



LUNDS
UNIVERSITET

Har alla elever möjlighet att lyckas?



**En kvalitativ studie om hur lärare beskriver sitt
tolkningsutrymme av kunskapskraven**

Jessica Hauschildt

Kandidatuppsats SOPA 63

Hösttermin 2018

Handledare: Maria Bangura Arvidsson

Abstract

Author: Jessica Hauschildt

Title: Have all students the opportunity to succeed? - a qualitative study on how teachers disclose their interpretation space of the knowledge requirements [translate]

Supervisor: Maria Bangura Arvidsson

The purpose of the paper was to investigate whether there were similarities and differences between how teachers described their interpretation space of the knowledge requirements. Collection of empirical data was done through four interviews with primary school teachers from different schools in the same municipality. In the analysis, new institutional theory and action theory were used as explanatory models.

The result shows that there are differences in how much teachers experienced having interpretation space of the knowledge requirements and that teachers described different structures about the assessment work.

In my study, the teachers described that they themselves experienced a lack of knowledge about students with needs and problematized the lack of special educators and special teachers, which means that the students do not get the help they need.

The teachers problematized the exception provision from two perspectives. That it is used even if the student's difficulties were not caused by their diagnosis, and that teachers perceive that there were those students who have problems but no established diagnosis.

The result of the study indicates that there are differences in the pupils' opportunities to succeed depending on the school they attend.

Keyword: teacher experience in grading, teacher's interpretation space of knowledge requirements, teacher's strategies, knowledge requirements, grades

Nyckelord: lärares upplevelse av betyg, lärares tolkningsutrymme av kunskapskrav, lärares strategier, kunskapskrav, betyg

Tack

Ett stort tack till de lärare som ville bli intervjuede till uppsatsen, utan er hade det inte funnits något material att skriva om.

Tack Maria Bangura Arvidsson för din handledning och stöttning genom uppsatsens arbete och för din förståelse för de svårigheter som har funnits på vägen.

Till sist vill jag tacka de människor som finns i min omgivning som har stöttat och pushat mig att fortsätta kämpa när det har känts svårt att komma vidare.

Tack för att ni finns

Jessica Hauschildt

Innehållsförteckning

1	Problemformulering	1
1.1	Syfte och frågeställningar.....	2
2	Bakgrund	3
2.1	Ansvar	3
2.2	Det svenska betyget och kunskapskrav	3
2.3	Elevens behov och undantagsbestämmelsen.....	4
3	Kunskapsläge	5
3.1	Betygssystemets förutsättningar.....	5
3.2	Lärarnas sammanhang.....	6
3.3	Lärarnas strategier	8
3.4	Lärarnas uppfattning	9
3.5	Stöd till elever	9
3.6	Skolinspektionen	11
3.7	Sammanfattning av kunskapsläget	12
4	Teoretiska utgångspunkter	13
4.1	Nyinstitutionell teori	13
4.1.1	Begrepp i nyinstitutionell teori.....	14
4.2	Handlingsteori	15
4.2.1	Legitimitet och Idealtyp	15
4.3	Begränsningar.....	16
5	Metodologiska övervägande	17
5.1	Intervjuer	17
5.2	Urval.....	18
5.2.1	Respondenter	19
5.3	Bearbetning och analys	19
5.4	Metodens tillförlitlighet.....	20
5.5	Förförståelse	21
5.6	Forskningsetiska överväganden	21
6	Resultat och analys.....	23
6.1	Presentation av intervjupersonerna	23

6.2 Rektorns ansvar	23
6.3 Legitimitet	25
6.4 Tolkningsutrymme	27
6.5 Kunskap.....	30
6.6 Undantagsbestämmelsen	33
6.7 Sammanfattning resultat och analys.....	36
7 Avslutande diskussion.....	39
7.1 Uppsatsens syfte och frågeställningar	39
7.1.1 Resultat.....	39
7.1.2 Har alla elever möjlighet att lyckas	40
7.1.3 Forskning.....	42
8 Referenslista	43
Bilagor	46
Bilaga 1: Informationsbrev.....	46
Bilaga 2: Intervjuguide.....	48
Bilaga 3: Kunskapskrav i ämnet svenska	50

1 Problemformulering

Vårterminen 2018 slutade 24,4 procent av Sveriges niondeklassarna grundskolan utan fullständiga betyg (Galte Schermer 2018). Det innebär en ökad risk för framtida sociala problem hos individerna exempelvis missbruk, bidragsberoende, psykisk ohälsa och kriminalitet (Socialstyrelsen 2010). Bland annat påträffas hälften av de manliga eleverna utan fullständiga betyg i grundskolan i brottsregistret (ibid) senare i livet.

Det gällande betygssystemet i Sverige infördes 2011 och är ett målrelaterat system med betygen A-F, innehållande nationellt bestämda kunskapskrav för A, C och E (Skolverket uå). En svaghet som lärare belyser är att kunskapskraven innehåller svårtolkade begrepp och värdeord, exempelvis “nyanserat” och “väl utvecklat” (Zaccheus 2015). Det har även framkommit kritik från professorer som anser att kraven på grundskolan är högre än de på universitetet (Wallström 2018).

När det gällande betygssystemet infördes 2011 beslutades att betyg skulle sättas från och med årskurs sex, med syfte att identifiera elever med behov av stöd. Skollagen 3:3 (SFS 2010:800) säger att alla elever ska få möjlighet att nå upp till kunskapskraven och att elevens behov inte ska hindra hans möjligheter. Undersökningar har dock visat att syftet inte uppnås, då elever med underkänt i något ämne i årskurs sex även har det i slutbetyg i årskurs nio (Wollner 2016).

Forskare beskriver att formativ undervisning och bedömning är den metod som ger bäst resultat för elever (Lundahl et.al 2015), samtidigt som betygen grundar sig mer på summativa bedömningar exempelvis provresultat för att bedömningen ska uppfattas som förklarbar utifrån kunskapskravens formuleringar. Gymnasieministern Anna Ekström (S) har å regeringens vägnar uttalat att betyg inte ska grunda sig på elevens sämsta prestationer (Wallström 2018). Trots detta uttalande säger skollagen 10:20a (SFS 2010:800) att de nationella proven ska få en allt större påverkan på elevens betyg, en paragraf som trädde i kraft 29 juni 2018. Vad händer om eleven inte klarar av den stress som de nationella proven kan medverka till, och får ett dåligt resultat på provet?

I Skollagen (2010:800) finns en undantagsbestämmelse (10:21), vilken även kallas för pyparagrafen av pedagoger ute i verksamheten. Denna paragraf innebär att lärare har möjlighet att ta bort enstaka kunskapskrav, med förutsättning att elevens svårigheter att uppnå kraven orsakas av en bestående funktionsnedsättning som inte kan avhjälpas med hjälpmedel (Skolverket 2019). Undantagsbestämmelsen har till syfte att ge elever med funktionshinder möjlighet att nå ett högre betyg.

Betygssystemet har kritiserats från olika håll, exempelvis för att elevens kön och socioekonomiska bakgrund påverkar hans förutsättningar att nå upp till kunskapskraven (TV4 nyheterna 2018-10-31). Det har också kritiserats som rättsosäkert på grund av att skolor tolkar värdeorden olika. Syftet med förändringarna i betygssystemet var att kunskapsmålen skulle bli tydliga och förbättra elevers kunskaper men det har visat sig att hälften av alla lärare upplever kunskapskraven som otydliga då de innehåller värdeord som är tolkningsbara (Skolverket 2016).

Att gå ut grundskolan med fullständiga betyg är en skyddsfaktor för hur framtiden kan bli för individen. Varje elev har individuella förutsättningar för hur hen tar till sig kunskap i undervisningen och i vilken redovisningsform hen visar upp sin kunskap. Finns det utrymme för lärarna att göra individuella bedömningar utifrån elevens förutsättning, eller är en del elever dömda i förväg att misslyckas med att uppnå kunskapskraven i grundskolan och därav hamna i riskzon för sociala problem i vuxen ålder?

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att belysa skillnader och likheter i hur lärare beskriver och hanterar sitt tolkningsutrymme av kunskapskraven vid bedömning av elever inför slutbetyg i nian.

Frågeställningar

- Hur beskriver lärare sitt tolkningsutrymme av kunskapskraven vid betygssättning?
- Hur beskriver lärare skolans struktur och rutiner kring arbetet med kunskapsbedömning?
- Hur beskriver lärare sin kunskap om elevers olika behov?
- Hur och när väljer lärare att använda sig av undantagsbestämmelsen?

2 Bakgrund

2.1 Ansvar

Skolan regleras av Skollagen (SkoL SFS 2010:800). Skolans huvudsakliga uppgift är att ge eleven möjlighet att utveckla sig efter hens individuella förutsättningar, samt att ge eleven lust att ta till sig kunskap (SkoL 1:4). Skollagen 3:3 säger att alla elever ska få möjlighet att nå upp till kunskapskraven, och att elevens behov inte ska hindra hens möjligheter. Huvudansvaret för att elevens behov tillgodoses ligger på rektorn (SkoL 3:8) vilket exempelvis innebär att rektor beslutar om åtgärdsprogram ska uppdateras, om undantagsbestämmelsen ska användas mm. Enligt Skollagen 2:25 ska det finnas tillgång till personal med kunskap om hur elevens behov kan tillmötesgå i undervisningen.

2.2 Det svenska betyget och kunskapskrav

1994 införde Sverige ett målrelaterat betygssystem med kriterierna MVG, VG, G och IG, vilket 2011 utvecklades till det idag gällande betygssystemet som innehåller en betygsskala mellan A-F. Syftet med förändringen var att det skulle bli mer rättssäkert med fler och tydligare nivåer för lärarna att göra sin bedömning utifrån. Enligt Skollagen 10:20 (SFS 2010:800) ska pedagoger följa de kunskapskrav som regering eller utsedd myndighet har beslutat, Skolverkets allmänna råd (2018) beskriver kunskapskraven som ett verktyg för pedagogerna att göra betygssättningen förklarbar och rättssäker. Betygssystemet innehåller formulerade kunskapskrav för betygen A, C och E. För att uppnå D ska eleven klara kunskapskriterierna i nivå E samt de flesta i nivå C (Skolverket uå). Ämnet svenska är ett av tre obligatoriska ämnen som eleverna måste ha godkänt betyg i för att få behörighet till gymnasieutbildning, och jag använder därför ämnet svenska som exempel på hur kunskapskraven är utformade. Exempel under nivå E:

eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med flyt [...]

göra enkla sammanställningar av olika texters innehåll med viss koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter. [...]

Eleven kan skriva olika slags texter med viss språklig variation, enkel textbindning samt i huvudsak fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer. (Skolverket uå)

Jämfört med nivå C:

eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med gott flyt [...]

göra utvecklade sammanfattningar av olika texters innehåll med relativt god koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter [...]

Eleven kan skriva olika slags texter med relativt god språklig variation, utvecklad textbindning samt relativt väl fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer.

(Skolverket uå)

Dessa utdrag visar vilket underlag läraren har som riktlinjer inför betygssättningen. För ytterligare förståelse finns hela skolverkets formulering av kunskapskrav för E och C i ämnet svenska som bilaga i uppsatsen (Bilaga 3).

Under 2018 tillkom paragrafen 10:20a i Skollagen (SFS 2010:800) vilken säger att nationella prov ska få större inflytande på vilket betyg som ges, om det inte finns särskilda skäl till att detta inte ska göras.

2.3 Elevens behov och undantagsbestämmelsen

I Skollagen 3:5 (SFS 2010:800) framgår det att elev som inte uppnår lägsta kunskapskrav har rätt till stöd inom ordinarie undervisning. Om eleven har mer omfattande behov ska det enligt Skollagen 3:9 utarbetas ett åtgärdsprogram efter ett formellt beslut av rektorn. Vidare säger Skollagen 3:12 att elev kan erbjudas anpassad skolgång om behovet inte kan tillmötesgå genom särskilt stöd, vilket exempelvis kan innebära att eleven undervisas i mindre grupp utanför den ordinarie undervisningslokalen. Skollagen 7:9 förklarar att i särskilda fall kan eleven gå på grundskolan men betygssättning sker med hjälp av grundsärskolans kunskapskrav, under förutsättning att det finns en överenskommelse mellan vårdnadshavare och inblandade huvudmän (ibid)

Paragraf 10:21 i Skollagen (SFS 2010:800) kallas för undantagsbestämmelsen eller pyparagrafen, eftersom lärare kan ta bort delar av kunskapskraven om det finns särskilda skäl för att eleven inte uppnår dessa. Som särskilda skäl uppges funktionshinder och andra

bestående personliga skäl som orsakar kunskapsluckor och inte kan avhjälpas med särskilt stöd. Undantagsbestämmelsen har till syfte är att ge elever med funktionshinder samma möjligheter att uppnå kunskapskraven som elever utan samma begränsning (Skolverket 2019)

3 Kunskapsläge

Till en början sökte jag forskning som var fokuserad på lärarens upplevelse av det gällande betygssystemet. De sökord som jag använde var: *lärares upplevelse vid bedömning, betygskriterier, kunskapskrav och lärares tolkningsutrymme*. Eftersom det visade sig finnas begränsat med studier inom detta område utökade jag min sökning till att även gälla det föregående betygssystemet och sökte även på *stöd till elever och lärares strategier* vilket resulterade i större underlag till arbetet.

