Kvale 1997:94).

3.1 Kritiska aspekter och avgränsningar

Vad finns det då för kritiska aspekter? En aspekt handlar om tidsåtgången. Att arbeta med intervjuer tar mycket tid i anspråk. Det gör att man får svårt att arbeta med en större population jämfört med t.ex. kvantitativ forskning. Professorn Steinar Kvale menar att antalet i kvalitativa intervjuundersökningar tenderar att antingen bli för stort eller för litet. Vid ett för litet antal omöjliggörs just möjligheten till statistiska generaliseringar och hypotesprövningar medan man vid ett för stort får svårt att göra några mer ingående tolkningar (1997:97–98). I mitt fall ligger jag närmast det förstnämnda: Genom att jag bara haft tid att göra fem intervjuer blir det svårt att hävda generaliserbarheten av mina resultat. Detta påstående kan dock problematiseras: Många ”sanningar” inom psykologi och pedagogik har just blivit det efter undersökningar med få individer. Exempelvis kom Jean Piagets idéer om barns

⁸ För en mer djupgående förklaring om vad som kännetecknar kvalitativ forskning, se kapitel 2 ”The nature of qualitative research” i boken *Qualitative Research Methods* (2011) av Monique Hennink, Inge Hutter och Ajay Bailey.

kognitiva utveckling,⁹ som fick ett stort inflytande inom skolan, från studier på hans två barn (se Kvale 1997:98). Vidare är det inte självklart fler intervjuer hade lett till en mer vetenskaplig produkt. I boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997) av den redan nämnda Steinar Kvale kan man läsa om risken med ett för stort antal: Genom att man i en överväldigande majoritet av fallen har en tidsbegränsning är risken att förberedelsen och analysen av intervjuerna blir lidande vid ett för stort antal – något som försämrar den vetenskapliga produkten (se s.99). Därför är jag av åsikten att kvalitet är viktigare än kvantitet. Genom att uppsatsen skrivs med ensam författare anser jag att fem intervjuer var ett lagom antal.

Ett resonemang kan föras ifall jag borde använt mig av två olika metoder för att operationalisera uppsatsen syfte, exempelvis både intervjuer och enkäter. Det finns dock några fallgropar med den idén. Genom att jag har en tidsbegränsning är risken att det varken blir hackat eller malet: Jag hade kanske bara kunnat göra häften så många intervjuer och enkäter som önskats. Av den anledningen anser jag att det är bättre att använda den metod som är bäst lämpad och göra den så bra som möjligt. Avgränsningar måste alltid göras i uppsatser, dels utifrån utrymmesskäl men också utifrån tidsaspekter. Förutom det som redan diskuterat – antal intervjuer – handlar övriga avgränsningar om anpassningar till ämnet och frågeställningarna. Man hittar alltid delar som är intressanta men som tvingas tas bort, ofta med hänsyn till produktens hanterbarhet. Ett exempel är, som nämnts, lärarnas åsikter om betyg i tidigare åldrar. Att höra vad de sa om det var mycket intressant men togs bort av de anledningar som nämnts ovan.

3.2 Genomförande

Av de fem utförda intervjuerna har två utförts på deras arbetsplats, en i den intervjuades hem och två över telefon. Intervjuerna utfördes med hjälp av en intervjuguide som finns med som bilaga (se 8.1 Bilaga) till uppsatsen. Alla intervjuer spelades in och har därefter transkriberats. Att jag utfört två intervjuer över telefon ser jag inte som ett problem. I början fanns en oro att ett sådant tillvägagångssätt skulle ha negativ inverkan på intervjun. Dessa farhågor har inte besannats. Genom att jag kunnat spela in telefonsamtalet har transkriberingen skett på precis

⁹ Han menade bland annat att barn befinner sig på olika utvecklingsstadiet vilka han benämnde som *Det senmotoriska stadiet (från 0-2)*, *det föroperationella stadiet (2-7 år)*, *det konkreta operationella stadiet (7-11 år)* och *det formella operationella stadiet (11-15)*. Det är först under det tredje stadiet som barn exempelvis förstår abstrakt tänkande, t.ex. att olika former har samma volym, se Phillips, Soltis 2010:71.

samma sätt. Jag har inte märkt av någon skillnad varken i intervjulängd eller fylligheten i svaren. Skulle någon läsa transkriberingen kan man inte utläsa att den gjorts på telefon. Därför är jag av åsikten att det inte blivit någon kvalitetsförsämring av det tillvägagångssättet.

I boken *Qualitative Research Methods* av Monique Hennink, Inge Hutter och Ajay Bailey kan man läsa om att det som kännetecknar en bra intervju är att den intervjuade pratar mycket mer än en själv men att intervjuaren fortfarande guidar den intervjuade (2011:129). Detta är något jag anser mig ha lyckats med. När jag utfört intervjuerna har jag också tänkt på att inte avbryta utan låta ”tysta stunder” få existera. Min erfarenhet säger att det ofta är då som det sker en eftertänksamhet om man får nya infallsvinklar av de redan sagda svaren.¹⁰ Detta var också något jag upplevde under intervjutillfällena. Jag har även försökt ställa frågorna på ett objektivt sätt utan att leda den intervjuade åt något håll.

Generellt kan man säga att den etiska dimensionen gör sig mer påmind för kvalitativ forskning vilket beror på syftet med de metoder som används. Ofta får man en närhet till deltagarna på ett sätt som inte sker för kvantitativ forskning.¹¹ För det ämne jag undersöker anser jag att risken att komma in på känsliga områden är låg. Dock följer jag givetvis de etiska principer som finns.¹² Jag har också garanterat anonymitet, både för den som intervjuas och skolan de jobbar på. När ljudfilerna sparats på mobiltelefonen har jag använt pseudonymer så att andra inte ska kunna lista ut vem som intervjuas. Jag har även påtalat att deltagandet är helt frivilligt och att vi kan avbryta när som helst samt frågat om det är okej att spela in. Skulle information ha dykt upp som är helt irrelevanta för min forskning hålls den givetvis konfidentiell. Jag har varit tydlig i att förespråka vem jag är, undersökningens syfte och för vems räkning forskningen sker; i detta fall för mig och för Lunds universitet.

För att få tag på lärare som ville ställa upp mailade jag och kontaktade via telefon ett flertal skolor. I mailet har det framgått vad intervjuerna går ut på och de teman de kom att kretsa kring. Dock visa det sig att lärarna var en yrkesgrupp som vid den här tidpunkten hade mycket att göra, något som märktes i de svar som jag fick. Därför fick jag endast tag i två

¹⁰ Detta också läsas i *Qualitative research methods* (2011) av Hennink, Hunter och Bailey, se s.130.

¹¹ Som nämns vill man ofta veta individens tankar och känslor om någonting och för att få reda på det behövs ett förtroende mellan forskare och deltagare, se Henning – Hunter – Baily 2011:63-4.

¹² Man brukar kunna tala om tre kärnprinciper för etiska aspekter av forskning: *Respekt för deltagarna*, *maximera fördelarna av undersökningen* och *minimera riskerna för deltagarna* samt bör se till att forskningen genomförs på ett rättvist, icke exploaterande och genomtänkt sätt. Min avsikt har varit att arbeta utefter detta, se Hennink – Hunter – Bailey 2011:63.

intervjuer via det här tillvägagångssättet. Istället fick jag använda mig av andra metoder: En intervjuperson fick jag tag på genom att han var en arbetskamrat bekant. Den fjärde och femte intervjupersonen fanns i min yttre bekantskapskrets. Dessa fick endast reda på övergripande syfte.

3.3 Presentation av informanterna

Lise-Lott: Är 59 år gammal och blev färdig lärare 1980 efter att ha utbildat sig i en stad i norra Sverige. Hon undervisar för närvarande i ämnet bild på högstadiet i en skola som ligger i Skåneområdet.

Bertil: Är född 1954 och blev färdig lärare 1982. Han undervisar i musik och SO på en skola i Malmötrakten.

Javier: Är 51 år gammal och började jobba i pedagogiska verksamheter på 80-talet. Han blev färdig med sin lärarutbildning 1992 och började undervisa mer regelbundet år 1998. Han undervisar för närvarande i Språk på högstadiet men är även behörig i SO. Skolan ligger i malmötrakten men intervjun gjordes över telefon.

Fredrik: Är 33 år och relativt nyexaminerad. Under utbildningen har han kommit i kontakt med det gamla betygssystemet, både på praktiken och i ämnesstoffet. Han undervisar för närvarande i svenska på en skola i Örebrotrakten.