3.1 Betygssystemets förutsättningar

Hyltegren (2014) belyser att förutsättningarna för att ett målrelaterat betygssystem ska vara genomförbart är att kunskapskraven utformas med hänsyn till elevgruppen. Vidare beskriver Hyltegren (2014) tre olika metoder som lärare använder sig av vid bedömning av elever, kvalitativ metod, kvantitativ metod och den blandade metoden. De olika metoderna ger skilda resultat för bedömningen. Den kvalitativa metoden innebär att eleven bedöms utifrån sin kunskap i relation till ämnets kunskapskrav i helhet, den kvantitativa metoden innebär att betyget är ett en summativ bedömning av provresultat och enskilda uppgifter. Den blandade metoden innebär att läraren bedömer eleven utifrån flera aspekter, inte enbart provresultat och kunskapsnivå utan även elevens aktivitetsnivå och attityd under lektioner ingår i betygssättningen (ibid).

Hyltegren (2014) förklarar att lärare upplever en konflikt mellan kunskapskraven och elevernas individuella behov. Lärare upplever att kunskapskraven som mål blir viktigare än elevens förutsättningar, vilket de uttrycker som en brist i förutsättningarna till förändringar i undervisningsmetoder. Hyltegren (2014) förklarar att den formativa metoden ökar elevernas engagemang och förbättrar elevens skolresultat och på så vis är den bästa vägen att nå en förändring. Vilken metod lärare använder sig av påverkas av interna faktorer, exempelvis

lärarens pedagogiska kunskap och hens värderingar och förväntningar på eleverna, samt av externa faktorer, exempelvis politiska beslut och föräldrars delaktighet (ibid). Hyltegren (2014) beskriver lärarnas upplevelse av betygen som rättsosäkra, då de menar att uppfattningen om vilka kunskaper som motsvarar kunskapskraven skiljer sig åt. Lärarna upplever att betygskriterierna är otydliga och att tolkningsutrymmet är stort.

Hyltegren (2014) belyser dilemmat med värdeord i kunskapskraven genom att ifrågasätta gränsen mellan vad det innebär att läsa med tillräckligt gott flyt eller inte. Hyltegren (2014) förklarar vidare att lärare kan söka stöd från andra ämneslärare och gemensamt komma fram till en avvägning, men ifrågasätter då vad som bestämmer normen. Kan lärare bedöma hur det blir en nationellt rättssäker bedömning, eller resulterar det i en jämförelse mellan elever i den specifika skolan? Hyltegren (2014) påpekar att de idag gällande kunskapskraven medför en osäkerhet hos lärarna på grund av sin vaghet och menar att kunskapskraven behöver preciseras för att minska tolkningsutrymmet av de värdeord som de innehåller.

3.2 Lärarnas sammanhang

Mickwitz (2011) har i sin studie samtalat med nio olika lärare i svenska angående betygsbedömning, från tre olika skolor i Stockholm. Studien genomfördes precis innan det nuvarande betygssystemet trädde i kraft, och fokuserar på hur lärare använder kunskapskraven vid betygssättning. Mickwitz (ibid) beskriver att syftet med det nya betygssystemet är att det ska bli mer rättssäkert med sex kategorier jämfört med de fyra som fanns tidigare.

Syftet med Mickwitz (ibid) studie var att förstå hur betyget görs meningsfullt inom skolans institution. Innehållet i kunskapskraven ska vara det främsta redskapet vid bedömning och inte ifrågasättas, samtidigt som skolan är i konstant utveckling mellan samhällets förväntningar och de involverade individerna. Betyg som begrepp uppfattas negativt både av de pedagoger som genomför bedömningen och av elever som kan uppleva sig orättvist bedömda. Lärarna är skyldiga enligt lag att bedöma eleverna och ge rättssäkra betyg. Mickwitz (ibid) genomförde studien genom gruppintervjuer där pedagoger fick möjlighet att diskutera olika teman med varandra. Under studiens gång visade det sig att betygssystemet upplevs olika beroende på vilken skola de arbetade på. En skola hade elevperspektiv då de

pratade om bedömning och diskuterade om hur elever upplever betygskriterierna. Den andra skolan beskriver att de elever som inte når upp till kunskapskraven har någon form av funktionshinder och den tredje skolan tog inte upp de elever som blev underkända i sin diskussion (ibid).

Mickwitz (ibid) beskriver hur lärare lyfte fram att betygssättningen försvåras av att elever och föräldrar ifrågasätter bedömningen, vilket medför att det "rätta" betyget inte blir uppfattat som legitimt. Betygskriterierna upplevdes olika mellan skolorna. På två skolor bekymrade sig pedagogerna för att elever enbart fokuserar på betyget istället för helhetsbedömningen, medan pedagoger från den tredje skolan problematiserade att betygskriterierna inte är anpassade till elevernas individuella förutsättningar. Gemensamt för lärare är att de är kritiska till betyg och menar att det kan utarma pedagogiken då det styr undervisningen, samtidigt uppskattar de att kunskapskraven finns vid kunskapsbedömning (ibid). Språkbruket kom upp som ett tema, då detta är en viktig del i ämnet svenska. Två av de tre skolorna påpekade vikten av att eleven hade ett korrekt språkbruk för att få bra betyg, medan den tredje skolan koncentrerade sig på att deras elever skulle klara av att använda ett språk som är accepterat i samhället. Vid den tredje skolan lyftes även problematiken upp om att många elever inte hade svenska som förstaspråk och att behovet av att byta bostadsområde för att förbättra förutsättningar hos eleven var stort (ibid).

Pedagogerna i undersökningen hade en gemensam uppfattning om att föräldrar är en bidragande orsak till varför inte elever når upp till kunskapskraven (ibid), då de påpekar att elevens möjlighet att få anpassningar försämras av föräldrar som inte vill ha en diagnos på sitt barn. Trots att denna åsikt är gemensam förklarar pedagoger från en skola att de inte upplever sig ha problem med att anpassa undervisningen trots utan diagnos men att det försvårar förutsättningarna att finna rätt "verktyg" för elevens behov (ibid).

Mickwitz (ibid) beskriver motsägelsefulla uttryck från pedagogerna i sin studie. Lärare själv anser att de ger "rätt" betyg, samtidigt som de lyfter fram svårigheter vid bedömningen. Lärarna uttrycker att de inte har några problem att sätta betyg, samtidigt som de sagt att de inte upplever sig fullt ut förstå betygskriterierna (ibid). Utöver motsägelsefulla uttalanden uppmärksammar Mickwitz (ibid) att lärare pratar om "sig själv" och "andra" när de diskuterar betygssättningen. De använder uttryck som "De andra sätter för höga betyg vilket medför att jag måste höja mina elever" eller "På vår skola har vi stor kompetens i betygssystemet, men på andra skolor har de inte samma kunskap" (Mickwitz 2011:86)

3.3 Lärarnas strategier

Selghed (2010) beskriver i sin studie vilka strategier lärare utvecklar för att uppfatta att deras bedömning av en elev är rättvis, vilket förklaras genom två tillvägagångssätt. Framförallt följer lärare statsmaktens intentioner och diskuterar situationen internt med andra lärare på skolan. Det andra tillvägagångssättet innebär att läraren söker grund för sin bedömning externt, trots gällande anvisningar. Selghed (2010) beskriver dessa strategier som ett resultat av att betygskriterierna innehåller ett stort tolkningsutrymme och att lärare inte upplever sig ha stöd av kriterierna vid bedömningen

Selgheds (2010) artikel beskriver det föregående betygssystemet vilket var gällande mellan 1994-2011. När detta infördes förändrades betygssystemet från ett normrelaterat siffersystem vilket innebar att lärare jämförde elever i klassen med varandra, till ett mål och kriterierelaterande system där elever ska bedömas utifrån nationella kunskapskrav som har samma formulering oavsett vilken skola eleven tillhör (ibid). Det målrelaterade systemet grundar sig på de fyra F-en, fakta, förståelse, färdighet och förtroende, vilket innebär att eleven behöver visa att hans kunskaper uppnår en viss nivå för ett särskilt betyg och inte som tidigare hur hen tagit till sig undervisningen i jämförelse med sina klasskamrater.

Selghed (2010) förklarar att det stöd som lärare har till sitt förfogande vid betygssättning är läroplanen, kursplanen, ämnets kunskapskrav, elevens resultat på nationella prov och lärarens egen erfarenhet av kunskapsbedömning. Selghed (ibid) problematiserar lärarens egen erfarenhet genom att ifrågasätta hur stor inverkan den har i jämförelse med de gällande styrdokumentet. Artikeln belyser lärarnas behov av en förklarbar bedömning, vilket de upplever att de behöver vid en jämförelse mellan klasskamrater eftersom betygs-kriterierna är svårtolkade och bidrar till osäkerhet hos lärarna (Selghed 2010).

Selghed (2010) problematiserar det idag gällande betygssystemet vilket då artikeln skrevs var på gång att införas. Genom att införa fler differenser i betygsskalan menar Selghed (2010) att lärarnas förutsättningar till likvärdig och rättvis betygsbedömning försvåras ytterligare, vilket riskerar att lärarens trovärdighet som professionell yrkesutövare går förlorad.

3.4 Lärarnas uppfattning

Djuvfeldt och Wedman (2007) har i sitt arbete sammanställt lärares upplevelse av det då gällande betygssystemet som innehöll kriterierna MVG, VG, G och IG. För att tidigt identifiera elevers problematik att nå upp till kunskapskraven, används resultat av de nationella proven i årskurs 5 som en riktlinje för elevers behov av stöd och åtgärder. I årskurs 9 används resultatet på de nationella proven till en jämförelse med lärarens egen bedömning av eleven (Djuvfeldt & Wedman 2007), vilken även innehåller lärarens uppfattning gällande elevens självständighet, kunnighet, initiativförmåga, problemlösningsförmåga och noggrannhet. Studien (ibid) visar på en skillnad i vad lärare anser att bedömningen ska innehålla där kommunikationsförmåga, ansvarstagande eller uppförande är en del av de områden som lärare har olika syn på. Det tyder på att lärare har en medvetenhet om att de själv påverkas av specifika områden när eleven är på gränsen mellan två betyg (ibid)

Lärarnas uppfattning om betyg varierar, allt ifrån att de borde finnas i lägre årskurser till att inte finnas alls (ibid). Gemensamt finns tanken om att det är viktigt att i ett tidigt skede identifiera elevers behov för att kunna tillgodose dem, och att kollegor emellan diskuterar eleverna regelbundet för att få en gemensam syn på de styrdokument som lärarna upplever som otydliga. Lärarnas upplevelse av betygssättningen varierar då pedagoger med flera års erfarenhet ofta anser det vara lätt, nyexaminerade lärare upplever stor stress och osäkerhet och för en del lärare försvinner inte känslan av osäkerhet gällande om hen sätter rättvisa betyg. Djuvfeldt & Wedman (2007) beskriver lärarnas upplevelse av att G som betyg är brett och svårtolkat utifrån var variationerna finns uppåt eller nedåt i betygsskalan. Lärare beskriver att deras bedömning försvåras av att många elever har problem utanför skolan som påverkar deras möjligheter att koncentrera sig på undervisningen, och att de som pedagoger har ett ansvar att bemöta eleven i hans individuella situation (ibid).

3.5 Stöd till elever

Jönsson (2018) har i sin studie intervjuat lärare på tio svenska skolor om hur deras stöd till lågpresterande elever ser ut samt i vilken utsträckning de identifierar elever som är i behov av stöd samt deras specifika behov. Bakgrunden till studien var att det nuvarande betygssystemet hade som avsikt att tidigare identifiera elever som inte når upp till kunskapskraven och erbjuda den hjälp som behovet krävde.

Jönsson (2018) beskriver skillnaden mellan kompletterande stöd och specialundervisning, där det förstnämnda sker inom den ordinarie undervisningen och inte kräver beslut från rektorn för att genomföras. Specialundervisning ska rektorn fatta ett formellt beslut om innan det genomförs och kan i vissa fall innebära att eleven inte deltar i all undervisning i de ordinarie undervisningslokalerna utan exempelvis i mindre grupper istället.

Studien (Jönsson 2018) visar att elever med behov blir identifierade, dock med stor variation mellan dem med inlärningssvårigheter och elever med beteendeproblem eller motivationsproblem. Jönsson (2018) belyser brister i skolornas kunskap att ge eleven rätt stöd utifrån behov då flertalet skolor gav samma stöd oavsett elevens behov.

Studien visar att skolor har skilda metoder för hur de ger lågpresterande elever stöd, vilka kan delas in i stödjande och rationella, förenklande samt allmänna och praktiska metoder. Ett resultat Jönsson (2018) får fram i sin studie är att den metod med bäst resultat inneburit att eleven fått hjälp och stöttning inom den ordinarie undervisningen anpassat efter hans individuella behov, exempelvis genom direkta instruktioner från läraren, tydlig struktur för hur arbetet ska fortlöpa eller att läraren finns i närheten och uppmärksammar om eleven fastnar i en uppgift. För att illustrera detta stöd använder Jönsson (2018) begreppet byggnadsställning. En låg byggnadsställning betyder att elevens har behov av lite stöd för att lösa uppgiften, medan en hög byggnadsställning beskriver de situationer där eleven har behov av mer omfattande hjälp. Genom att använda sig av denna modell menar Jönsson (2018) att elever blir utmanade i sitt lärande, vilket är viktigt för självkänslan, och samtidigt får tillgång till stöd och hjälpmedel när behovet finns.

Jönssons (2018) studie belyser brister i skolornas metoder för att stötta elever med motivationsproblem. I de flesta fall visade det sig att skolor endast arbetar med elevens motivation i samband med att eleven har behov av annat stöd.

Jönsson (2018) använder Self determination theory (SDT) som förklaring till hur skolor kan arbeta med omotiverade elever. SDT beskriver de grundläggande behoven hos individen, motivation, kompetens, samband och autonomi. Genom feedback kan läraren både höja och sänka motivationen hos eleven. Positiv feedback kan medverka till att eleven känner att hen förstår hur uppgiften ska genomföras och får ett sammanhang för hur hen kan utveckla sitt arbete. Negativ feedback riskerar bidra till att eleven upplever sig själv som otillräcklig.

Jönsson (2018) lyfter upp att en kombination av formativ feedback vilket ger eleven en känsla av kompetens samt att ge elever utmaningar i uppgifter för att uppmuntra autonomi, vilket är en metod användes med positiva resultat vid motivationsproblem hos eleven. Lärare menar i dessa fall att denna kombination hjälper lågpresterande elever i sin utveckling samtidigt som det ger högpresterande elever motivation att fortsätta sin kunskapsutveckling.

Jönsson (2018) problematiserar konsekvensen av individuella anpassningar till elever, vilket kan innebära att en lärare har ett flertal elever med behov av olika anpassningar och att det försvårar undervisningens genomförande och kvalitet.

3.6 Skolinspektionen

Skolan kontrolleras av Skolinspektionen och vid en tillsyn skrevs rapporten *Uppenbar risk för felaktiga betyg* (Skolinspektionen 2014), vilken problematiserar i vilken utsträckning rektorerna medverkar i bedömningen av elever. Rapporten visar på brister i den tidsplanering som rektorerna avsätter till lärare för att diskutera bedömningsunderlag inom ämneslaget, samt att lärare inte upplever någon struktur för hur tiden ska användas. Rektorerna menar att tiden avsätts för att stödja lärarna i betygssättningen, men rapporten visar att rektorerna brister i sin kunskap om hur lärarna på skolan arbetar med bedömning inför betyg. Det visar sig att rektorerna sällan själv närvarar i diskussioner kring bedömningsfrågor, vilket Skolinspektionen (2014) påpekar som en brist i rektorernas ansvarsområde.

Skolinspektionen (2014) belyser skillnader i uppfattning mellan lärare och rektorer gällande samarbete kring bedömning. Medan rektorer uppfattar att lärarna har ett nära samarbete, upplever lärarna att de är ensamma i betygssättningen och i sin tolkning av kunskapskraven. Rapporten beskriver risker för likvärdighets- och rättssäkerhetsprincipen och uppmanar rektorer att ta sitt ansvar gällande kontroll av bedömning och betygssättning och att själva medverka vid diskussionerna i större utsträckning. Skolinspektionen (2014) vill se fler uppföljningar från skolor gällande resultat på nationella prov i jämförelse med slutbetyg, samt en analys av orsaker till skillnader mellan dessa resultat.

Rapporten förklarar att det inte finns någon forskningsgrund för koppling mellan sambedömning och likvärdighet i bedömningen, däremot att lärarnas olika synsätt öppnar upp för en gemensam syn på kunskapskraven (ibid).

3.7 Sammanfattning av kunskapsläget

Mängden forskning om hur lärarna upplever det gällande betygssystemet uppfattar jag som bristfälligt. I min sökning har jag endast fått en studie som handlade om det nuvarande betygssystemet. Hyltegren (2014) beskriver i sin studie att lärare upplever kunskapskraven som svårtolkade med de värdeord de innehåller, att det inte blir rättssäkert på grund av att skolor använder olika metoder och värdegrunder i sin bedömning. Hyltegren (2014) förklarar att lärare upplever en konflikt mellan elevens individuella förutsättning och de kunskapskrav som de ska bedöma eleven utifrån. Jag har i min uppsats använt mig av tre studier gällande det föregående betygssystemet, Mickwitz (2011), Selghed (2010) och Djuvfeldt och Wedman (2007). De tre studierna visar likt Hyltegren (2014) att lärare beskriver betygssystemet som otillräckligt och svårtolkat. Lärare upplevde även det föregående betygssystemet rättsosäkert, då tolkningar skiljde sig åt beroende på vilket perspektiv lärare har på eleverna samt vilka värderingar som är viktiga i skolan.

Eftersom många av de elever som har svårigheter att nå upp till kunskapskraven har behov av stöd i skolan så använder jag mig av en studie av Jönsson (2018). Han beskriver att det nuvarande betygssystemet hade som mål att identifiera lågpresterande elever i tidigt skede för att rätt stöd skulle sättas in. Resultat av Jönssons studie var att skolan har svårt att identifiera elever med beteende och motivationsproblem, samt att elever ofta får samma stöd oavsett vilket behov de har.

Jag har utöver forskningsstudier tagit med en rapport från Skolinspektionen (2014) där det visar sig att rektorerna på skolan inte närvarar vid betygsbedömning i den utsträckning som de borde utifrån sitt ansvarsområde. Skolinspektionen problematiserar att det finns brister i rektorernas insyn på hur lärare upplever och genomför bedömningarna på skolans elever.

4 Teoretiska utgångspunkter

I mitt val av teoretiska utgångspunkter har jag strävat efter att finna teorier som gör lärarnas beskrivningar förklarbara. För att förstå den organisation som skolan finns inom så använder jag mig av nyinstitutionell teori för att genom detta perspektiv få en förståelse för hur professionen förhåller sig till de gällande riktlinjerna inom organisationen. Jag använder även begreppen legitimitet och idealtyper från handlingssteorin för att genom detta perspektiv förklara vilka värdegrunder som ger lärarna upplevelsen av att bedömningen är förklarbar, vilket medverkar till att det blir en legitim handling.

Analysen ligger på mesonivå då jag har undersökt lärares samspel, dels med organisatoriska förutsättningar, dels med andra professioner inom samma organisation som är berörda av betygssättning av elever. Här ingår andra lärare, rektor, specialpedagoger och speciallärare, vilka vistas inom samma organisation.

4.1 Nyinstitutionell teori

Nyinstitutionell teori utgår från att organisationer anpassar sig efter omvärldens förväntningar, genom lagar och regler för att få legitimitet (Levin 2016). Genom dess struktur blir organisationen respekterad som en verksamhet som utför arbetet på ett riktigt sätt och samhället ifrågasätter inte det. Jag utgår från att skolans värld anpassar sig efter den gällande skollagen, de riktlinjer som skolverket ger och de förväntningar som finns på att eleverna ska lära sig. Samtidigt utgår nyinstitutionell teori från att organisationen blir begränsande genom de normer som finns inom institutionen och som bidrar till en institutionalisering (Levin 2016). Nyinstitutionell teori fokuserar på vad som händer i organisationen för att den ska få legitimitet från samhället, i jämförelse med traditionell organisationsteori som menar att organisationens framgång mäts utifrån hur väl den lyckas med att uppfylla sina mål (ibid). Jag kommer inom nyinstitutionell teori använda mig av begreppen legitimitet, moralism, lämplighetslogik, konsekvenslogik, osäkerhet, moralisk geografi, organisatoriskt fält och institutionella logiker. Jag kommer förklara hur jag tolkar begreppen och hur jag kommer att använda dem senare i analysdelen.

4.1.1 Begrepp i nyinstitutionell teori

Nyinstitutionell teori utgår från att alla organisationer måste känna att de har legitimitet att utföra sitt arbete (Levin 2016) och att omvärlden tror på att arbetet inom organisationen utförs på ett riktigt sätt. För att organisationen ska känna legitimitet finns behov av institutionella logiker, vilka består av dess struktur och tolkningsschema och medverkar till att de beslut som fattas blir förklarbara. Det finns kulturella och normativa skillnader i vilka institutionella logiker som används inom organisationen (Johansson 2016). Jag uppfattar det som att den skillnad som finns mellan skolornas förväntningar på eleven beror på skolans historik och vilken socioekonomisk bakgrund majoriteten av eleverna har. Att skolans förväntningar på vad eleven ska uppnå, beror på vilken kunskapsnivå som betraktas som norm.

Organisationer har olika grunder som beslut fattas på. Nyinstitutionell teori skiljer dem åt genom begreppen lämplighetslogik och konsekvenslogik. Vid lämplighetslogik grundar sig beslut på de normer och regler som dess organisation använder (Levin 2016). Jag tolkar det som att den lärare som följer en stram struktur vid sin bedömning av en elev, är övertygad om att det är det rätta utan några andra alternativ. Konsekvenslogik innebär att aktören grundar sitt beslut på vad som blir önskvärda resultat och målen i sig blir redskap för att ge handlingen legitimitet. Jag använder begreppet som en parallell till hur en lärare väljer att omtolka betygskriterierna för att kunna ge en elev ett bättre betyg, då hen är medveten om att eleven utifrån sina individuella utvecklingsmöjligheter inte kan uppnå det annars.

Nyinstitutionell teori förklarar att som professionell behöver människan känna en osäkerhet inför att fatta ett beslut utan att bli paralyserad (Ponnert 2016). I min tolkning innebär professionalitet att läraren behöver tillåta sig själv att fundera över om hens bedömning av en elev är riktig men i slutändan lita på sin professionalitet och ge eleven det betyg som hen anser stämma överens med kunskapskraven, det tolkningsutrymme läraren har till sitt förfogande och eventuellt sambedömning med någon inom samma organisatoriska fält.

Organisatoriskt fält som begrepp innebär de aktörer som arbetar inom liknande organisationer och samspelet däremellan (Svensson 2016). Jag kommer att använda begreppet i samband med att lärare har nätverksträffar tillsammans med lärare från andra skolor, en möjlighet att reflektera över sitt eget handlande och skolans norm och struktur.

4.2 Handlingsteori

Max Weber (1864-1920) är en av sociologins grundare vars grundtankar finns inom handlingsteorin. Weber menar att individens agerande utgår ifrån hens grundläggande värderingar om hur situationer ska lösas (Forsell 2012). Weber menar att människan tolkar samhälle och kultur genom subjektiva sinnen, vilket bestämmer individens val av agerande. På grund av denna syn menar Weber att för att kunna studera samhällsstrukturen måste den tolkas och förstås subjektivt.

4.2.1 Legitimitet och Idealtyp

Weber (1983) förklarar genom sitt begrepp *verstehen* (betyder förstå på tyska) att förutsättningen för att förstå individens beteende är att se vad som gör det begripligt utifrån hens perspektiv. Weber (1983) delar in individens handlingsmönster i fyra idealtyper, vars rationalitet är den grundläggande tron på hur handlingen är förklarbar. För att förstå vad Weber menar med begreppet behöver en först veta att ideal i denna konstruktion inte har samma mening som i vardagen där vi upplever idealet som en mönsterbild som alla strävar efter att uppnå. Webers mening med begreppet innebär istället en förenklad bild av verkligheten (Forsell 2012). För varje idealtyp av handling finns en parallell idealtyp för legitimitet, vilket förklarar hur individens handling blir berättigad (Månsson 2007). De fyra idealtyperna är målrationalt handlande, värderationellt agerande, affektuellt handlande och karismatisk legitimitet samt traditionellt agerande och legitimitet.

Målrationalt handlande innebär att individen styrs av de mål och förväntningar som organisationen har på agerandet (Weber 1983) Målrational legitimitet innebär att aktören har en tillit till att organisationens reglering är det sanna. Målrational legitimitet kan förklaras genom två perspektiv, dels genom att aktören själv har medverkat till de bestämmelser som finns, dels av att aktören upplever de regler som organisationen har skapat som legitima (Månsson 2007).

Värderationellt agerande betyder att individens värderingar styr handlandet (Forsell 2012). Upplevelsen av att handlingen är legitim uppstår när aktören ser organisationens värderingar som de absoluta (Månsson 2007). Om skolans norm är att eleverna ska ha ett vårdat språk kan

läraren göra bedömningen att värderingen är viktig och därmed att det är berättigat att språkbruket hos eleven ska inverka på betygsbedömningen.

Affektuellt handlande (Forsell 2012) och karismatisk legitimitet (Månsson 2007) innebär att aktörens egna värderingar och ideal förklarar hur handlingen blir förklarbar och hur aktören upplever den som legitim. Exempelvis kan lärarens tolkning av kunskapskraven påverkas av sin egen idealbild av hur en elev ska vara.

Traditionellt agerande och legitimitet betyder att individen styrs av de traditioner som den omges av i sitt handlande (Weber 1983) och finner legitimitet i att det alltid har fungerat med denna metod (Månsson 2007). Exempelvis att lärare av tradition jämför klasskamrater med varandra vid bedömning istället för att använda kunskapskraven som arbetsredskap.

4.3 Begränsningar

Valet av teorier har gjorts utifrån att mitt intresse var att undersöka hur lärare upplever sitt tolkningsutrymme av kunskapskraven. Dock ger både nyinstitutionell teori och handlingsteori enbart en förklaring till hur lärare kan uppleva betygssättningen förklarbar och legitim. Valet av teorier medverkar till att jag inte undersöker tolkningsutrymmet från exempelvis ett maktperspektiv eller ett intersektionellt perspektiv.

Utifrån ett maktperspektiv hade jag kunnat undersöka hur läraren upplever sin roll som betygsättare utifrån hur det påverkar elevens framtid. Om det finns skillnader i hur stor makt de får vid bedömningar beroende på vilka metoder organisationen använder, eller undersöka hur elever upplever maktpositionerna mellan sig och sina lärare.