Elin: Är 29 år gammal och även hon relativt nyexaminerad. Under utbildningen har hon kommit i kontakt med det gamla betygssystemet. Hon arbetar för närvarande på ett gymnasium i Örebrotrakten men har tidigare jobbat på ett högstadium där hon undervisade i SO-ämnena.

4 Teoretiskt ramverk

4.1 Max Webers rationella handlingar

Weber definierade handlande eller beteende som när en person, eller personer, är involverade eller engagerade i någon subjektiv meningsfull handling. Han kom att skilja på socialt och icke-socialt handlande där termen socialt handlande syftar till aktiviteter vars avsikt är gemensam för de involverade individerna (Boglund – Eliaeson – Månson 2014:183, Freund 1968:102). Om man känner till dessa handlingsidealtyper bakom handlingen får man vad Weber skulle kalla en ”förklarande förståelse” för handlandet. Det kan ses som en djupare förståelse för handlingen och dess syfte.

För det sociala handlandet kunde man enligt Weber urskilja fyra handlingsidealtyper:

- *Målrationellt handlande:* Handlingar som utförs för att uppnå vissa bestämda mål. Handlingen bestäms av förväntningar beträffande beteenden från andra människor. Dessa förväntningar används som ”medel” för att uppnå aktörens eftersträvande mål. Aktören kalkylerar över vilka handlingar och dess konsekvenser som bäst och effektivast leder till målets förverkligande. Av den anledningen ges konsekvenserna ett stort fokus för den målrationelle aktören (Månson 2003:111 & Boglund – Eliaeson – Månson 2014:184-5). Ett exempel kan vara politikerns förväntningar på en viss verksamhet. T.ex. att de vill se en ökad produktivitet varav verksamheten försöker hitta bästa sättet att nå det målet.
- *Värderationellt handlande:* Är handlingar som utförs oberoende av, eller utan en tanke på, handlingens konsekvenser och resultat. Handlingen utförs för att leva upp till ”något” och bestäms av en medveten tro på det religiösa, estetiska och etiska eller på egenvärdet hos ett beteende (Månson 2003:111-112 & Boglund – Eliaeson – Månson 2014:184). Här kan handlingen vara ett mål i sig och omfattas av politiska värden eller känslan av personlig skyldighet (Freund 1968:105). Skillnaden mellan värderationellt gentemot målrationellt handlande är att för den värderationella aktören ställer värdet krav på ett visst handlande och därför blir konsekvensen för handlandet av mindre intresse för aktören. Den är med andra ord irrationell på det sättet att den inte tar med andra möjliga mål i beräkningen eller ett kritiskt övervägande av lämpligheten i medlen (ibid:106).
- *Affektuellt handlande:* Handlingar som grundar sig på aktörens specifika affektioner och känslotillstånd (Månsson 2003:111), t.ex. ilska, svartsjuka eller upprymdhet. Den här handlingen kan gränsa till värde- och målrationellt handlande (Freund 1968:105). Skillnaden mellan en affektuell- och en värderationell handling är att för den senare är de

yttersta målen medvetet formulerat (Boglund et al. 2014:184) samt att den värderationella handlingen ses som just rationell vilket affektuellt handlande inte gör.

- *Traditionellt handlande*: Handlingar baserade på traditionen eller vanor. Dvs. ”så här gör vi för vi alltid gjort så” (Månsson 2003:111). Även den här handlingen kan, likt affektuellt handlande, gränsa till mål- och värderationellt handlande. Ett exempel på detta kan vara när en individ ser på traditionen som ett värde värt att respektera (Freund 1968:104). Inte heller denna handling ses som rationell av Weber.

Jag intresserar mig för lärarnas sätt att handla och hur de motiverar och reflekterar kring handlingen – i detta fall betyg och betygsättning. Det läggs alltså inte enbart vikt vid handlingen eftersom jag också intresserar mig för ”vilken syn” de har på t.ex. betyg. Det ska tilläggas en viss syn ofta styr sättet att handla och dessa kan därför inte alltid särskiljas. I analysen tolkar jag deras resonemang till de olika handlingsidealtyperna.

4.2 C. Wright Mills motivvokabulär

Våra verbala motiv används inte utifrån ett ”index” inifrån individen utan på en basis för en uppsättning av vokabulär som används som motiv för en situationsbunden handling (Mills 1940:909). Med andra ord: Vi har en förståelse för att vissa motiv passar sig att använda för vissa situationer, där vårt vokabulär styrs av situationen men också av vilken samhällsanda som råder. Dessa vokabulärer som individer underbygger motiven med är också oftast implementerade av andra personer innan de används av en själv (Mills 1940:909). På det sättet har individer ett begränsat spelrum. Mills artikel tar upp ett träffande exempel:

A medieval monk writes that he gave food to a poor but pretty woman because it was ”for the glory of God and the eternal salvation of his soul.” Why do we tend to question him and impute sexual motives? Because sex is an influential and widespread motive in our society and time. Religious vocabularies of explanation and of motives are now on the wane (Mills 1940 :910).

Förr i tiden var inte de sexuella motiven lika inflytelserika och därför skulle ingen ifrågasätta munkens motiv. Idag, i en tid av sekularisering, ses religiösa motiv med skepsis då det är andra motiv som blivit de gängse för olika situationer (Mills 1940:910). I exemplet ovan relaterar vi därför handlingen till andra motiv än religiösa, t.ex. att det skulle finnas en sexuell baktanke; en tanke som ytterligare förstärkts om personen inte var en munk. Ett annat exempel kan handla om ifall en vit inhemsk man eller en man med utländsk härkomst använder dödligt våld mot sin fru. Docenten Ann Town har visat att förövaren i det första fallet relaterar till psykisk ohälsa som biförklaring och att förhållningsledaren inte ställer

följdfrågor om mannens kvinnosyn medan förövaren i andra fallet hänvisar till just kultur och att frågor där ställs om heder och kvinnosyn. Hon visar också att detta är föränderligt över tid. I polisförhör från 2000-02 används kulturella tolkningsramar flitigt för utländska män medan de inte figurerade en enda gång under polisförhör från 1980-82. Enligt henne beror detta på att tolkningsramarna var annorlunda tidigt 1980-tal då ekonomi och klass – inte kultur – sågs som samhällets viktigaste grundstruktur (Town 2010:54ff). Man anammar med andra ord olika förklaringsmodeller över tid och i olika situationer; i detta fall beroende på mannens härkomst.

Utifrån den här teorin finns det således ett språk kopplat till den situation som råder, men också till samhället som sådant. Det är inte orimligt att se detta som en kamp där olika motiv och argument tävlar om att få inflytande över en viss ”arena”. En inflytande faktor skulle exempelvis kunna vara vilket parti som sitter vid makten. Innan Alliansen tog över regeringsansvaret år 2006 hörde man aldrig hos Socialdemokratin, som då hade regeringsansvar, att arbetslöshet och ordet utanförskap parades ihop.¹³ Efter 2006 och med åtta år av moderat statsminister hör vi nu detta ständigt från alla partier vilket i sin tur påverkar individer utanför den politiska arenan.

Vilket motiv är det då en lärare lyfter fram? Kan vi se vissa typiska lärare eller skolmotiv? Hur väljer de att motivera betygen det positiva eller negativa med betyg i skolan?

Dessa teorier, som utgör mitt teoretiska ramverk, är relativt olika men kompletterar varandra på ett fruktbart sätt och blir därför intressanta för min undersökning. I Webers fall handlar det om att relatera motiv och argument till de beskrivna rationella handlingarna. och se utifrån vilka handlingar som argumenten ”motiveras”. Är det målet, värdet, affekten eller traditionen som det fästs störst vikt vid? I Mills fall handlar det mer om att utröna om lärarna använder sig av en viss språklig uppsättning av argument och motiv.

¹³ Detta resultat framkom exempelvis i min opublicerade B-uppsats i Historia från 2014 med namn ”Socialdemokratin ser blått? Ett arbete om Socialdemokratiska argument åren 1998-2010”.