Utifrån ett intersektionellt perspektiv hade jag kunnat undersöka om det finns skillnader i hur olika kön väljer bedömningsmetoder. Om det är skillnader mellan värderingar som blir avgörande vid betygssättning eller om det finns skillnader hur man bedömer elever beroende på deras kön eller funktionshinder.

5 Metodologiska övervägande

Eftersom syftet med min studie är att undersöka hur lärare upplever sitt tolkningsutrymme av kunskapskraven valde jag att använda mig av en kvalitativ studie där jag har intervjuat lärare från fyra skolor i en mellanstor kommun i Skåne.

Jag beslutade mig för att genomföra semistrukturerade intervjuer, vilket Bryman (2015) beskriver som en lämplig metod för att hålla fenomenets syfte i fokus utan för mycket avvikelser. Samtidigt har jag försökt vara öppen för nya infallsvinklar som har kommit upp i det empiriska material som jag har samlat in, exempelvis lärarnas egen upplevelse av kunskapsbrist gällande elevers behov.

En alternativ metod som jag funderade på i ett tidigt skede var att utföra en enkätundersökning med lärare i årskurs nio och på så vis få tillgång till fler respondenter. Men efter övervägande insåg jag att denna metod skulle bli bristfällig eftersom jag då inte hade fått möjlighet att ställa följdfrågor till lärarna, vilket hade medverkat till att helhetsbilden av lärarnas upplevelse hade gått förlorad.

5.1 Intervjuer

Min grundtanke var att intervjua lärare från olika kommuner för att undersöka om jag kunde uppfatta någon likhet och skillnader i vilka metoder skolor använder och hur lärare upplever dessa. Men på grund av svårigheter att få tag på intervjupersoner beslöt jag mig för att intervjua lärare från fyra olika skolor i en och samma kommun, Tanken på att göra på detta sätt väcktes efter att jag märkt att det fanns skillnader i hur de två första intervjupersonerna upplever sitt tolkningsutrymme av kunskapskraven vid betygssättning. Innan intervjutillfällena har jag gett personerna mitt informationsbrev (Bilaga 1) för att ge dem en inblick i vilka ämnen jag ville prata om.

Att få tillgång till lärare som ville bli intervjuade visade sig vara svårare än vad jag hade befarat. Jag skickade informationsbrevet till rektorer på några skolor men fick negativa svar tillbaka. Slutligen fick jag fyra lärare som ville ingå i min studie, genom att fråga människor i min omgivning. Intervjuerna har genomförts på varierande platser efter lärarnas önskemål under förutsättning att vi har kunnat prata ostört så att det inte har fanns någon risk att

obehöriga skulle höra. Under själva intervjun har jag använt mig av en intervjuguide (Bilaga 2) vilket Bryman (2015) beskriver som ett hjälpmedel för att kunna hålla undersökningens syfte i fokus genom frågor som är indelade i teman. Intervjuguiden har medfört att varje intervju har genomförts på liknande sätt med samma teman och inom den tidsram som jag angav i informationsbrevet vilket var cirka en timme.

Jag har efter bearbetning av intervjuerna kompletterat frågeställningarna, då jag uppfattade att lärarna själv tog upp kunskap om de olika behov som finns hos eleverna. Det resulterade i en frågeställning om hur lärare beskriver sin kunskap om de olika behov de möter hos sina elever.

5.2 Urval

När jag skulle göra urvalet till min undersökning använde jag mig av den tvåstegsmodell som beskrivs av Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2018). I det första steget skulle jag besluta i vilket sammanhang jag kunde hitta svaren på fenomenet som jag ville undersöka, där jag beslöt mig för att använda mig av ett teoretiskt grundat urval av lärare på högstadiet. Detta innebär vad Bryman (2015) kallar för ett representativt urval eller vad Lind (2014) benämner lämplighetsurval.

I nästa steg i tvåstegsmodellen (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2018) bestämde jag mig för vilka intervjupersoner jag önskade få kontakt med och hur många intervjuer jag ansåg vara realistiskt att hinna genomföra under den begränsade tid som jag hade till mitt förfogande. Min ambition var att få tillgång till fem eller sex intervjupersoner på olika skolor i skilda kommuner. Jag började med ett bekvämlighetsurval (Bryman 2015), vilket innebär att jag frågade en person i min omgivning som arbetar som lärare på högstadiet om hen ville bli intervjuad. I samband med att hen blev tillfrågad lämnade jag informationsbrevet, för att sedan återkomma inom en vecka för att se om hen var intresserad.

Eftersom jag behövde fler intervjupersoner beslutade jag mig för att skriva ett inlägg på Facebook där jag frågade om det var någon som kände högstadielärare och genom ett snöbollsurval (Bryman 2015) få kontakt med intervjupersoner. Detta resulterade i en respondent i samma kommun som den första och jag ansåg det intressant att undersöka om deras upplevelser skilde sig åt.

Jag har velat intervjua högstadielärare som specifik yrkesgrupp vilket innebär ett representativt urval (Bryman 2015). Efter min andra intervju var jag i kontakt med rektorer från olika skolor för att undersöka om det fanns intresse att ingå i min studie. Jag fick ingen positiv respons med det tillvägagångssättet vilket begränsade min undersökning som var i behov av fler respondenter. Jag beslöt mig då för att gå tillbaka och fråga mina tidigare intervjupersoner om de kände någon som kunde vara intresserad, vilket resulterade i två intervjupersoner till inom samma kommun som de två första.

5.2.1 Respondenter

Min ambition var att intervjua lärare från olika kommuner men då det visade sig vara svårt att få respondenter så förändrades ambitionen under arbetets gång. Efter mina två första intervjuer som var med lärare från olika skolor i samma kommun, märkte jag att det fanns skillnader i hur de beskrev strukturen kring betygssättning. Med detta som grund förändrades ambitionen till att undersöka likheter och skillnader mellan olika skolor i samma kommun, vilket resulterade i fyra respondenter från olika skolor. I analysen är både lärarens och skolans namn fiktiva för att tillgodose konfidentialitetskravet i de etiska principerna.

5.3 Bearbetning och analys

Genom mitt val att använda semistrukturerade intervjuer har transkriberingen varit lättare än vad den hade blivit med en ostrukturerad intervju (Bryman 2015) då jag hade haft större avvikelser från ämnet och svårare att bedöma om det är relevant eller inte för uppsatsen. När jag bearbetade intervjuerna började jag med att färglägga de områden som jag inledningsvis hade som teman, nämligen tolkningsutrymme, bedömningsinflytande och undantagsbestämmelsen. Detta är en metod som Lind (2014) beskriver som en fördel för att forskaren ska kunna se skillnader och likheter som visar sig i empirin. Efter första intervjun uppfattade jag att läraren beskrev sin kunskap som undermålig om hur hen skulle tillgodose elevers särskilda behov, vilket medförde att kunskap blev ett nytt område i transkriberingen. Efter de två första intervjuerna upplevde jag att tolkningsutrymme och bedömningsinflytande var svåra att särskilja, vilket resulterade i att jag enbart använder tolkningsutrymme i min analys

Svensson (2018) beskriver att det finns en risk för att man som forskare tolkar empirin utefter sin egen synpunkt. Med detta i åtanke så har jag under arbetets gång fått gå tillbaka och lyssna på intervjuerna för att tillgodose att min tolkning stämmer överens med det som läraren har beskrivit.

5.4 Metodens tillförlitlighet

Lind (2014) beskriver att det viktiga i en undersökning inte är den absoluta sanningen, utan att belysa fenomen som finns i samhället och möjliga orsaker till dessa. Min undersökning kan inte generaliseras till hur lärare i allmänhet använder sitt tolkningsutrymme men kan belysa att det finns skillnader i hur skolor använder olika metoder vid bedömning av elever. Det empiriska material jag har samlat in visar att det finns både risker och skydd för eleverna beroende på hur olika skolor tolkar kunskapskraven i betygssystemet, vilket öppnar upp för diskussion om hur alla elever ska få samma möjlighet att lyckas gå ut nian med godkända betyg.

Min undersökning hade varit mer pålitlig om jag hade haft fler intervjupersoner och haft ett större underlag för jämförelse i analysen. Trots ett begränsat empiriskt material menar jag att studien visar på att det finns en ojämnhet mellan olika skolor. Jag har valt att använda mig av de begrepp som Lind (2014) beskriver som anpassade till kvalitativa metoder och ersätter därför reliabilitet, validitet och relevans med begreppen autenticitet, pålitlighet och träffsäkerhet.

Autenticitet innebär att den empiriska fakta som belyses stämmer överens med intervjupersonernas upplevelse (ibid). För att kunna tillmötesgå detta har jag spelat in intervjuerna, med möjlighet att gå tillbaka och lyssna fler gånger. Med denna metod har jag försäkrat mig om att jag inte har lagt till eller tagit bort något från mitt empiriska material, vilket hade gett en felaktig bild av lärarnas upplevelse.

Med pålitlighet menas att det finns ett metodiskt tillvägagångssätt genom undersökningens gång. Detta har jag tillgodosett genom att följa intervjuguiden och transkribera på samma sätt efter varje intervju. Jag har gett innehållet i varje intervju den tid som behövt innan nästa

transkribering genomförts för att minnas hur situationen vid intervjutillfället såg ut och de reaktioner som uppstått.

För att uppnå träffsäkerhet (Lind 2014) har jag varit noggrann med att inte låta intervjuerna avvika från ämnet allt för mycket och genom att följa intervjuguiden så att intervjun inte skulle övergå till att bli ostrukturerad. Genom att följa denna struktur har jag kunnat hålla syftet i fokus genom samtalen, men ändå med en flexibilitet inför att det kan tillkomma annan relevant information i intervjun.

5.5 Förförståelse

Jag har personlig erfarenhet av elever i högstadiet som har svårigheter att nå upp till de kunskapskrav som ställs i betygssystemet. Trots att eleven är i skolan varje dag och gör vad hen kan, når hen ändå inte upp till godkänt betyg i samtliga ämnen. I klasser som består av cirka 28 elever upplever jag att lärare inte har möjlighet att tillmötesgå alla elever. Jag upplever det som att alla skolor inte tillgodoser elevens behov, trots åtgärdsprogram och aktiva föräldrar. Det har varit en viktig aspekt som jag har haft med mig genom mitt arbete, att min negativa upplevelse av bedömning av kunskapskrav inte ska spegla av sig på min studies resultat. Att välja ett lärarperspektiv i min undersökning var en metod för att inte jag själv skulle fokusera på hur bedömningen påverkar eleverna. Därför beslöt jag mig för att studera lärarens upplevelse av den struktur som hans skola använder sig av vid bedömning inför betygssättning i nian, med fokus på om läraren upplever sig ha tolkningsutrymme vad gäller kunskapskraven för att ge eleven betyg efter hans individuella förutsättningar.

5.6 Forskningsetiska överväganden

För att täcka informations- och samtyckeskravet (Bryman 2015:131-ff) som tillhör två av de fyra etiska principer som finns inom samhällsvetenskaplig forskning, började jag min studie med att formulera ett informationsbrev till de lärare som skulle tillfrågas om att delta i studien. Brevet innehåller information om vad min studie handlar om, dess syfte samt vilka teman intervjun skulle fokusera på. Jag informerade intervjupersonerna om att det var frivilligt att medverka, och att de när som helst kunde välja att avsluta eller avstå från att svara på någon fråga. Informationsbrevet har jag skickat till lärare och rektorer.

För att täcka konfidentialitetskravet (Bryman 2015) har jag anonymiserat intervjupersonerna genom att ge fiktiva namn både till respondenterna och till deras skolor. Jag har även genomfört intervjuerna i enskilda miljöer för att inte riskera att någon obehörig skulle höra. Nyttjandekravet (ibid) har jag täckt genom att förvara material som har samlats in på ett säkert sätt så att ingen obehörig har kunnat få tillgång till det. Materialet kommer att förstöras när uppsatsen är godkänd och kommer inte att användas i något annat syfte än i min uppsats.

6 Resultat och analys

6.1 Presentation av intervjupersonerna

Christina har arbetat som lärare i åtta år och började på Backaskolan 2012

Lars arbetar på Ekdalsskolan där han har varit sedan hans yrkeskarriär inom skolan började för cirka 20 år sedan.

Mats har arbetat som lärare i 13 år och började på Norrströmsskolan för två år sedan.

Sara har arbetat som lärare i fem år och har varit på Klackskolan sedan hon var nyutexaminerad lärare.

6.2 Rektorns ansvar

Intervjupersonernas beskrivelser av i vilken utsträckning rektorn medverkar vid bedömning skiljer sig åt. Christina, Sara och Mats beskriver rektorer som närvarar vid diskussioner medan Lars upplevelse är att beslut lämnas över till pedagogerna, med stöd av specialpedagog i de fall som eleven har åtgärdsprogram. Sara säger:

Jag känner mig trygg med att rektorn och specialpedagog närvarar vid bedömningar då jag som pedagog inte blir ensam i beslutet. Jag upplever att bedömningsarbetet skiljer sig åt mellan skolor vilket medverkar till att även vi pedagoger ifrågasätter vilken metod som blir rätt för eleverna.
(Sara)

Sara beskriver genom detta citat att skillnader mellan skolor kan medverka till osäkerhet hos lärare och deras egen metod. Skollagen 3:8 (SFS 2010:800) förklarar att rektorn har huvudansvaret för att tillgodose elevens behov och ska medverka i bedömning av eleven, trots detta visar Skolinspektionens rapport (2014) på att det finns brister i rektorns insyn i hur bedömningar genomförs på skolor och att de själva sällan medverkar.

Christina och Sara beskriver rektorer som är involverade i lärarnas arbete vid betygsbedömning. De upplever båda att det finns ett nära samarbete mellan pedagoger och ledning på deras skolor. Christina jämför sin nuvarande rektor med den förra som hon inte upplevde sig ha något stöd av, vilket bidrog till att lärarna tog egna beslut efter diskussioner kollegor emellan. Detta är i likhet med vad Selghed (2010) beskriver i sin studie, att lärare

utformar strategier för att genomföra bedömningar för att uppleva att de har stöd. Lars beskrivning av rektorns medverkan på Ekdalsskolan skiljer sig från Christinas och Saras då han förklarar att de har tydliga riktlinjer för hur bedömningsarbetet ska genomföras. Rektorn medverkar inte själv i diskussionerna utan överlåter det till lärarna, med stöd från specialpedagog på skolan. Sett ur ett nyinstitutionellt perspektiv kan det förklaras genom lämplighetslogik (Levin 2016:39), då lärarna följer en stram struktur vid bedömningar. Rektorn på Norrströmsskolans upplevs finnas som stöd enligt Mats då hen är närvarande vid bedömningar gällande elever med åtgärdsprogram. I övrigt finns möjlighet för diskussion om läraren känner sig osäker i sin bedömning. Då rektorn tillsammans med lärare bedömer eleven utifrån individuella förutsättningar för att möjliggöra förutsättningar till ett godkänt betyg, kan det utifrån nyinstitutionell teori beskrivas som konsekvenslogik (Levin 2016). Mats upplever denna metod som fungerande och genomtänkt, med förklaringen:

Det finns ju ingen möjlighet för rektorn att närvara vid alla möten som finns runt om elevernas betygssättning. Jag tycker att det känns bra att han finns där då vi ska bedöma de elever som har särskilda behov då dessa oftast är de som man som lärare har svårt att känna sig säker på. Det finns alltid en viss osäkerhet i om jag bedömer dem rätt eller inte.

(Mats)

Mats vill med detta citat förklara att han inte upplever att rektorn behöver vara närvarande vid bedömning av elever där läraren känner sig säker på sin bedömning. Mats menar att majoriteten av eleverna uppnår kunskapskraven, men då det är frågetecken kring bedömningen upplever han att rektorn tar sitt ansvar och stöttar lärarna.

Skillnaderna på rektorns medverkan vid bedömningar kan enligt nyinstitutionellt perspektiv förklaras genom begreppet institutionella logiker (Levin 2016), vilket innebär att den struktur som är gällande inom en organisation inte är densamma i en annan. Institutionella logiker skiljer sig åt beroende på vilka normer som finns i skolan och vilken kultur den befinner sig inom. Detta kan i sin tur förklaras genom de olika idealtyperna som Weber använde sig av inom handlingsteorin (Weber 1983). Rektorns medverkan i bedömningen påverkar lärarnas idealtyp och utgångspunkt i vilken handlingsstrategi de använder sig av vid bedömning av elever.

6.3 Legitimitet

Lars förklarar att bra kontakt med föräldrarna är A och O gällande elevens utveckling. “Som pedagog behöver jag känna att jag blir bemött som professionell och med en förståelse att jag vill att eleven ska lyckas” (Lars). Med detta uttalande menar Lars att eleven påverkas av föräldrarnas syn på dem som pedagoger. Om inte föräldrarna litar på att de gör ett korrekt arbete påverkar det även elevernas tillit. Lars menar att föräldrar behöver vara involverade i sitt barns utveckling, vilket är extra viktigt om det finns behov av stöd och åtgärdsprogram då föräldrarna ska ge sitt medgivande. Även Mickwitz (2011) förklarar konflikter i arbetet på grund av föräldrar.

Nyinstitutionell teori utgår ifrån att människan behöver känna att den har legitimitet att utföra sitt arbete (Levin 2016), att känna ett samband mellan orsak och verkan är enligt Selghed (2010) orsaken till varför lärare utvecklar strategier i att göra kunskapskraven förklarbara. Månsson (2007) förklarar det ur handlingsteoretiska begreppet idealtyper för legitimitet. Detta kan i sin tur beskrivas genom begreppet verstehen (Weber 1983) vilket beskriver hur människor behöver känna en förståelse för sina handlingar för att uppleva dem begripliga och legitima. Med detta tolkar jag att lärare har behov av att använda sitt tolkningsutrymme på ett sätt som hjälper dem att uppleva bedömningen rättvis utifrån deras perspektiv.

Jag som inte har arbetat som lärare så länge är tacksam för att jag är på en skola med nära samarbete med kollegor och ledning som jag kan diskutera mina elever med. Jag kan uppleva det svårt att veta var gränserna går mellan värdeorden exempelvis skriva med viss språklig variation och god språklig variation, vilket medverkar till att en blir osäker i bedömningen.
(Sara)

Sara beskriver genom detta citat att strukturen på Klackskolan ger henne det stöd hon har behov av för att känna att bedömningen är rättvis vilket delvis beror på hennes upplevelse av brist på erfarenhet. Djuvfeldt och Wedman (2007) beskriver hur bedömningen kan upplevas lättare med yrkeserfarenheten men att det finns de lärare som aldrig känner sig trygga i rollen som betygsättare vilket deras professionalitet innebär. Mats berättar att på Norrströmsskolan har de mycket diskussioner om kunskapskraven, och hur de kan komma i konflikt med lagutrymmet som de arbetar under. Varje elev ska ha möjlighet att få sitt behov tillgodosett för att uppnå ett godkänt betyg enligt Skollagen 3:3 (SFS 2010:800) men det finns

försvårande omständigheter som inte gör det möjligt. Exempelvis så finns det behov av fler specialpedagoger och speciallärare för att kunna ha möjlighet att ge varje elev den tid som hen behöver. Mats säger:

Om inte skolan kan tillgodose behovet då det är brist på pedagoger, så kan inte vi bedöma eleven som om hjälpen har funnits. Samtidigt måste vi vara kritiska i bedömningen om det handlar om elevens svårigheter eller om det är någonting annat. Som lärare kan man aldrig känna sig säker på att det betyg jag sätter är rätt.
(Mats)

I detta citat menar Mats att de som pedagoger behöver ha ett kritiskt tänkande vid bedömning av en elev och ta med alla parametrar som kan påverka elevens förutsättningar. Mats uttalande kan tolkas ur nyinstitutionellt perspektiv och begreppet osäkerhet (Ponnert 2016) då han att menar lärare behöver uppfatta sin bedömning som förklarbar innan de kan lita på sin professionalitet. Lars upplever strukturen kring bedömningar på Ekdalsskolan positivt och uppfattar att de ger likvärdiga betyg till eleverna efter kunskapskravens formulering. Lars säger:

Exempelvis ska eleverna utveckla en prototyp i ämnet teknik för att sedan utveckla den till färdig produkt i en 3D-skrivare. Som krav för att eleven ska få ett bra betyg i detta moment ska eleven göra förbättringar under arbetets gång. Jag upplever att det blir ett tydligt krav även för eleverna som vet vad som förväntas av dem.
(Lars)

Lars menar genom detta citat att de har konkreta motiveringar till hur eleven ska nå upp till ett högre betyg, vilket medverkar till en förståelse från elevens sida och minskar osäkerheten hos pedagoger. Förklarbarheten av en bedömning kan tolkas utifrån det handlingsteoretiska begreppet målrationell legitimitet (Månsson 2007), att Lars tror på att de riktlinjer som ämneslärare på skolan formulerat är rätt utformade efter ämnets kunskapskrav. Jämfört med Christina som i sitt uttalande "i slutändan är det ju rektorn som har huvudansvaret, så det är skönt att hen är med och diskuterar" menar att deras bedömning blir legitim genom rektorns närvaro i arbetet.

6.4 Tolkningsutrymme

Intervjupersonerna har en gemensam upplevelse av att kunskapskraven är viktiga i bedömningsarbete av elever då de annars inte hade haft några riktlinjer att förhålla sig till.

Christina säger:

Hade vi inte haft någonting att förhålla oss till så hade det varit katastrof samtidigt finns det en press i om man är rättvis. Ger jag mina elever samma förutsättningar som andra skolor, eller jag är för snäll eller för hård?
(Christina)

I ovanstående citat menar Christina att det är viktigt att en har riktlinjer att förhålla sig till, samtidigt som skolor är medvetna om att de inte arbetar likadant. En upplevelse som delas med lärare i Mickwitz (2011) studie. Mina intervjupersoner är eniga om att de inte upplever betygssystemet rättssäkert, då de på nätverksträffar uppfattar att det finns skillnad på hur olika skolor tolkar kunskapskraven och anpassar dem till elevernas individuella förutsättningar. Skillnaden kan förklaras utifrån Skolverkets allmänna råd (2018) där kunskapskraven beskrivs som redskap för lärare att göra tolkningar utifrån vilken undervisning som bedrivits, samt av vilken bedömningsmetod (Hyltegren 2014) lärare använder sig av, den kvalitativa, kvantitativa eller den blandade metoden. Beroende på metod uppfattas olika delar i kunskapskraven som mest relevanta att fokusera på, vilket påminner om de strategier Selghed (2010) beskriver som hjälpmedel för lärarna för göra sin bedömning förklarbar. Ur ett nyinstitutionellt perspektiv tolkar jag det som att skolorna har olika institutionella logiker (Levin 2016) beroende på de gällande normer som finns men även beroende på vilken kultur som påverkar organisationens struktur. Både Christina och Sara upplever att det finns ett nära samarbete mellan pedagoger och ledning på deras skolor.

När vi diskuterar våra elever så är vi öppna för tolkningar och försöker sätt för att lyckas nå så många elever som möjligt.
(Christina)

Vi träffas tillsammans med berörd personal vid bedömning för att få möjlighet att kunna få en helhetsbild på eleven, och genom diskussion få en gemensam bild över hur elevens förutsättningar ser ut och hur vi kan tolka kunskapskraven utifrån de begränsningarna.
(Sara)

Sara och Christina menar att det är genom diskussioner som de skapar förutsättningar för hur de ska tolka kunskapskraven utifrån elevens individuella förutsättning. Likt Mickwitz (2011) studie uppfattar jag olika syn på bedömningsarbetet mellan respondenterna i min studie. Mats beskriver hur kommunikationen kollegor emellan kan vara skillnaden på underkänt och godkänt för en elev vars svårigheter i skolan inte hade framkommit i annat fall. Vilket Djuvfeldt och Wedman (2007) förklarar med att regelbundna diskussioner kollegor emellan ökar förutsättningar för att eleverna på skolan bedöms utifrån en gemensam bild av vad kunskapskraven beskriver.

I kontrast till vad Christina och Sara berättar så uppfattar jag att strukturen skiljer sig åt på Ekdalsskolan då Lars säger:

Rent tolkningsmässigt går vi exakt efter vad det står. Ämneslärare planerar hur undervisningen ska se ut och följer det. Sedan sambedömer de eleverna efter de kriterier som de har staplat upp för de olika betygskategorierna.
(Lars)

Genom detta citat menar Lars att lärarna följer det som står i kunskapskravet och gör en mall för vad varje elev ska uppnå i ett visst ämne för ett bestämt betyg. Senare i intervjun säger Lars "vi kan inte röra kraven, det är det som är problemet". Ur ett nyinstitutionellt perspektiv kan Ekdalsskolans struktur jämföras med lämplighetslogik (Levin 2016), eller ur handlingsteorins begrepp målrationalt idealtyp (Månsson 2007) då lärarna agerar utifrån en stram struktur efter de lagar och normer som finns inom skolan. Det skiljer sig från vad Mats beskriver, vilket kan tolkas som värderationellt handlande (ibid) eller konsekvenslogik (Levin 2016), då Norrströmsskolan även agerar utifrån en värdering i att elever är unika individer med olika förutsättningar vilket behöver tillmötesgå. Mats säger:

Jag anser att det finns ett visst tolkningsutrymme i kunskapskraven där vi som pedagoger måste tänka på vilka förutsättningar eleven har. Om jag har en elev som inte har svenska som förstaspråk i hemmet, kan jag då förvänta mig lika mycket av denna som en elev som har det. Tolkning om vad som är viss variation och god variation i det svenska språket kan då förändras om vi tar in denna aspekt i bedömningen.
(Mats)

Mats menar med detta citat att de som lärare inte kan förvänta sig exakt samma kunskap hos alla elever, utan att de som pedagoger måste kunna se till individens behov och förutsättningar. Denna metod kan beskrivas genom den som Hyltegren (2014) benämner som

den blandade metoden, då både den summativa bedömningen utifrån ämnets uppgifter är inkluderade men även den kvantitativa utvärderingen som utgår från elevens kunskap i relation till hens förutsättningar.

Utöver att lärare har skolans struktur kring bedömningarna att använda så har de även nätverksträffar där de träffar ämneslärare från andra skolor, liksom vad nyinstitutionell teori beskriver som samma organisatoriska fält (Svensson 2016). Dessa möten ger pedagoger utrymme att diskutera kunskapskraven med lärare från andra skolor, göra sambedömningar genom att exempelvis läsa en elevs arbete eller diskutera hur skolornas norm påverkar bedömningen. Christina berättar att hon ibland upplever att lärarna på Backaskolan är för snälla i sin bedömning och använder större tolkningsutrymme än övriga skolor. Både Sara och Mats har liknande uppfattning från sina nätverksträffar.