5 Analys

5.1 Betygets roll och hur betyg motiveras ur elevsynpunkt

Vad anser lärarna är betygets roll i skolan? Vilken funktion anser de att betyg har? När dessa frågor ställdes fick jag inte fram något entydigt svar hos de intervjuade lärarna. Fredrik menar att betyget är något som kan ”säkerställa för elever, sedan lärare och senare skolledningen att det arbete som utförs av både elev och lärare fungerar” och att ”eleverna tar till sig utav den undervisning de blir erbjudna”. Han påtalar också att betyget är en säkerhet för en likvärdig skola. Bertil lyfter istället fram att betyg ”sovrar inför arbetsmarknaden”, dvs. att betyget fungerar som en sorteringsmekanism för en framtida arbetsmarknad. Han tog också upp dess synliggörande effekt för var eleverna ligger ämnesmässigt. Elin tar upp att betyget är ett mätinstrument för elevers kunskaper men att det även kan användas i ett större perspektiv, t.ex. att jämföra skolor på nationell nivå. Javier lyfter i sin tur fram betygets rättvisande aspekt och ställer sig frågande hur man skulle göra om man inte använde sig av betyg medan Lise-Lott kom in på betygets positiva effekter (vilka beskrivs mer utförligt nedan). Skulle man lyfta fram någon likhet tar både Fredrik och Bertil upp att betyget har en synliggörande effekt samt att både Fredrik och Javier talar om likvärdighet respektive rättvisa, vilka kan sägas höra ihop. En likvärdig skola blir också en rättvis skola.

Ifråga om hur betyget motiverades ur elevsynpunkt kom en betydligt mer entydig bild fram. De flesta valde att lyfta fram att betyg agerade som en ”morot” för eleverna. Med andra ord: Att få betyg blir en motivationsfaktor för att engagera sig i skolarbetet. Exempelvis säger Elin att ”På sätt och vis blir betygen en belöning på hårt arbete och ett kvitto på att man har pluggat och man har försökt och tillgodogjort sig kunskap och betyget blir en stämpel på det /.../ man får ett kvitto på det arbete man lagt ner” och senare i intervjun att: ” ”Det finns alltid en risk att eleverna alltid fokuserar mer på moment där de tror eller tänker att de blir bedömda. Och om man t.ex. har nått väldigt kort moment så säger jag att det inte kommer vara någon examination /.../ så är det klart att man tappar elever”. Fredrik för ett likande resonemang: ”Jag tror att många elever ser på betyget som någonting ... att det här är någonting att nå upp till. Jag ska ha sikte på den här guldmedaljen eller det här höga betyget”. Även Bertil är inne på detta spår och tar upp ett exempel där betyg som en guldmedalj passar väl in:

Vissa elever, man kan ju inte säga alla, vissa elever är det bra. För det är en morot. Precis som man säger jag ska springa XXXloppet så är man ju mer... Då tränar man ju mer. För även om man säger att man ska springa på 25 eller 30 minuter 5km, då får man en bekräftelse på det.

Har man liksom ett mål va och se det att nu har jag liksom... Det kan, för många elever kan det vara bra för att det gör att de jobbar mer.

Betyget blir en belöning och en bekräftelse för eleven, där en sämre prestation urskiljs från en bättre. Betygen motiveras här med ett tydligt målrationellt handlande. Målet för skolan är flitiga elever som når kunskapsmålen och lärarna ser här en förbättrad prestation tack vare betyget. Betyg blir en ingrediens som leder till att skolans mål förverkligas, dvs. att eleverna arbetar, är flitiga och når kunskapsmålen. Av den anledningen anser de intervjuade lärare att betygen medför något bra.

Här ser vi också hur det finns – vad man utifrån Mills teori hade kunna kalla – ett effektivitetsmotivvokabulär: Skolan beskrivs med tävlingsmetaforer och tycks inte skilja sig nämnvärt från ett sprinterlopp. Det handlar om att träna mer, bli belönad och nå guldmedaljer. Utifrån dessa metaforer döljer sig också en annan aspekt: konkurrensen. Underförstått är konkurrensen ett sätt att skapa en effektivare och bättre skola med mer motiverade elever. Weber och Mills går här väl ihop: Webers målrationella handlingar passar väl in i skolans tävlingsmetafor.

Något annat som också lyftes fram av lärarna och som även kom upp i första stycket handlar om betygen som en garanti för rättvisa. I tre av intervjuerna uttrycks detta explicit. Javier säger följande: ”Man måste ju på något sätt göra en standardisering som är någorlunda rättvist och fungerar”. Som vi sett lyfter Fredrik fram betygen som en del i säkerheten för en likvärdig undervisning och en likvärdig skola. Elin tar upp att betyget måste bli rättssäkert för eleverna. Detta kan relateras till ett värde och då Webers värderationalitet: Skolan ska vara rättvis och likvärdig. Dessa är värden och ideal som skolan ser upp till och betyget blir ett medel för att nå det målet. Även här kan jag relatera till Mills motivvokabulär. Det kommer fram en form av rättvisemotivvokabulär: Alla ska bli lika och framförallt rättvist bedömda. Som nämnts har betyget här en viktig roll genom att det blir en särskiljande faktor för elevers olika prestationer: Där rättvisa handlar om att få rätt betyg för sin prestation.

Vid en första anblick tycks inte strävandet efter kunskap räcka till för att eleverna skall anstränga sig. Det behövs en ”belöning” för deras ansträngning, något som syns på ett papper. Även om resonemanget blir spekulativt kan man ställa sig frågande om skolan hade beskrivits på detta sätt tidigt 80-tal, då Palme gjorde sitt uttalande från inledningen. Genom att betygen då var ifrågasatta skulle kunskapen troligtvis ses som tillräcklig del för att motivera sig. De argument vi hör skulle kunna ses som ett uttryck för den samhällsanda som nu råder, vilket kan stärka påståenden om att vi idag lever i ett mer individualiserat samhälle.

Som vi ser motiveras betyg främst ur dess motiverande och rättviseskapande funktion. För det förnämnda finns underförstått ett effektivitetsmotiv: Skolan beskrivs i det närmaste som en tävling. Delvis legitimerar dessa slutsatser den bild som framkom i Brookharts studie: Även där relaterades betygen av lärarna till att agera rollen som belöning för eleverna. En skillnad gentemot föreliggande uppsats är dock att betygets rättvisande funktion inte framkom.

Att motivering och rättvisa existerar sida vid sida borde rimligtvis kunna problematiseras: Går en rättvis skola ihop med en skola där det tävlas och då underförstått konkurreras? Hur blir det för elever som inte gillar, eller klarar av, att tävla? Alltså de som snarare hämmas av tävlingsinslag?

Ifråga om betygets roll för en rättvis skola kommer det, en bit in i intervjuerna, emellertid fram en tvetydig bild: Även om man är positiv till de nya betygen framkommer det en grundsyn om att betyg alltid är en subjektiv bedömning och av den anledningen kan det aldrig bli helt rättvist. Här skönjas en paradox: Ett värde att uppfylla för skolan är rättvisa samtidigt som det underförstått aldrig kan bli helt rättvist. Bertil ger följande exempel:

... hur noga man än försöker precisera så är det alltid det här med tolkning. Så då försöker jag alltid titta på har de här, konståkarna eller tävlingarna man sätter poäng. Om man ser domarna så sätter alla inte upp samma poäng. /.../ Och den gav bara en fyra och den gav en nia, ja men de har ju sett samma sak., Hur kan det vara så skillnad. Det är klart är det stor avvikelse tycker man det är konstigt men om inte alla sätter samma, det är ju ingen som tycker det är konstigt för man gör det. Det kommer alltid in en det där, subjektivitet, den här personen kan gilla ett sorts svar medan en lärare vill ha det på något annat sätt.

Även i Selgheds avhandling, som presenterades i forskningsöversikten, framkom det att en likvärdig och rättvis betygssättning uppfattas av flertalet lärare som icke möjlig. Dock skiljer orsakerna gentemot min studie. I Selgheds studie beror det på avsaknaden av nationella kriterier och mål för de olika betygsstegen (2004:193). De lärare jag intervjuat nämnde inget om det utan hänvisade till "sunt förnuft": När det rör sig om subjektiva bedömningar blir det aldrig helt rättvist. Likväl uttryckte de inte, som i Brookharts studie, en oro för att det inte skulle bli rättvist. Istället tycktes de lita på sin kompetens och att de gör så gott de kan. Att betygssättningen i sig inte kan bli rättvist ses snarare som ett faktum.

5.1.1 Betyget: En självklar plats i skolan?

Anser då lärarna att betyg har en självklar plats i skolan? Med undantag för en intervju så tycktes det först vara så att betyg hade just det. Argument som "det behövs för att visa eleven var den ligger" och att "det är ett sätt att se till att eleverna tar till sig den undervisning som de

blir erbjudna” hördes. En bit in i intervjuerna ser man emellertid hur det kommer fram kritiska resonemang från både Fredrik och Lise-Lott, där Lise-Lott är tydligast med att betyg inte alls behöver ha en självklar roll. Hon säger följande:

Ne det tror jag inte. Jag tror man skulle kunna skapa ett system med omdömen. Det tar ju visserligen lite tid å skriva, om man ska formulera sig väl men man kan ju också köra med matriser till exempel. Så jag tror inte betygen behövs, inte i den formen med A,B,C,D eller 1,2,3 os.v. Men nån slags omdömes matris system. Det skulle jag kunna tänka mig Hm.

Och även om Fredrik menar att betygen har en ”utstuderad självklar roll i dagens skola” så svarar han följande på frågan om jag tolkar honom som att han är ”väldigt positiv till hur det är idag”:

Ja och nej.. /.../ De jag studerat med så brukar jag bland ställa den här provokativa frågan: ”Tänk vad skönt om man inte satte betyg. ”Hur ska man då veta vad de lärt sig o.s.v.” (mörk röst). Ja men det kan du ju veta i alla fall... muntlig feedback. /.../ A tänk tänk att du kan utveckla ditt språk som pedagog. Man kan utveckla matriser eller mallar eller texter för... att ge någon en fantastisk feedback på något den gjort. Snarare än att den ska leta efter en bokstav. Så ... i vissa dar kan jag vakna upp och tänk vad skönt om jag inte skulle sätta betyg. Tänk vad skönt för eleverna om jag inte behövde sätta att ”här förväntar han sig att jag ska kunna och visa upp. Så kommer det gå bra för mig sen”. /.../ Det här måste jag göra för att få ett A”. Att man bara ser de här siffrorna. Det är sådana där tankar man kan ha ibland. Men man måste ju anpassa sig utifrån övriga ..eh hur övriga arbetare tänker så att jag ja rättar mig i ledet (sägs med mörkare röst.)

I ovanstående citat ser vi hur arbetskamrater kan spela in: Det finns en rädsla att sticka ut och man väljer att ”rätta sig i ledet” för att inte ses som avvikande.

För Javier, Bertil och Elin uteblev likande resonemang, och de upplevs som i högre grad vara förespråkare för betygs självklara roll i skolan. Både Elin och Javier ställde sig frågande om hur man annars skulle göra. Javier säger visserligen senare i intervjun att ”jag själv är inte så betygsfixerad utan sätter mig när jag måste”. Något som dock är gemensamt, och som kommer upp i ovanstående citat, är att man betonar – oavsett om det sker med betyg eller inte – att det är feedbacken som är det viktiga. D.v.s. att återkoppla till elever var de ligger ämnesmässigt. Bertil sammanfattar det bra när han säger följande:

Det viktigaste är ju att man får en riktig feedback, riktig information. Vad jag är bra på bra jag måste utveckla. Så mena det här med betyget det är på något sätt att vi behöver det här pappret för att kunna gå vidare, för att ... någon slags nödvändig dokumentation men jag tycker det viktiga är det här de du kallar för feedback återkoppling. /.../ Det är det viktigaste. Och då kommer heller inte betygen som någon chock eller som något obehagligt.

Som vi ser är betygets självklara roll långt ifrån självklar för alla lärare. Det tycks finnas en kritik och tankar om att kunna driva en skola utan betyg, medan de för andra har en mer självklar plats. Ska man dock dra någon slutsats så är det feedbacken som är det allra viktigaste. Är det inte betyg som har den rollen så kan det för andra vara muntliga eller skriftliga omdömen. Att feedbacken är

en viktig del för elevers kunskapsutveckling har också belysts av den tidigare forskningen. Lundahl m.fl. (2010) kom fram till att betygen endast påverkade kunskapsutvecklingen indirekt medan feedbacken sågs som ett effektivt redskap i denna fråga. Hur väljer lärarna då att omfamna ett betygssystem som både innebär betyg tidigare och fler betygssteg?

5.2 Det nya betygssystemet

Alla lärare var övervägande positiva till det nya betygssystemet jämfört med det förra. Främsta orsakerna var att tydligheten och precisionen har ökat samt att det blivit enklare att ge ett ”rättvist” betyg. Åter igen ser vi hur ett rättvisevokabulär kommer fram. Man är positiv till de nya betygen då de blir ytterligare ett steg mot ett mer rättvist system genom att skillnad i prestation i högre utsträckning än tidigare får olika betyg. Utifrån Weber kan detta benämnas som att vi ser ett värderationalistiskt tänk. När betygen matchas bättre mot insatsen upplever lärarna att skolan blir mer rättvis. Även om det finns en medvetenhet om att betyg, trots bytet av betygssystem, aldrig kan bli helt rättvist är det nyare systemet att föredra framför det gamla. Den kritik som framkom av lärarna i Selgheds studie – att det var för få betygssteg – tycks nu ha blivit besvarad. Eftersom de kritiska rösterna i föreliggande studie är få, tolkar jag det som att kritiken mot det förra systemet fortfarande var giltig i det avseendet.

När det nya betygssystemet diskuterades kom det även fram argument som kan relateras till Webers traditionella handlande: Både Elin, Bertil och Javier har från när de gick i skolan en erfarenhet av ett mer differentierande system och de har inte haft några dåliga erfarenheter eller tagit någon skada av det. Bertil säger exempelvis följande:

...jag har själv haft betyg ända sedan jag gick i fjärde klass och jag kan ju tycka att det, vi blev ju helt normala å... vi har inte blivit konstiga som hade det. Så ibland förstår jag inte...
`All that fuzz´ med allt det här.

Den tidiga erfarenheten används med andra ord för att legitimera det nya betygssystemet, som varken ses som konstigt eller riskfyllt. Resonemanget hamnar nära att ett mer differentierat är bättre för ”så har det alltid varit”.

5.2.1 Informella betyg

När de intervjuade lärarna pratade om tydligheten med det nya betygssystemet kom nästan alla in på ”informella betygs-kategorier” som hade använts i samband med det tidigare betygssystemet. Det grundade sig i att man använde plus och minus beteckningar för att signalera svagt eller starkt, något som sedan inte fanns med när eleverna fick sina betyg. Eftersom man bytt betygssystem har de slutat använda sig av dessa vilket bidragit till en ökad

tydlighet och rättssäkerhet. Exempelvis säger Lise-Lott så här på frågan om hon upplever betygssättningen enklare:

Ja det är det för då har ju så att man kunde säga till eleven du är ju ”nästan” på MVG men du är inte riktigt där. Du är VG plus men det syns ju inte riktigt på betyget. /.../ Men det är klart att man som lärare kanske anteckna så att man skrev VG plus men man visste att den här eleven kan nå MVG. Aa men då den där eleven Z ”men det där pluset ser man ju inte i betyget” ne men du vet det. (lite skratt). Det är jättesvårt. Då krävs det att man har en diskussion, man kan ju inte bara ”Du ligger på VG plus” då vet ju inte eleven. Kan jag inte få MVG då? Asså det krävs ju att man pratar kommunicerar med eleverna tycker jag Att dem vet liksom A att de får reda på vad de presterar.

Det bör dock förtydligas att ”enklare” här bör tolkas som ”tydligare”. Vi kommer se senare att Lise-Lott har en tvetydig syn på om själva betygssättningen blivit enklare. Fredrik för ett liknande resonemang gällande ”informella” betyg:

Det enda jag kan säga är att trevligare och mer rättsäkert att gå fram till en elev och vara tydlig och tala om att eleven får ett C och inte ett A. Snarare än att säga: Ja du har ju tre stycken VG plusplus så har du ett VG plus så har du ett MVG minus, det blir bara rörigt. Det är enkelt, att vad ska man säga, lura bort eleverna med massa plus och minus bara för att göra det tryggt för sig själv. Jag tror det är tryggare förrän en elev med de här betygssystemen.

Även Bertil tar upp några tänkvärda ord: ”Plötsligt börjar det ju bli: `Du har ett starkt VG men jag kan ju inte sätta ett M (MVG min anmärkning) eller också har du ett MVG men du skall veta att du har ett svagt MVG. /.../ För om man bara har tre steg så blir det ju väldigt stor skillnad på svagt MVG och starkt MVG.”

När det talas om det nya betygssystemet är det ingen av lärarna som ser någon fara ur elevsynpunkt med en ökad differentiering, t.ex. att skillnader mellan elever ökar. Exempelvis svarar Fredrik såhär på den frågan:

Ne..Nej det tycker jag inte att man gör. Det e som sagt, har man 30 elever så tro jag att... för deras skull är det nog skönt för dem att veta mer vad man har för betyg. Och eftersom det är sån variation på deras nivå, kunskapsnivå, så tror jag det blir mer rättvist för dem.