Ibland kommer jag till en nätverksträff med en tydlig bild om vad mina elever ska få i betyg, men efter diskussion med övriga lärare kan jag gå därifrån och känna mig mer osäker om jag är för snäll. Samtidigt som det är skönt att diskutera med lärare i samma ämne så blir det ibland en konflikt med vad vi på min skola arbetar efter.

(Sara)

Jag kan ibland bli väldigt frustrerad över hur lärare ibland glömmer bort att det är unika individer som vi sitter och diskuterar på nätverksträffar. Jag har svårt att förstå hur en kan fastna i ett sätt att se kunskapskraven på och inte kunna nyansera sitt tänkande.

(Mats)

Båda citaten förklarar att det kan uppstå konflikter både inom sig själv som lärare, men även mot andra skolor som inte arbetar efter samma metoder som en själv. Intervjupersonerna i min studie upplever stor skillnad i tolkningsutrymme av kunskapskraven mellan skolor, vilket kan vara orsak till att lärare talar om "sig själv" och "de andra" vilket Mickwitz (2011) upplever i sin studie.

6.5 Kunskap

Mats beskriver att det är svårt att följa med i kunskapen, men tycker själv att Norrströmsskolan är duktig på att tillmötesgå elevernas behov även utan diagnos genom att testa sig fram. Sedan berättar han att det hade underlättat om alla elever med särskilda behov hade haft en utredning, då de som lärare hade haft större möjlighet att hitta rätt verktyg. Mats säger:

När jag började arbeta som lärare trodde jag att de med samma diagnos hade ungefär samma behov, men det visade sig snart att så inte är fallet. Det är stor skillnad mellan två elever som exempelvis har Aspergers, vilket jag inte visste. Det är konstigt att vi inte läste mer om detta i lärarutbildningen tycker jag.
(Mats)

Mats menar i detta citat att han efter utbildningen har fått lära sig allteftersom när hans elever haft särskilda behov och att han hade velat ha större kunskap i ämnet inom lärarutbildningen. Jönsson (2018) beskriver i sin studie att lärare har ett ansvar i att uppmärksamma elever med behov i ett tidigt skede för att identifiera vilket behov som finns, vilket kan uppfattas som en svårighet om inte lärarutbildningen innehåller mer kunskap om ämnet. Christina kan enbart komma ihåg en föreläsning från sin utbildning som handlade om dyslexi och andra diagnoser, vilken hon uppfattade vara dåligt verklighetsförankrat till vilken inverkan problematiken hade på pedagogiken. Christina berättar att de som kommer ut nyexaminerade från lärarhögskolan nämner att de upplever kunskapsbrist om elevens behov. Christina kan se nackdelar med att själv inte ha några hinder, hon säger:

Jag har själv aldrig haft några problem i skolan, men önskar nästan att jag hade det för att lättare förstå. På Backaskolan finns två pedagoger som har dyslexi, och jag lär mig mycket av dem genom deras sätt att prata med eleverna. Men under utbildningen var det väldigt lite. När jag kom till utvecklingssamtal med föräldrar vars barn har svårigheter så visste jag inte vad jag skulle säga. Det var lite som att få ett barn och aldrig ha hållit ett, jag klarar det från dag till dag, stund från stund.
(Christina)

Christina menar i detta citat att pedagoger med egen problematik, har en fördel då de möter elever med behov vilket liknas till Webers (1983) verstehen, att lärare med en förförståelse för elevernas situation har lättare att se sambandet. Att de har en förförståelse för hur det är att själv behöva hjälpmedel för att klara av undervisningen och hur viktigt bemötandet är. Lars

arbetar själv delvis som hjälplärare vilket innebär att han har mer kunskap än de flesta pedagoger i övrigt, men även han ser brister. Lars beskriver att det är svårt att följa med i utvecklingen genom forskning och rön, och säger att många föreläsningar inte har verklighetsförankringen till hur det ska användas i praktiken. Lars menar att fakta om en viss diagnos inte ger honom kunskapen om vilka verktyg som ger eleven bästa förutsättningarna. Han efterlyser föreläsningar som innehåller praktiskt arbete för hur de som pedagoger kan bemöta elevens behov. Lars uttalande förstärks genom Jönssons (2018) studie vilken visar att de många skolor ger samma stöd oavsett elevens behov, vilket Jönsson beskriver som ett resultat av bristen att identifiera vilket behov eleven har. Skolan uppmärksammar behov vid inlärningsproblem i större utsträckning än elever med motivations- och beteendeproblematik och utgår inte sällan från att samma stöd fungerar till alla (ibid).

Lars problematiserar förutsättningarna för elever på Ekdalsskolan genom att säga:

Det görs utredningar, men det är inte alla på skolan som får hela informationen vilket försvårar vårt arbete. Exempelvis kan vi få till oss att en elev har svårt att orientera sig på skolan, men då vi är fler arbetslag så får inte alla lärare rätt kunskap i hur denna elev ska bemötas vilket kan förstöra en hel dag för eleven.

(Lars)

Med detta citat menar Lars att information om elever inte når fram till alla pedagoger på skolan, vilket kan påverka hur eleven blir bemött beroende om kunskapen om hans behov finns eller inte. Lars beskrivning är en motsats till Christinas upplevelse på Backaskolan där alla lärare känner till elevernas individuella behov. Christina berättar att om det finns en elev som behöver springa en runda runt skolan under en lektion så vet alla pedagoger att hen har detta behovet och inte skolkar. Christina jämför med den skolan som hon arbetade på tidigare, där elever inte kände igen en om man var på ett annat våningsplan. Hon ser det som en styrka hos Backaskolan att det är en liten skola och att alla pedagoger ingår i samma arbetslag. Både Lars och Christinas beskrivning kan hänvisas till Djuvfeldt och Wedmans (2007) resultat att lärare behöver ha en medvetenhet om att deras egen kunskap begränsar bedömningen av eleven.

Sara vill belysa vikten av att det finns en specialpedagog tillgänglig som kan stötta lärarna i att erbjuda eleven rätt stöd, någonting som ska finnas enligt skollagen 2:25 (SFS 2010:800).

Sara berättar:

Jag har ett syskon med autism som hade svårigheter i skolan och behov av hjälpmedel, och har genom det en förståelse för hur stor inverkan det har både på eleven och föräldrarna att få rätt hjälp. Jag upplevde att denna grupp av elever försvann under lärarutbildning vilket påverkar våra förutsättningar att veta hur vi ska tillfredsställa behoven som vi möter. På vår skola har vi tillgång till specialpedagog vilket hjälper oss i att finna rätt stöd till elevens behov.
(Sara)

Sara vill med detta citat säga att deras osäkerhet som lärare ökar på grund av bristande kunskap inom ämnet och att tillgången till specialpedagog är viktig. Christina ger en bild av samma upplevelse och problematiserar bristen av både specialpedagoger och speciallärare. På Backaskolan har de för tillfället inte någon specialpedagog vilket medför att den speciallärare som finns har fått ta över hans arbetsuppgifter och eleverna får inte tillgång till det stöd som de är i behov av. Det påminner om Mats uttalande tidigare om att de inte kan bedöma elever utifrån att de har fått den hjälp de behöver om den inte har funnits.

Christina beskriver sin kunskap som en bank, att det finns variation i hur ett prov och en kunskapskontroll genomförs. Exempelvis att ge elever anteckningar eller erbjuda dem att spela in föreläsningen så att de ska kunna lyssna på den igen. Men Christina upplever att hon som lärare har behov av mer stöd av den som har kunskap i ämnet med förklaring att behoven skiljer sig åt mellan elever med samma diagnos. Både Sara och Mats beskriver att de kan uppleva sig splittrade i hur undervisningen ska genomföras:

Jag har en klass där det finns elever med olika behov av undervisningsstilar, men det finns inte alltid tillgång till en hjälplärare i klassrummet. Jag upplever att det är svårt att nå fram till alla elever eftersom jag då får försöka finna en undervisningsstrategi som fungerar för de flesta.
(Sara)

När det finns flera elever i en klass som har behov av särskilt stöd känner jag mig maktlös. Jag vill nå fram till alla, men det finns inte tid till var och en elev att få sitt behov tillgodosett av mig som ensam pedagog i en klass med 28 elever. Bristen av speciallärare och hjälplärare försvårar undervisningen.
(Mats)

I dessa citat beskriver Sara och Mats den problematik som Jönsson (2018) tar upp i sin studie. Kunskapen i hur elevens individuella behov kan tillgodoses ökar men att det innebär en konflikt i hur undervisningen ska genomföras om det finns flera elever med olika behov.

På Backaskolan är det mycket av elevhälsans tid som handlar om elevers sociala tillvaro som ska lösas innan undervisningen kan hamna i fokus, vilket Djuvfeldt och Wedman (2007) förklarar i sin studie även försvårar bedömningen av eleverna då problemen utanför skolan påverkar elevens förutsättningar för kunskapsinläring. Christina berättar att på Backaskolan är det många elever som inte får mat under helgen vilket ökar risken för att eleven kommer i konflikt med en annan elev. Som lärare förklarar Christina att hon är glad över att arbeta på Backaskolan, då deras litenhet medför att hon som pedagog vet vilka elever som inte har ätit frukost på grund av att föräldern inte har resurser att tillgodose detta behov.

6.6 Undantagsbestämmelsen

Intervjupersonerna i min undersökning tolkar undantagsbestämmelsen (SkoL 10:21) på liknande sätt, att man inte kan ta bort ett helt kunskapskrav men hur de i övrigt beskriver användandet av paragrafen skiljer sig åt. Christina säger att det är svårt som lärare att verkligen säga när man använder undantagsbestämmelsen, exempelvis genom att förklara:

Undantagsbestämmelsen eller det vi kallar pysparagrafen bygger på att alla parametrar som man kan ändra på är gjorda, men så är det ju inte. Det finns inte en assistent till alla som behöver det och med 28 elever i en klass innebär det att jag som pedagog har cirka 45 sekunder - 1 minut till varje elev under en lektion.
(Christina)

I detta citat menar Christina att även om det inte finns underlag för att använda sig av undantagsbestämmelsen, så finns ett tolkningsutrymme av kunskapskraven med möjlighet att anpassa till elevens förutsättningar även utan ett bestående funktionshinder. Sara har inte själv haft något behov av att använda sig av undantagsbestämmelsen som paragraf men har medverkat vid diskussioner gällande andra lärares elever. Sara upplever själv undantagsbestämmelsen som svårtolkad och säger:

När jag läser paragrafen så uttrycker den att det ska finnas ett bestående funktionshinder som orsakar elevens svårigheter i skolan. Verkligheten är ju tyvärr den att vi inte alltid har en fastställd diagnos på en elev även om vi som pedagoger kan uppfatta vilka svårigheter som finns. Hur ska vi tolka pysparagrafen när det inte finns en fastställd diagnos på papper?
(Sara)

Med detta citat vill Sara belysa problematiken med att undantagsbestämmelsen enbart gäller elever som har en fastställd diagnos, vilket medför att de måste använda ett stort tolkningsutrymme i många situationer då detta inte finns. Både Sara och Christina upplever att de anpassar kunskapskraven efter elevens individuella förutsättning och tillåter mer än vad de kanske gör på en annan skola. Hyltegren (2014) beskriver den konflikt som lärare upplever mellan elevens förutsättningar och de kunskapskrav som finns formulerade och eleven ska bedömas utifrån. Både Sara och Christina förklarar att deras skolor försöker se elevens möjligheter istället för att fastna i vilka hinder som finns, Christina säger:

Vi vet att en del har diagnoser och andra inte men vi vet om att det finns svårigheter. Om man jämför med uppkörning till körkort och jag har synfel så tar jag inte av glasögonen. Men vid de nationella proven ska en elev inte ha rätt till de hjälpmedel som hen annars har, detta tycker jag är befängt. Man kan inte ta bort hjälpmedel när det är avgörande för en elevs självkänsla och betyg.
(Christina)

Genom detta citat menar Christina att elever inte kan förväntas klara sig utan hjälpmedel vid nationella prov om stödet finns i vanliga fall. Mats vill börja med att vara tydlig med att han inte har så mycket erfarenhet från Norrströmsskolan gällande hur undantagsbestämmelsen används. Han förklarar att han använt den en gång under tiden han arbetat som lärare på denna skola, efter att ha diskuterat elevens förutsättningar med rektor, speciallärare och specialpedagog. Eleven hade högfungerande autism, vilket orsakade att hen hade svårigheter med att uppfatta det som "står mellan raderna" och se helheten i en berättelse. Mats hade eleven i svenska där funktionshindret medverkade till att kunskapskrav gällande läs och hörförståelse inte kunde uppnås. Eftersom de uppfattade att elevens funktionshinder var avgörande i problematiken så beslutade de sig för att utnyttja undantagsbestämmelsen.

Lars problematiserar undantagsbestämmelsen och säger "den kan tolkas olika, och att det finns risk för att den används vid fel tillfällen". Lars menar att eleven måste bedömas utefter hur hen når kunskapsmålet och inte efter en diagnos. Om eleven inte uppfyller kraven finns det eventuellt en annan förklaring än diagnosen och Lars menar att då ska ju inte undantagsbestämmelsen användas. På Ekdalsskolan är det ämneslärare och specialpedagog som för diskussionen om undantagsbestämmelsen ska användas i slutändan och Lars upplever att den enbart används då det finns underlag för att svårigheterna verkligen beror på en funktionsnedsättning som inte kan avhjälpas med stöd och hjälpmedel.