Och Elin uttrycker sig följande:

Så jag ser väl inte så, på det sättet, negativt förutom att det blir svårare att nå det allra allra högsta. Att en elev på det gamla systemet fått MVG nu har svårt nå A i alla ämnen. Men det ser väl inte jag som något negativt snarare positivt och förhoppningsvis leder det till att man aspirerar att nå de högsta betygen så krävs det också mer av en.

Bertil väljer i sin tur att också lyfta fram hur det är i skolor utomlands:

...Tänk här i Danmark där har man haft ett till 13. Nästan aldrig nån som får 13. Får man 11 är det nästan så riksnnyheterna hör av sig. Och det är inga som, inga problem för dem där. Så ibland blir det lite för, vad ska man säga, för uppförstorat tycker jag faktiskt.

Att lärarna inte ser någon fara med att det blivit en ökad differentiering skulle kunna relateras till att de redan har för vana att använda fler (informella) betygs-kategorier och därför redan inskolad i ett sådant tänk. Av den anledningen ser man därför inte några problem med det. För Elin, Javier och Bertil kan det också relateras till det som skrevs ovan om deras tidigare erfarenheter och kopplingen till Webers traditionella handlingar.

5.2.2 Betygsättning i tolkning av det nya betygssystemet

Även om de intervjuade lärarna i mångt och mycket var positiva till det nya betygssystemet kom det fram att det finns en osäkerhet i, förutom om man ger rätt betyg, hur det nya betygssystemet ska tolkas. Är det en sammanfattning över alla de fyra åren (6:an till 9:an) där en elev kan kompenseras för tidigare prestationer eller hindras av tidigare nederlag? Eller är främst den sista terminen i nian som gäller oberoende av tidigare insatser? Här framkom lite olika svar. Exempelvis ger Bertil uttryck för en sådan osäkerhet: ”Ska det återspeglas...Det är också lite luddigt... Ska betyget återspeglas det sista betygets prestation eller är det ett högstadiebetyg ett sammanfattningsbetyg och det tolkas också lite olika”. Dock ger senare uttryck för att det är nian som väger tyngst men att tidigare insatser kan löna sig:

Det beror ju lite på. Om man nu klappar ih...inte orkar sista, om man tänker nu med alla nationella prov nu va. Tänker sista halvan i nian eller nu april, maj. Då då tror jag är beredd att överse med det. Men om man lägger av hela våren, om man lägger av hela vårterminen men så har man då ett A då kanske jag sätter ett nu nu är vi tvungna att sänka till B /.../ däremot man behöver ju inte sänka till ett, jamena E eller ett F. Det tycker jag är fel. /.../ Man måste kunna tillämpa vissa saker med rimlighet och förlust.

Elin var tydligast med att man inte kan bortse från tidigare prestationer eftersom det stoff man ska ha som underlag inte alltid provas i nian. Mycket riktigt påtalade hon att det inte i står i läroplanen när momenten i högstadiet ska tas upp och att alla mål inte provas ytterligare en gång i nian. Hon uttryckte detta som problematiskt, framförallt om man haft många lärarbyten på vägen. Fredrik ger uttryck för att man ser en utvecklingsprocess hos eleverna: ”Om jag ska sitta med allt material som gjort under tre, fyra år, det funkar inte riktigt. Men jag försöker och se själva utvecklingsprocessen. Jag ser, hur ska jag placera eleven gentemot målen i nian? Samt att jag måste ha lite fingertoppskänsla”. Och senare i intervjun: ”Man skapar en helhetsbild genom att använda sig av ett flerårigt material”. Tidigare insatser kan med andra ord användas till hjälp för nians bedömning. Dock ger också han uttryck för att man inte kan

vara för hård och att det är insatsen i nian som är det viktigaste: ”Finns de som verkligen vaknar i nian. Det vore ju konstigt om de helt plötsligt skickar in A rakt igenom, men om det skulle göra det, då kan jag inte väga in en dålig insats i åttan”

Att man valde att se kunskapen som en process eller en ”resa” gav också Lise-Lott uttryck för. Exempelvis säger hon att eleverna ”jobbar upp sig till årskurs nio så i årskurs nio har de alltid de bästa betygen”. Emellertid öppnar hon även upp för att bra prestationer tidigare terminer också kan vägas in:

Då får man ta det i beaktande tycker jag. Att de presterade bättre föregående år. Då får man väga in det i nians betyg helt enkelt. /.../ Ibland blir de ju sjuka å du vet, kan inte vara med och ska försöka jobba hemma /.../ En dipp sådär eller något som hänt i familjen /.../ elev som då får en dipp i nian så tycker jag de får behålla betyget eller får man väl sätta ett B.

Javier konstaterar att det kan bli ”lite olika för olika skolor”. Dock ger även han bilden av att det är prestationen i nian som väger tyngst, men uttrycker sig skapare och menar att det är oberoende av hur bra det gått tidigare. På frågan om elevers som presterat bra i nian får det betyget svara han såhär: ””A japp så är det. Det är det som är slutbetyget som är... för de är de kunskapsmål som han har nått i nian även om han jobbar sämre i sjuan, åttan”. Han ger också bilden av betygen som en ”resa” men att de bästa betygen dessutom inte är tillgängliga i början:

Är det ett A,B? Asså så är det, så jag brukar säga t.ex. från årskurs sex och sju, att jag inte sätter några höga betyg utan jag riktar ju, från och med sjuan menar jag, jag sätter betygen att de är prognostiska. Det blir ungefär ”På den här nivån är du”. Men det är ingen som är på nivån att de är på A och B och då slipper man lite den här kritiken. Det kommer ju så småningom i nian ändå.

Sammanfattningsvis delade alla lärare slutsatsen att prestationen i nian väger tyngst, men det fanns ändå olika tolkningsmöjligheter om hur tidigare insatser kunde vara till fördel eller ej. Den allmänna hållningen var dock att elever kan kompenseras för tidigare bra prestationer, men att tidigare sämre prestationer inte behöver stjälpa dig. Att det likväl finns en variation och osäkerhet i svaren kan indirekt kopplas till en rättvisediskussion: När det finns ett tolkningsutrymme hur betygsättningen skall tillämpas innebär det att elever arbetar utifrån olika förutsättningar vilket i sin tur kan påverka vilken bokstav som står i betygskuvret. Det är med andra ord inte bara subjektiviteten som utgör ett problem utifrån en säkerhetssynpunkt utan också lärarnas olika tolkningar.

Att det råder en osäkerhet i tolkningen av de nya betygen har även kommit fram i Selgheds tidigare nämnda avhandling, vilken tog sig an det förra betygssystemet. Det är en osäkerhet som med andra ord finns kvar även för det nya betygssystemet. Även Reshs (2008) studie

visar på det. Där framkom hur olika lärartyper till övervägande majoritet tog fasta på de olika parametrarna *prestation* kontra *insats* när betyget skulle sättas.

Alla de intervjuade tycker dock inte att själva betygssystemet blivit enklare: Både Javier och till viss del Lise-Lott ger uttryck för motsatsen. Javier säger att även om nya systemet bidragit till en ökad nyansering så ” tycker jag det fanns något positivt till det med det gamla systemet då man gör det lite klarare om man är godkänd eller väl godkänd eller mycket väl godkänd.” För Lise-Lott är det svårare att avgöra var hon står i frågan. Hon säger t.ex. följande om det gamla betygssystemet: ”Det var ju lättare på ett sätt. Jag behöver ju inte tänka: Är det här ett B eller A. Jag behövde ju bara klämma till med ett MVG där. På så vis var det ju lättare.” Och vidare:

Det är så man får tänka hela tiden. Å där är det ju lite svårt om man ger delbetyg på uppgifter. Om man har två C och ett F och ett B och jamena: Vad blir det då? Tänker eleven... och även läraren. Det är faktiskt rätt knepigt. /.../ Man måste ha någon slags fingertoppskänsla där ändå. Men det kan bli diskussioner för det är ju knepigt.

Men hon säger också, likt i stycket tidigare, att: ”Lite bättre är detta betygssystemet A-F tycker jag än VG, MVG och G. Det var ju svårare att hitta nivåerna där. Å det blev ju också en betygsinflation”. Därför tolkning jag att hon inte är helt säker på var hon står i frågan.