Uppfattningen på när undantagsbestämmelsen bör användas varierar mellan skolorna i kommunen, vilket kan förklaras genom institutionella logiker (Johansson 2016) och idealtyp för legitimitet (Månsson 2007). Skolans institutionella logiker beror på vilka värderingar som finns och vilken kultur de befinner sig inom. Beroende på normen påverkas lärare av vad bedömningen ska innehålla (Djuvfeldt och Wedman 2007) och vilka värderingar som medför att deras beslut blir legitimerat. Exempelvis kan Christinas beskrivelse av att hon vid nationella prov och läsförståelse suttit bredvid eleven och högläst, förstås genom Weber (1983) förklaring att avsikten ger handlingen en mening.

Christina berättar om två tillfällen då hon själv har använt sig av undantagsbestämmelsen. Det första fallet handlade om en elev som var svag motoriskt och hade grav dyslexi, vilket orsakade att hen inte hade förmågan att skriva. Vid nationellt prov fick hen då säga till Christina vad hon skulle skriva och rätta henne om hen uppfattade att någonting blev fel efter att ha fått det uppläst för sig. Vid detta tillfället "pyste" Christina skrivförmågan och gav eleven möjlighet att skriva med munnen istället för att visa vilken nivå hen låg på skriftligt. Det andra exemplet som Christina berättar om var en elev med högfungerande autism som på grund av sitt funktionshinder inte kunde lära sig simma. Allting annat inom idrotten kunde eleven genomföra, vilket resulterade i att de "pyste" simningen från kunskapskraven.

Lars berättar om en situation för flera år sedan då han hade en elev som skrevs över till grundsärskolans kunskapskrav samtidigt som han gick kvar i sin gamla klass på grundskolan. Idag finns denna möjlighet för elever enligt Skollagen 7:9 (SFS 2010:800). En annan situation som Lars har varit med om att utnyttja undantagsbestämmelsen är då de frös betygen för en elev som hade drabbats av långvarig sjukdom under terminen. Detta innebar att hen fick behålla betyg från föregående termin.

Mats berättar om en situation som han fick erfara på den skola han arbetade på tidigare där han hade en elev med grav dyslexi vilket resulterade i att hen inte kunde uppnå kravet för stavning. På den skolan var pedagogerna styrda av en detaljerad bedömningsplan för betygen men eftersom eleven klarade kunskapskraven för betyget C i övrigt så "pyste" Mats stavningen med stöd av undantagsbestämmelsen. När eleven började nian började en ny rektor på skolan som kontrollerade betygssättningen och ändrade betyget om han ansåg att det

var felaktigt bedömt av lärarna. Rektorn sänkte elevens betyg till F med anledning av att hen inte kunde stava, trots att Mats förklarade situationen. Mats beskriver:

Jag kände mig överkörd och sviken. Jag hade verkligen tron på att alla inom skolvärlden ville se till elevens bästa, och att vi ska se till varje individs egna möjligheter. Jag kunde inte stanna kvar och arbeta tillsammans med den rektorn, så då kom jag till Norrströmsskolan. Jag är positiv hur jag än så länge har upplevt kommunikationen som finns mellan lärare vid bedömning för att få en helhetsbild av eleven.
(Mats)

Genom detta citat uttrycker Mats hur maktlös han som lärare upplevde sig när rektorn på den skolan använde sin makt som huvudansvarig. Samtidigt är han positiv till hur de arbetar på Norrströmsskolan där han upplever att det finns ett helhetsperspektiv inför bedömning av elever. Jag tolkar att intervjupersonernas beskrivningar av olika strukturer kring användandet av undantagsbestämmelsen, beror på vilket logiskt perspektiv de har utifrån nyinstitutionell teori. Är det en lämplighetslogik (Levin 2016) där skolans normer och regler är fastställda, eller konsekvenslogik där lärare tolkar innebörden av undantagsbestämmelsen och kunskapskraven efter elevens förutsättningar och det önskvärda resultatet som skolan har som mål att varje elev ska lyckas nå upp till godkända betyg?

6.7 Sammanfattning resultat och analys

Gemensam utgångspunkt hos respondenterna är att de anser kunskapskraven vara viktiga vid bedömning av eleven då de annars inte hade haft några ramar att förhålla sig till. Det finns dock skillnad i hur intervjupersonerna upplever sitt tolkningsutrymme av kunskapskraven och skolans struktur kring bedömningsarbetet av elever. Christina och Sara beskriver skolor med ett nära samarbete mellan lärare och ledning. Lars beskriver en struktur som bygger på ett samarbete mellan ämneslärare och vid behov specialpedagog. Mats beskrivning av Norrströmsskolan tolkar jag som en variant på det andra empiriska materialet.

Lärarna beskriver skillnader i hur stor del rektorn närvarar vid bedömningarna, vilket Skolinspektionen (2014) rapporterat som en brist. Rektorn har huvudansvaret för eleverna enligt skollagen och ändå upplever Lars att rektorn på hans skola inte medverkar vid bedömningar utan delegerar sitt ansvar till lärare och specialpedagog. Mats upplever att han har stöd av rektorn som medverkar i de fall som eleven har åtgärdsprogram, samt att de som

lärare har möjlighet att få stöd i andra situationer när bedömningen känns svår. Sara och Christina beskriver rektorer som finns med vid bedömningarna och hur de tolkar kunskapskraven.

Alla professioner behöver känna att de har legitimitet att utföra sitt arbete, vilket både nyinstitutionell teori (Levin 2016) och handlingsteorin (Månsson 2007) har som grundtankar. Sett utifrån de teoretiska glasögonen kan respondenternas beskrivningar förklaras genom vilka värdegrunder skolan har. Både Mats, Christina och Sara förklarar att de har som mål att ta in alla parametrar i bedömningen av eleverna där de analyserar vilka förutsättningar eleven har i jämförelse med vad kunskapskravets formulering säger. Denna beskrivning kan förklaras både genom nyinstitutionell teori och konsekvenslogik (Levin 2016) eller handlingsteoretisk värderationell handling (Weber 1983) och legitimitet (Månsson 2007) då båda perspektiven beskriver att organisationens värderingar påverkar handlingarna hos aktören. Med denna liknelse menar jag att organisationens värdegrund bygger på att alla individer är unika och inte kan bedömas med samma principer, att kunskapskraven behöver tolkas för varje elevs individuella förutsättning för att få förutsättningen att lyckas. Lars beskrivning av Ekdalsskolans struktur kan tolkas som en motsats till de andra då de har en bestämd mall som bedömningen utgår ifrån, vilket i sin tur kan tolkas ur den nyinstitutionella teorins begrepp lämplighetslogik (Levin 2016) eller begreppet målrationell handling (Weber 1983) och legitimitet (Månsson 2007) inom handlingsteorin. Med denna liknelse menar jag att lärarna följer den struktur som finns inom skolan utan att ifrågasätta vilka konsekvenser det får för eleverna. Att lärarna ser strukturen som förklarbar i alla situationer vilket medverkar till en legitimitet.

Lärarnas beskrivning av tolkningsutrymme är ett resultat av de föregående delarna och den struktur som skolan använder sig av. Jag uppfattar att elevens förutsättning att lyckas beror på vilken skola hen går på och hur lärare tolkar kunskapskraven. Som exempel vill jag använda Lars förklaring på prototypen som ska göras inom tekniken, där det krävdes förbättringar under arbetets gång för att eleven skulle nå upp till ett högre betyg. Funderingar väcktes om hur lärare bedömer vad som anses vara förbättringar och för vem? Kan skolor som har olika tillvägagångssätt bedöma rättssäkert ur ett nationellt perspektiv?

Intervjupersonerna beskriver sin kunskap om elevers olika behov som bristfällig, vilket i sin tur kan påverka bedömningen av eleven enligt min tolkning. Hur ska läraren kunna identifiera att eleven är behov av stöd och veta vilka hjälpmedel som krävs om inte kunskapen finns?

Lärare belyser bristen på tillgång till specialpedagog som har kunskapen och problematiserar hur de som enskilda individer ska kunna tillmötesgå flera olika behov i undervisningen. Undantagsbestämmelsen eller pysparagrafen används i de fall som det finns underlag för den. Jag uppfattar att det finns skilda uppfattningar om möjligheter och begränsningar med paragrafen. Exempelvis så säger Lars att det finns risk för att den används bara för att eleven har en diagnos, oavsett om problematiken beror på den eller inte. Det kan jämföras med att jag tolkar det som att de andra intervjupersonerna lyfter fram de elever som inte har diagnos på papper men där de som pedagoger upplever en tydlig problematik.

7 Avslutande diskussion

Att gå ut grundskolan med godkända betyg är en viktig skyddsfaktor för individen och minskar risken för utanförskap, missbruk, kriminalitet mm. Det har visat sig att fullständiga grundskolebetyg är en större skyddsfaktor än från vilken socioekonomisk bakgrund människan kommer ifrån (socialstyrelsen 2010). Min tanke med uppsatsen var att undersöka om alla elever har samma förutsättningar att lyckas gå ut grundskolan med fullständiga betyg oavsett vilken skola de går på.

7.1 Uppsatsens syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen var att belysa skillnader och likheter i hur lärare beskriver och hanterar sitt tolkningsutrymme av kunskapskraven vid bedömning av elever inför slutbetyg i nian.

Frågeställningarna som ambitionen var att svara på var

- Hur beskriver lärare sitt tolkningsutrymme av kunskapskraven vid betygssättning?
- Hur beskriver lärare skolans struktur och rutiner kring arbetet med kunskapsbedömning?
- Hur beskriver lärare sin kunskap om elevers olika behov?
- Hur och när väljer lärare att använda sig av undantagsbestämmelsen?

7.1.1 Resultat

Min empiri visar att det finns både likheter och skillnader i hur lärare beskriver sitt tolkningsutrymme av kunskapskraven utifrån elevens individuella förutsättning. Jag tolkar det som att det finns mindre tolkningsutrymme på Ekdalsskolan i jämförelse med de andra tre skolorna i min empiri. Utifrån intervjupersonernas beskrivningar tolkar jag det som att det finns skilda uppfattningar om hur och för vem kunskapskraven ska tolkas, om kunskapskraven ska vara en stram struktur oavsett elevens förutsättningar eller om den ska vara flexibel för att ge eleven förutsättningen att få godkänt betyg.

Skolorna har olika strukturer för hur bedömningen genomförs samt i vilken utsträckning det finns samarbete med rektor, specialpedagog och andra berörda parter i elevens skolgång. Jag uppfattar att det blir skillnad för elevens förutsättningar beroende på vilken struktur som skolan följer. Exempelvis är min tolkning att det finns en bredare diskussion om hur

kunskapskraven kan tolkas vid de tillfällen då rektorn medverkar i bedömningen i jämförelse när ämneslärare har författat vilka grunder bedömningen ska göras utifrån. Intervjupersonerna upplever själv att den gällande strukturen på deras skola är bra, vilket kan förklaras ur ett handlingsteoretiskt perspektiv och de olika idealtyper de ingår i.

Intervjupersonerna i min uppsats upplever kunskapsbrist gällande elevers olika behov och hur de kan tillgodoses, samt efterlyser föreläsningar med verklighetsförankring i hur kunskapen kan användas i undervisningen. Min studie visar indikationer på att det finns brister i lärarutbildningen gällande elever med behov, vilket kan medverka till att det finns skillnad mellan identifiering av elever med inlärningsproblem och av elever med beteende och motivationsproblem som är svårare att upptäcka som ett behov under skolans ansvar. Intervjupersonerna i min studie problematiserar att de som lärare har svårt att genomföra undervisning som täcker elevernas olika behov, vilket försvåras då det finns brist på speciallärare och specialpedagoger på skolor.

Undantagsbestämmelsen används vid de situationer som eleven har en fastställd diagnos men det är en paragraf som problematiseras i min empiri. Det handlar både om att det finns risk för att den används vid de tillfällen som problematiken inte beror på en fastställd diagnos utan vid andra omständigheter med eleven. Det kan även bli en konflikt mellan att den enbart kan användas vid en fastställd diagnos men ändå används för de elever som lärare beskriver har en tydlig problematik men ännu ingen diagnos. Jag uppfattar det som att det finns skillnader i hur tolkningsutrymmet används i förhållande till de elever som inte har en fastställd diagnos, att det finns skolor som "pyser" kunskapskrav utan att använda sig av undantagsbestämmelsen medan andra skolor inte gör det.

7.1.2 Har alla elever möjlighet att lyckas

I min uppsats kan jag se skillnader i hur skolor tolkar kunskapskraven olika beroende på vilka grundvärderingar de bedömer efter. Om en elev med odiagnostiserad problematik går på en skola där lärarens har en stram struktur att följa i sitt bedömningsarbete, menar jag att hen har sämre förutsättningar att lyckas nå upp till godkända betyg jämfört med om hen hade gått på en skola med större tolkningsutrymme. Exempelvis tolkar jag skillnaderna i min insamlade empiri som att en elev som exempelvis går på Backaskolan har bättre förutsättningar att lyckas än en elev på Ekdalsskolan.

Grundtanken för min uppsats var att intervjua lärare från olika kommuner för att undersöka likheter och skillnader, utifrån att jag trodde att varje kommun hade ett gemensamt förfarande i bedömningsarbetet. När jag hade min andra intervju och märkte denna uppfattning inte stämde med verkligheten blev jag förvånad, och ansåg det vara intressant att undersöka hur det såg ut i övriga skolor inom samma kommun. Med den empiri som jag har samlat in finns det både skillnader och likheter. Det jag reagerar starkast på är att en skola i flera delar verkar arbeta helt annorlunda än de andra. Jag tolkar det som att rektorns frånvaro påverkar elevernas förutsättningar då denna skola enligt min empiri följer en stram struktur och inte upplever sig ha ett stort handlingsutrymme. Både forskning (Djuvfeldt och Wedman 2007) och Skolinspektionen (2014) påpekar vikten av regelbundna diskussioner kring betygsbedömningar för att ge en gemensam bild av hur kunskapskraven ska användas och tolkas.