5.1 Risker med betyg

Vad anser lärarna att det finns för risker med betyg utifrån elevsynpunkt och undervisningssynpunkt? För eleverna handlade det främst om två saker: Dels om att det kan ge en stress, press och en osund betygshets som kan vara hämmande och dels att det blir för mycket fokus på betygen. Risken är att kunskapen, alltså det man lärt sig, hamnar i bakgrunden. Fredrik säger exempelvis att:

Det finns negativa saker. Det finns en betygshets som man kan uppleva, det är i korridorerna att eleverna pratar om betygen, att de är stressade och ska ha högre. Det är på lektionerna som en elev kan säga: ”Jag har sån panik, vad ska jag göra, vad ska jag göra? Måste få ett A, måste få ett A”

Javier är inne på ett likande resonemang: ”Man kommer ju aldrig ifrån att det blivit mer kännbart det här i och med att det är bokstäver, att eleverna fokuserar: Är det ett A? Är det ett B? Inte så mycket va det är vad de lärt sig utan bokstäver”. Och senare i intervjun: ”Det är ju detta att det blir väldigt mycket fokus på bokstäverna /.../: ”Vad är det jag ska läsa?” För vi ska ha prov. Vad är det jag ska lära mig? Vad ska jag läsa till det provet?” Nina tar upp samma problematik: ” Så att eeh det blir ju en sån fokus på provet eller uppsatsen eller

inlämningen eller vad de nu kan va. Och mindre fokus på resan dit liksom och vad man faktiskt har lärt sig efteråt.”

Den här problematiken kan kopplas till ett instrumentellt sätt att lära sig. Man lär sig för betyget och inte kunskapen. Att betyg kan vara hämmande är något som det också kunde läsas om i forskningsöversikten. I rapporten ”Tidiga med sena betyg – sent ute med tidiga betyg” kom man fram till att betyg kunde vara hämmande ur ett kunskapsperspektiv. Där handlade det om att eleverna inte tillskansade sig nödvändiga kunskaper – en risk som också torde sig göra gällande när enbart fokus på betyg tar överhanden. Dock tycks inte dessa negativa aspekter vara av en sådan art eller i sådan omfattning att betygets position i skolan hotas. Elin säger exempelvis så här:

Och vet att det finns folk som vill avskaffa betyg, men jag tycker inte de som vill avskaffa betyg har något bättre alternativ att komma med. Och jag...säger nej. Jag tycker så länge ingen kommer på någon briljant idé som kan ersätta betyg så ser jag ingen poäng med att ta bort dem.

Detta kan kopplas till Weber: Efter skolans mål har kalkylerats fram och alternativen dit bedömts så är betyg det sätt som bäst fungerar, om än inte helt fritt från kritiska röster.

Ifråga om risker för undervisningen hade jag en egen förförståelse att lärare börjar konstruera en skola med proven och betygen i åtanke istället för kunskap, och att det då finns en risk att undervisning konstrueras mot det som är lättbedömt. Dock var det ingen av de intervjuade lärarna som upplevde att detta var en risk för dem. Majoriteten sattes undervisningen och kunskapsstoffet före betygsättningen och bedömning. Exempelvis säger Lise-Lott såhär på frågan om betygets risker för undervisningen:

Fast jag tänker inte på det. Utan jag tänker nog mer på uppgiften som sådan. När jag planerar uppgiften och sedan kommer det där: Hur ska jag bedöma det här då? Och då kommer det efteråt. Å så är det ju inte det i första hand, utan man tänker ju att det ska vara en rolig uppgift som vara att bita i för eleverna.

Bertil menar att man försöker variera arbetsformerna och att det också beror på vilken klass man har då olika klasser ligger på olika ”nivåer”. Javier menar att det skulle bli för energikrävande att hela tiden ha bedömningsfrågan i fokus:

Jag lägger inte någon större vikt men jag måste ta hänsyn till betygskriterierna i min undervisning. Man har ju sina mål. Målen för det här och så jobbar man ditåt. Men jag kan inte när jag går in och undervisar tänka hela tiden och relatera det till det. Det hade varit väldigt energikrävande å då hade missat mycket. Jag måste på något sätt gå in i stunden med eleverna och se var de eleverna är å så försöka hämta dem till målen. För det är ju mål, en väg man ha dit.

Även Elin tar upp, kanske tydligast av dem alla, att man måste ta hänsyn till bedömning och kunskapskrav i sin undervisning. Emellertid ser hon ingen konflikt mellan det och att kunskapen sätts i fokus: Exempelvis påtalar hon om man skulle börja använda sig av lättbedömda prov så skulle andra mål missas: ”Jag kan inte säga om eleven är utförlig och nyanserad bara för den kan memorera svar, korta svar liksom till ett provtillfälle. Asså ska man göra det rätt, rätt å rätt men ska man kunna följa kunskapskraven i sin bedömning så är det svårt att göra enkla utvägar”. Fredrik tar först upp att han kan känna en konflikt mellan undervisning och bedömning. Han säger följande:

Öh ibland kan jag tycka att när man undervisar, så kan jag känna: Ah ska man betygsätta det här nu också? När det snarare handlar om att jag ger dem möjligheten att ta del av någonting. Uppleva... Å sen så ska jag bedöma dem utifrån reflektioner utefter vad dem visar mig. I vissa fall kan jag känna att det inte är legitimt. /.../ Och då kan jag känna så här: det är ju jättebra, alla har ju på något sätt tagit det här till sig. Nu ska jag bedöma det också? Då kan jag känna att det var inte riktigt mitt syfte. Utan det var att få igång dem, som sagt, vad är kärlek om vi diskuterar det i frågor efteråt. /.../ Som tack för det ska jag sätta en siffra. Då då kan jag känna så här ... att jag hamnar lite i konflikt med betyg kombinerat med ett arbetsområde vi håller på med.

Dock säger även Fredrik att han sätter bedömningen sekundärt och inte låter den styra arbetssättet, något som ovanstående citat visar. Trots svårigheten med bedömningsfrågan använder han den sortens undervisning. Här kommer också klassens sammansättning upp: Eftersom den skiljer sig kan också undervisningsformerna bli olika. Av den anledningen kan man tänka sig att det blir svårt att konstruera undervisning efter vad som är lättbedömt. Genom att alla klasser är så olika är det klassens sammansättning som sätts i första rummet.

Möjligen kan man ställa sig en smula kritisk till detta delresultat eftersom frågan är ställd utifrån hur de gör personligen. En relevant fråga att ställa blir: Om de hade konstruerat lektionerna mot betyg och att det skulle bli hanterbart, skulle de då erkänna det?

6 Slutsatser och Slutdiskussion

Hur ska ett fenomen som betyg förstås? Och hur ska det resultat jag fått fram i föreliggande uppsats tolkas? Mitt resultat bör förstås i en samhällslig kontext, det är också det som gör den här uppsatsen till en uppsats i sociologi. Skolan kan enligt mig ses som ett samhälle i samhället, s.k. subsamhälle. Motiv och argument som används av de intervjuade lärarna kan därför inte särskiljas från det övriga samhället eller från de sociala situationer där de förekommer. Även Mills teori bygger på ett sådant resonemang. Lärarnas ord kommer inte inifrån dem själva utan de representerar en samhällsanda där argumenten sedan tidigare ”implementeras” av andra individer. Deras argument är med andra ord inte statiska utan föränderliga i tid och rum. Genom att uppsatsen innehåller en historisk del (1.4 *Betygen – en introduktion*) finns möjlighet till att sätta sammanhang i en kontext.

I inledningen av den här uppsatsen ställdes tre övergripande frågeställningar: Vad anser lärarna är betygets roll i skolan och hur motiveras betyg ur elevsynpunkt? Vad anser lärarna om det nya betygssystemet och på vilket sätt uttrycker de om de är positiva eller negativa till bytet? Ser lärarna några risker ur elevsynpunkt eller undervisningssynpunkt med betyg?

Till en början verkade Palmes ord från inledningen klinga från en fjärran tid: Om betygen på den tiden var ifrågasatta är det tvärtom nu. Lärarna upplevdes positiva till betyg och att betygen hade en självklar plats i skolans värld, även att det kom lite olika svar för vilken funktion betygen hade. När betyg i skolan däremot skulle motiveras utifrån elevsynpunkt var det två olika argument som tydligast lyftes fram: De behövs dels ur ”motivationsaspekt” och dels ur ”rättvisaspekt”. Dessa tycktes oproblematiskt existera sida vid sida. Eleverna motiveras inte enbart utifrån den kunskap som de lär sig eller att de utvecklas som människa, utan genom att få betyg.

Ifråga om det nya betygssystemet var lärarna överlag positiva då det bidrog till ökad tydlighet och rättvisa. Det framkom emellertid att det fanns ett tolkningsutrymme gällande betygsättningen, vilken i sin tur rimmar dåligt med en rättvis skola. När risker diskuterades kom det främst fram att det i vissa fall fanns en osund betygsfixering hos eleverna samt att betyg kunde medföra press och stress. Alltså de ord som ofta förekommer samhällsdebatten när t.ex. psykisk ohälsa tas upp. Det är inte orimligt att tro att detta har en hämmande effekt på många elevers prestationer. Ur undervisningssynpunkt var det inga av lärarna som trodde att betygen styrde dem på ett negativt sätt, t.ex. att momenten styrdes mot det som upplevs vara lättbedömt. I analysen har jag visat hur mina resultat fått stöd av delar av den tidigare

forskningen. I några fall har slutsatserna delats men på andra grunder, exempelvis gällande vad lärarna säger om svårigheterna med en fullt ut rättvis bedömning.

Detta resultat har analyserats utifrån Max Webers handlingsidealtyper och C. Wright Mills motivvokabulär. Att använda sig av dessa har på många sätt varit fruktbart: Teorierna har bidragit med att ge en ökad tydlighet och förståelse till den empiri som jag prövat dem mot, främst gällande när betygen motiverades. Webers teori har tydliggjort hur de argument och motiv som lyfts fram kan relateras till olika handlingsidealtyper, där det var målrationellt-, värderationellt-, och traditionellt handlande som var de återkommande. Det målrationella handlandet kan kopplas till elevers ökade prestation genom att betyg leder till mer motiverade elever. Den värderationella handlingen kopplades till att betyget upprätthöll värdet rättvisa. Rättvisa sker genom att olika prestationer ger olika betyg enligt denna logik. Av den anledningen ses också det nya betygssystemet som bättre än det gamla: Elevernas prestationer särskiljs nu i högre grad av olika betyg. Det är med andra ord en specifik slags rättvisediskurs, väldigt annorlunda än den som vill skapa samma förutsättningar för alla elever. Det traditionella handlandet kom främst fram när det nya betygssystemet diskuterades: Det var då lärarna i olika sammanhang relaterade till sin egen skolgång.

För Mills handlar det om att undersöka motiv och argument och förstå dess roll i samhället. Det är också utifrån den här utgångspunkten som lärarnas argument faktiskt kan säga något om samhället och vice versa. Som vi såg beskrevs betyget bland annat i metaforer av en tävling, där betyg exempelvis, liknades vid en medalj. Som nämnts går Weber och Mills väl ihop: Webers målrationella handlingar passar väl in i skolans tävlingsmetafor.

Det är givetvis intressant att fråga sig var dessa motiv kommer ifrån: Precis som nämnts kan inte deras ord frikopplas från en samhällelig kontext. Betyg blir ett verktyg för skolan att nå upp till olika ideal, där dessa ideal genomströmmar samhället i stort. Resultatet i föreliggande studie kan möjligen relateras till den samhällsutveckling som skett sedan början av 80-talet. En tävlingsmetafor blir logisk i en tid av ökad individualism där konkurrens har blivit ett ord som tas för givet. Och i en tid av kraftig kritik mot den svenska ”flumskolan” stärks betygets ställning. I detta sammanhang är det inte särskilt förvånande att man är positiv till det nya betygssystemet: Det står ju för allt som det gamla inte gjorde: Det är mer ”rättvist”, mer särskiljande och, enligt intervjupersonerna, mer tydligt. Ett betygssystem som gjort för att tvätta bort skolans flumstämpel. Mer och fler betyg har i diskussionen om den svenska skolan blivit en motsats till flumskola. Betyg blir synonymt med ordning och reda, allvar och

kunskap. Detta skall märkas av, gärna så tidigt som möjligt. I skrivande stund är exempelvis betyg på försök i fjärde klass på utvalda skolor.

Som konkurrensmedel lämpar sig också ett mer graderande betygssystem väl: Om betygen ska fungera som konkurrensmedel kan inte olika prestationer i hög grad ge samma betyg. Som vi sett i den i den historiska bakgrunden fick det förra A-E systemet kritik för att den uppmanade elever till konkurrens. För det nya betygssystemet där man, precis som för G-VG-MVG systemet, visserligen fortfarande mäter sig mot mål är dock åter konkurrensvänligheten bättre nu. Dessutom bidrar det nya systemet till en ökad tydlighet när diverse ”informella betyg” slutat användas. Samtidigt belönas nu den mer ambitiösa i till förmån för den mindre ambitiösa; eller den elev som presterar bättre genom ”tävling” i förhållande till den som tvärtom hämmas. De risker och negativa konsekvenser som är förknippat med betyg drabbar för få för att på allvar ifrågasätta betygets roll i skolan. Betyg blir, utifrån ett målrationalellt tänk, det medel som bäst når målet sett till dess konsekvenser.

Att Sverige har gått från ett system med fler betygssteg till färre och nu fler igen kan också relateras till den politiska arenan, vilket givetvis inte kan frikopplas från samhället i övrigt. Det är en arena där olika maktkonstellationer ständigt avlöser varandra. Politiker kan ses som en grupp av individer som implementerar olika argument i skolfrågor. Det förra systemet infördes av en Socialdemokratisk regering med Ingvar Carlsson i spetsen medan det avskaffades av en borgerlig regering. Dock kan inte betygsfrågan helt avskärmats till politisk makt; dels beroende på att andra aktörer också har inflytande över utbildning, t.ex. forskare, och dels eftersom politiker i skolfrågor söker breda uppgörelser där det finns konsensus om att inte ändra för ofta. Anledningen till det beror på att man vill undvika att elever och lärare ständigt måste anpassa sig till nya regler och system.

Men även om vi möjligen befinner oss en långt från den tidsanda som blåste tidigt 80-tal såg vi också hur betygets självklara roll och funktion emellanåt krackelera: Under intervjuerna kom det fram tankar om att betyg inte nödvändigtvis måste finnas i skolan. Meningar som ”hade ju lika gärna kunna ha omdömen” eller ” ibland har jag tänkt att: behövs egentligen det här med betyg?” hördes. Det tycktes med andra ord existera en underliggande kritik och ifrågasättande mot betyg hos några av lärarna och en förståelse om att det finns andra metoder att använda sig av.

Trots att det existerar kritiska tankar om betyg hos några av lärarna är de likväl mer positiva till det nya betygssystemet än det förra. Detta anser jag inte vara självklart och kan t.o.m. ses som paradoxalt. Det är inte orimligt att föreställa sig att det skulle finnas kunna ett

motsatsförhållande mellan tankar om en betygsfri skola kontra ett mer differentierande betygssystem där betygen dessutom sätts tidigare. Med det nya systemet blir det trots allt ”mer betyg” i skolan. Så var dock inte fallet. En förklaring skulle kunna vara att man som lärare anpassar sig till systemet. De hamnar i ett slags ”låt gå” tänk. Troligtvis ses inte en skola utan betyg som realistiskt och när man ändå tvingas ha dem är det nyare att föredra av de skäl som nämnts ovan. Jag fick inte bilden av att denna betygskritik är något som på allvar diskuteras i lärarlagen. Men kanske förklarar också Fredrik det bra när han i intervjun säger ”Sådana tankar håller man för sig själv” om att man ”rättar sig i ledet”. Man vill inte lyfta frågan och riskera att ses som avvikande.

Något gemensamt för lärarna, även om man var kritisk mot betyg eller inte, var dock att det är ”feedbacken” som är det viktigaste. D.v.s. att det sker en återkoppling till eleven och dennes prestation. Det är något som inte nödvändigtvis måste särskiljas från betyg utan snarare kan vara en viktig kärna i betygssättningen.

Vad säger denna studie om skolan idag? Ska skolan stå för rättvisa, konkurrens, individualism eller jämlikhet? Är alla dessa överhuvudtaget förenliga? Eller är det motstridiga ideal för skolan vi ser? Går t.ex. rättvisa ihop med konkurrens så som lärarna tycks vilja föreslå? För att göra en partipolitisk metafor blandas klassiska Socialdemokratiska ideal med Moderatiska ideal. Det är sannolikt ingen slump att lärarna använde motiv som kan relateras till en tävling. Detta ger också en underliggande bild av skolan där konkurrens och effektivitet blir drivkrafter som för skolans maskineri framåt. Samtidigt går man emot trenden i Europa – där det finns en strävan att minska betygets t.ex. i form av verbala och deskriptiva omdömen – och för in ”mer betyg” i skolan. Men det finns ytterligare en fråga värd att lyfta: Hur ska lärandet ske i skolan? Ska det ske via prestation eller på ett annat sätt? Är elevens kunskap och det som visas via prestation på t.ex. ett prov samma sak? Elin uttryckte att det var ett mindre fokus på resan dit och vad man har lärt sig och ett större fokus på ”provet eller uppsatsen eller inlämningen eller vad det nu kan vara”. Kanske borde det vara det omvända?