Elever med högutbildade föräldrar har fördelar i jämförelse med exempelvis en elev som inte har svenska som modersmål. De kan få hjälp med läxorna hemma, språkbruket ser annorlunda ut mm. Ekdalsskolan är den skola inom kommunen som har en historik av att ha de elever med bäst socioekonomiska bakgrund, medan majoriteten av eleverna på Backaskolan tillhör lågavlönade familjer och många har inte svenska som modersmål. Jag tolkar det som att beroende på majoriteten av elevers förutsättningar på skolan förändras tolkningsutrymmet för att passa in i skolans norm.

Mats tar i intervjun upp att de har diskussioner om hur lagen och kunskapskraven inte samarbetar med varandra. Skollagen säger att alla elever ska få möjlighet att nå upp till godkända betyg, medan kunskapskraven kan uppfattas som fyrkantig om inte lärare får använda sitt tolkningsutrymme. Min tolkning på den insamlade empirin blir att alla elever inte har möjlighet att lyckas. En elev med svårigheter har större möjlighet på en skola där pedagoger använder ett större tolkningsutrymme och hens individuella förutsättningar får komma fram vid bedömningen. Människan är en unik varelse, men i skolan värld kan en uppleva att individen ska följa ett mönster för att lyckas.

7.1.3 Forskning

Som ett resultat av min uppsats vill jag påstå att det finns underlag för att forska vidare om hur lärarnas tolkningsutrymme påverkar elevens möjlighet att lyckas i skolan, samt hur ett betygssystem kan utformas för att bli rättssäkert ur ett nationellt perspektiv samtidigt som det ger en möjlighet för eleverna att vara unika.

8 Referenslista

Bryman, Alan (2015) *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2a upplagan. Liber: Stockholm

Djuvfeldt, Gunilla och Wedman, Ingemar (2007) *Betygen i praktiken - lärares och arbetsgivarens syn på betyg*. Gävle högskola: Gävle

Eriksson-Zetterquist, Ulla och Ahrne, Göran (2018) Intervjuer. I Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red) *Handbok i Kvalitativa metoder*. Liber AB: Stockholm

Forsell, Johan (2012) *Lärobok i sociologi*. Gleerups: Malmö

Galte Schermer, Isabelle (2018) *Studieresultat i grundskolan*.

[<https://www.ekonomifakta.se/Fakta/Utbildning-och-forskning/Provresultat/studieresultat-grundskolan/> . Hämtad 2018-10-05]

Hyltegren, Gunnar (2014) *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Göteborgs universitet: Göteborg

Johansson, Susanna (2016) Samverkan som konflikt - om förhållandet mellan rättsliga strukturer och organisatoriskt handlande. I Linde, Stig och Svensson, Kerstin (red) *Förändringens entreprenörer och tröghetens agenter*. Liber. Stockholm

Jönsson, Anders (2018) *Meeting the needs of Low-Achieving Students in Sweden: An Interview Study*. Kristianstads universitet: Kristianstad

Levin, Claes (2016) Socialt arbete som moralisk praktik, I Linde, Stig och Svensson, Kerstin (red) *Förändringens entreprenörer och tröghetens agenter*. Liber. Stockholm

Lind, Rolf (2014) *Vidga vetandet*. Studentlitteratur: Lund

Lundahl, Christian, Magnus Hultén, Alli Klapp och Larissa Mickwitz (2015) *Betygens geografi - forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Vetenskapsrådet: Stockholm:

Mickwitz, Larissa (2011) *Rätt betyg för vem*. Stockholms universitet: Stockholm

Månsson, Per (2007) Max Weber. I Andersen, Heine och Kaspersen, Lars Bo (red) *Klassisk och modern samhällsteori*. 3-e upplagan. Studentlitteratur: Lund

Ponnert, Lina (2016) Osäkerhet - ett nödvändigt uttryck för professionalitet eller ett tecken på okunskap? I Linde, Stig och Svensson, Kerstin (red) *Förändringens entreprenörer och tröghetens agenter*. Liber. Stockholm

Selghed, Bengt (2010) *Ett omöjligt uppdrag? om lärares bedömningar och betygssättning*. Kristianstads universitet: Kristianstad

SFS 2010:800 *Skollagen*. Utbildningsdepartementet: Stockholm

Skolinspektionen (2014) *Uppenbar risk för felaktiga betyg - en kortrapport om likvärdighet och kvalitet i skolans betygssättning*: Rapport 2014:08

Skolverket (uå) *Avgöra vilket betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper*

[<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan/satta-betyg-i-grundskolan#h-Kunskapskraven>. Hämtad: 2018-10-04]

Skolverket (2018) *Betyg och betygssättning - Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Elanders Sverige: Stockholm

Skolverket (2019) *Undantagsbestämmelsen vid betygssättning*

[<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/undantagsbestammelsen-vid-betygsattning>. Hämtad: 2019-01-28]

Socialstyrelsen (2010) *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn*. I *Social rapport*. Socialstyrelsen: Stockholm

Svensson, Kerstin (2016) *Varför fungerar det? Om betydelsen av förväntningar, institutioner och aktörer*. I Linde, Stig och Svensson, Kerstin (red) *Förändringens entreprenörer och tröghetens agenter*. Liber. Stockholm

Svensson, Peter (2018) *Teorins roll i kvalitativ forskning* I Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red) *Handbok i Kvalitativa metoder*. Liber AB. Stockholm

TV4 Nyheterna (2010-10-30) *Sverige sist av alla nordiska länder i skolrapport* [<https://www.tv4.se/nyheterna/klipp/sverige-sist-av-alla-nordiska-länder-i-skolrapport> Hämtad: 2010-10-31]

Wallström, Anna Lena (2018) *Betygssystemet utreds - minister vill ha snällare betygssättning*. *Lärarnas tidning* 2018-03-22 [<https://lararnastidning.se/betygssystemet-utreds-minister-vill-ha-snällare-betygssättning/> Hämtad: 2018-10-09]

Weber, Max (1983) *Ekonomi och samhälle 1 - förståendesociologins grunder och sociologiska begrepp*. Grahns Boktryckeri: Lund

Wollner, Ann (2016) *Svt- Många elever fortfarande underkända- trots tidiga betyg* Sveriges television AB 2016-10-10 [<https://www.svt.se/nyheter/inrikes/manga-underkanda-elever-i-sexan-lyckas-inte-klara-betygen> Hämtad: 2018-10-09]

Zaccheus, Ulrika (2015) *Svt - Så tycker lärare om det nya betygssystemet*. Sveriges television AB: Stockholm. 2015-05-26 [<https://www.svt.se/nyheter/inrikes/sa-tycker-lararna-om-nya-betygssystemet>. Hämtad: 2018-10-15]

Bilagor



Bilaga 1: Informationsbrev

Hej

Jag heter Jessica Hauschildt och studerar sjätte terminen på socionomprogrammet i Lund, och ska genomföra en studie inför min kandidatuppsats där jag är här som önskemål att intervjua lärare i högstadiet.

Syftet med undersökningen är att förstå hur lärare hanterar sitt tolkningsutrymme av betygskriterierna för att kunna ge eleven en individuell bedömning i slutbetyg, samt om och hur lärare väljer att använda sig av undantagsbestämmelsen 10 kapitel 21§ Skollagen.

Jag är intresserad av frågor om ungdomars möjligheter och hinder, och hur betygssystemets förutsättningar ser ut för eleven som enskild individ. Fokus för intervjun är tolkningsutrymme, bedömningsinflytande och undantagsbestämmelsen.

Intervjun är frivillig att delta i, och du kan när som helst välja att avsluta deltagandet i studien eller inte svara på någon fråga. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt, och kommer förstöras tillsammans med övrigt underlag då uppsatsen är färdig. Materialet kommer inte användas i något annat syfte än uppsatsen. För att anonymisera dig som individ kommer jag att använda mig av fiktiva namn på personer, orter och arbetsplatser.

Tid och plats för intervjun kommer att anpassas efter ditt önskemål, och intervjun beräknas ta cirka en timme. Inom en vecka kommer jag att återkomma med en förfrågan om du är intresserad av att ingå i min studie. Jag hoppas att du tycker det låter intressant och vill bli intervjuad av mig.

Med vänliga hälsningar Jessica Hauschildt

Student

Handledare

Jessica Hauschildt

jeshau74@gmail.com

0733-69 73 80

Maria Bangura Arvidsson

maria.bangura_arvidsson@soch.lu.se

046-22 23 065



Bilaga 2: Intervjuguide

- Bakgrundsmaterial
 - Hur länge har du varit lärare, vilka årskurser har du arbetat med?
 - Hur länge har du arbetat på denna skola?

- Tolkningsutrymme
 - Hur ser skolans riktlinjer ut för hur betygskriterierna ska tolkas utifrån elevens individuella förutsättningar?
 - Hur upplever du att skolans tolkning av betygskriterierna påverkar dig i ditt tolkningsutrymme?
 - I vilken utsträckning känner du som lärare att du har ett tolkningsutrymme på betygskriterierna?
 - Hur hanterar du detta tolkningsutrymme

- Bedömningsinflytande
 - Vilket inflytande har du i hur betygskriterierna utformas?
 - Vilket utrymme har du till en individuell bedömning av eleven och hans förutsättningar utöver betygskriterierna inför slutbetyget?
 - Hur upplever du ditt inflytande och möjlighet att påverka bedömningen inför slutbetyget?

- Undantagsbestämmelsen
 - Hur tolkar du undantagsbestämmelsen?
 - Hur och när används undantagsbestämmelsen på denna skolan?
 - Hur upplever du ditt inflytande och möjlighet att använda undantagsbestämmelsen

- Exempel genom erfarenhet
 - Har du exempel på situationer där ditt tolkningsutrymme har haft en avgörande roll i slutbetyg för en elev? Hur använde du då ditt tolkningsutrymme?
 - Har du ett exempel från situationer där ditt bedömningsinflytande har gjort skillnad i slutbetyg för någon elev? Hur påverkar du i så fall?
 - Har du exempel på situationer där du har valt att använda dig av undantagsbestämmelsen? Hur har detta i så fall sett ut?

Bilaga 3: Kunskapskrav i ämnet svenska

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9 (Skolverket)

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med flyt genom att, på ett i huvudsak fungerande sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. Genom att göra enkla sammanfattningar av olika texters innehåll med viss koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk. Eleven kan också föra enkla resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman. Eleven drar då till viss del underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i.

Eleven kan skriva olika slags texter med viss språklig variation, enkel textbindning samt i huvudsak fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer. De berättande texter eleven skriver innehåller enkla gestaltande beskrivningar och berättargrepp samt dramaturgi med enkel uppbyggnad. Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett avgränsat urval av källor och för då enkla och till viss del underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans. Sammanställningarna innehåller enkla beskrivningar och förklaringar, enkelt ämnesrelaterat språk samt i huvudsak fungerande struktur, citat och källhänvisningar. Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier så att de olika delarna samspelar på ett i huvudsak fungerande sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap. Dessutom kan eleven ge enkla omdömen om texters innehåll och uppbyggnad och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet, kvalitet och uttrycksfullhet på ett i huvudsak fungerande sätt.

Eleven kan samtala om och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med enkla och till viss del underbyggda argument på ett sätt som till viss del för samtalen och diskussionerna framåt. Dessutom kan eleven förbereda och genomföra enkla muntliga redogörelser med i huvudsak fungerande struktur och innehåll och viss anpassning till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven kan föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om svenska språkets historia, ursprung och särdrag samt jämföra med närliggande språk och beskriva tydligt framträdande likheter och skillnader.

Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 9 (Skolverket)

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med gott flyt genom att, på ett ändamålsenligt sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. Genom att göra utvecklade sammanfattningar av olika texters innehåll med relativt god koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter visar eleven god läsförståelse. Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor tolka och föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om budskap som är tydligt framträdande och budskap som kan läsas mellan raderna i olika verk. Eleven kan också föra utvecklade resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman. Eleven drar då relativt väl underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i.

Eleven kan skriva olika slags texter med relativt god språklig variation, utvecklad textbindning samt relativt väl fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer. De berättande texter eleven skriver innehåller utvecklade gestaltande beskrivningar och berättargrepp samt dramaturgi med relativt komplex uppbyggnad. Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett relativt varierat urval av källor och för då utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans. Sammanställningarna innehåller utvecklade beskrivningar och förklaringar, utvecklat ämnesrelaterat språk samt relativt välfungerande struktur, citat och källhänvisningar. Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier så att de olika delarna samspelar på ett ändamålsenligt sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap. Dessutom kan eleven ge utvecklade omdömen om texters innehåll och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet, kvalitet och uttrycksfullhet på ett relativt väl fungerande sätt.

Eleven kan samtala om och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med utvecklade och relativt väl underbyggda argument på ett sätt som för samtalen och diskussionerna framåt. Dessutom kan eleven förbereda och genomföra utvecklade muntliga redogörelser med relativt väl fungerande struktur och innehåll och relativt god anpassning till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven kan föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om svenska språkets historia, ursprung och särdrag samt jämföra med närliggande språk och beskriva tydligt framträdande likheter och skillnader.