Dessa frågor och diskussioner om betyg är något som kommer att fortgå och har knappast ett avslut nära i tiden. Nya generationers lärare är ständigt på intåg inom pedagogiska verksamheter och av den anledningen välkomnas ytterligare forskning. Förslag till vidare forskning skulle kunna vara att inrikta sig på elevernas perspektiv vilket skulle ge ytterligare inblick i frågan om betyg och bedömning i den svenska skolan.

7 Referensförteckning

Tryckt material: Böcker och tidskrifter

Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.) (2003). *Klassisk och modern samhällsteori*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Asp-Onsjö, Lisa, ”Specialpedagogik i en skola för alla – att arbeta med elever”: i Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (3., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Boglund, Anders, Eliaeson, Sven & Månson, Per (2014). *Kapital, rationalitet och social sammanhållning: en introduktion till klassisk samhällsteori*. 7. [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Forsberg, Eva, ”Styrningen av den obligatoriska skolan – mellan stabilitet och förändring”: i Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (3., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Freund, Julien (1968). *The sociology of Max Weber*. London: Allen Lane

Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: principles in practice*. 3. ed. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge

Hennink, Monique M., Hutter, Inge & Bailey, Ajay (2011). *Qualitative research methods*. Los Angeles: SAGE

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

Linde, Göran (2006). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förl.

- Lundahl, Christian, "Bedömning – Att veta vad andra vet": i Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning*: [grundbok för lärare]. (3., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Phillips, D.C. & Soltis, Jonas F. (2010). *Perspektiv på lärande*. Stockholm: Nordstedt
- P. Lundgren¹, Ulf, "En utbildning för alla – skolan expanderar": i Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning*: [grundbok för lärare]. (3., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- P. Lundgren, Ulf, "Den moderna skolan blir till – ett framtidsprojekt": i Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning*: [grundbok för lärare]. (3., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- G. Ryderup, Johan (2007). *Lystring: Ordning och reda ska det vara – Ett arbete om elevers syn på ordningsbetyg*. Högskolan Trollhättan/Uddevalla (nu Högskolan Väst). Opublicerad.
- G. Ryderup, Johan (2014). *Socialdemokratin ser blått? Ett arbete om Socialdemokratiska argument åren 1998-2010* Lunds Universitet. Opublicerad.
- Selghed, Bengt (2004). Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfaras betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. Diss. Lund : Lunds universitet, 2004
- Selghed, Bengt (2011). *Betygen i skolan: kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. 2. uppl. Stockholm: Liber
- Säljö, Roger, "Pedagogiska dilemman": i Åmossa, Karin (red.) (2007). *I kunskapens namn: en antologi om kunskap, makt och kreativitet*. Stockholm: Lärarförbundet
- Town, Ann "Kultur inför rätta? Kön, nation och civilisation i polisförhör om mäns dödliga våld mot kvinnor": i Jansson, Maria, Wendt, Maria & Åse, Cecilia (red.) (2010). *Den nationella väven: feministiska analyser*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Elektroniska källor

- Brookhart, M. Susan (1993). "Teachers' Grading Practices: Meaning and Values": i *Journal of Educational Measurement*, 06/1993, Vol. 30, Issue 2, p. 123-142. [Elektronisk resurs] Tillgänglig på internet: http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1745-3984.1993.tb01070.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_chec

[kout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED](http://www.wiley.com/purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED)

Hämtdatum: 2015-08-09

Lundahl, Christian, Román, Henrik & Riis, Ulla (2010). Tidigt ute med sena betyg – sent ute med tidiga! [Elektronisk resurs]: Svensk betygspolitik I ljuset av internationell betygsforskning och betygsättningen I Europa. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Tillgänglig på internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-132373>

Hämtdatum: 2015-08-01

Skolverket. Attityder till skolan. [Elektronisk resurs] Tillgänglig på internet: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3032Ball,

Hämtdatum: 2015-05-07

Mills, C. Wright, “Situated actions and vocabularies of motive” : i American Sociological Review, 12/1/1940, Vol. 5, Issue 6, p. 904-913. [Elektronisk resurs] Tillgänglig på internet: American Sociological Society Language: English, Database: JSTOR Journals

Hämtdatum: 2015-05-12

Mills, C. Wright, “Situated actions and vocabularies of motive” : i American Sociological Review, 12/1/1940, Vol. 5, Issue 6, p. 904-913; American Sociological Society Language: English, Database: JSTOR Journals [Elektronisk] Tillgänglig:

8 Bilaga

8.1 Intervjuguide

Intervjuguide

4 TEMAN

SYN PÅ BETYGENS ROLL (Vem tjänar på betyg).

DAGENS BETYGSSYSTEM JÄMFÖRT MED DET TIDIGARE

BETYG I TIDIGARE ÅLDRAR

RISKER MED BETYG/NATIONELLA PROV ETC.

VAD INNEBÄR BETYGSSÄTTANDET FÖR LÄRARROLEN?

Vems arena är skolan idag?

Nya betygen enklare för dig?

Kugge i maskineriet?

Handlingsutrymme?

Betydelse för utövandet av lärarrollen?

Intervjuundersökningens sju stadier:

1. TEMATISERING

2. PLANERING

3. ETC.

Typer av frågor: *Inledande- Uppföljnings-, Sonderande-, Specificerande-, Direkta-, Indirekta-, Strukturerade frågor, tystnad och Tolkande frågor. (Se Kvale 1997:124-5).*

Sammansättning av elever?

Frågor (UTKAST)

Som vi ser ovan finns fyra teman som intervjun kommer kretsa kring. Dessa ska göras om i bra frågor.

* **TEMA: SYN PÅ BETYGEN.**

Hur ser du som lärare på betyg i skolan? Vad anser du är betygens roll?

Hur ställer du dig till betyg? Finns det alternativa lösningar?

På vilket sätt är det positivt med betyg: * FÖR LÄRARE?

* FÖR ELEVER?

Vad har du för teknik för att kunna tillgodose rättvis bedömning för alla elever? Hur gör du för att kunna ge ett rättvist betyg?

* **TEMA: DAGENS VS GÅRDAGENS?**

2011 fick ni nya betyg där de tidigare 4-stegen (G-MVG + IG) byttes ut mot 6-stegen (A-E + underkänd):

Anser du detta byte positivt eller negativt? Varför?

Fördelen/ nackdelen med de nya betygen? (MER ADMINISTRATIVT?)

Varför tror du de ändra betygssystemet? Vad är de nya systemet förträfflighet? Vad är de nya betygen ett uttryck för?

Individualism

Märks det av i skolan idag? Kan ske komma in på fria skolvalet etc. Konkurrensutsatt marknad.

Finns det vinnare och förlorare? FÖR: * LÄRARNA?

*ELEVERNA?

Var det en svår övergång? Svårt att sätta sig in i? (! Underlättades det av att det redan användes informella betygssteg, Bör jag fråga om detta????)

Hur har du koll på varje elev? Vad använder du för tekniker? (individualismen)

*** TEMA: BETYG I TIDIGARE ÅLDRAR?**

När anser du att betyg ska börja användas? Vilken ålder är lämplig?

År 2011 fick ni också betyg tidigare: Vad anser du om införandet av betyg i sexan?

Hur ställer du dig till betyg ännu tidigare? (På försök i fyran).

RISKER/Fördelar?

*** TEMA: RISKER MED BETYG**

Kanske varit inne lite på detta...

Ser du några risker med betyg?

Stridighet mellan kunskap och betyg? Dvs. vad som ger mkt kunskap och vad som är lättbedömt.

Tekniker för att kunna ge ett rättvist betyg till alla elever? (individualisering).

Dokumentation. Finns tiden?

(Hypotes: Mål-medelförskjutning, bör det nämnas i form: När jag praktiserade upplevde jag det här...)

Risker för undervisningen?

Risker för undervisningen med nationella prov (som är väldigt betygskopplat?).

TEMA: NPM

Märks det av att ni arbetar i en konkurrens utsatt marknad?

Vilka skillnader har det gjort?

Hur har du som lärare förändrats av det?

TEMA: Din roll idag. Vems arena är skolan?

Deras lärarroll? Roll att sätta betyg. Vad innebär det? Både lärare och examinator? Pedagog?
Konflikt?

Kanske bör jag fokusera en del på lärarens roll. Vems arena är skolan idag? Vad upplever du för skillnad mot förr? Sedan när jag kommit in på betygen så kan jag fråga: hur upplever du att sätta betyg? Finns det någon motstridighet att du både är en pedagog samtidigt som du är examinator?