

SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA
Examensarbete, Utbildningsvetenskap
Kompletterande lärarutbildning, VT 2007

”Det finns en hel karta av påverkansmetoder”

**Gymnasieelevers påtryckningar
i betygssättningsprocessen**

Författare: Sarah Klerkefors
Handledare: Patric Sahlén
Examinator: Docent Kenneth Awebro

Abstract

The setting of pupils' final grades in the Swedish upper secondary school system is the responsibility of their teachers and once grades are set, they are not open to appeal. This can be compared with the British system where an external, central examination board sets the final grades based on the result of externally marked examinations (A-levels). These grades are then open to appeal if it is felt that an injustice has been made.

This research paper has been an investigation into how pupils in one Swedish upper secondary school attempt to influence their teachers in the grade-setting process and how these teachers are affected by these different methods. Five teachers in total were interviewed in a qualitative case study. The study has also taken up the controversial issue of how grades, which are set individually by thousands of different teachers across the country, can be deemed to be fair and equivalent.

The study revealed that pupils employ many different methods when trying to influence their teachers in the grade-setting process e.g. bribery and negotiation, threats of physical violence, psychological pressure and blackmail as well as flattery. It was established though, that out of all the interviewed teachers, not one of them claimed to have been influenced by the pupils' behaviour. However, all the teachers admitted that their emotional wellbeing was affected negatively in one way or another by the psychological strain.

Finally, whilst the study showed that the interviewed teachers set grades fairly and equivalently in that they were not influenced by the pupils' behaviour, none of them believed that the system had a chance of functioning effectively on a nationwide basis due to grading discrepancies occurring between teachers and schools.

Keywords: Pupils, grades, grading, school, influence, threats, negotiation, blackmail, flattery

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.1 Syfte	6
1.2 Frågeställningar	6
1.3 Avgränsningar	6
1.4 Uppsatsens disposition	6
2. Metod	7
2.1 Metodval.....	7
2.2 Kvalitativa intervjuer.....	7
2.2.1 Hermeneutiskt vetenskapliga förhållningssätt	8
2.3 Urval och urvalsdiskussion	8
2.4 Forskningsetiska principer	9
2.4 Genomförandet.....	9
3. Bakgrund och ramverk.....	11
3.1 Mål och kunskapsrelaterade betyg	11
3.2 Styrdokumenterna för betygssättning.....	12
3.2.1 Skollagen.....	12
3.2.2 Gymnasieförordningen (1992:394).....	12
3.2.4 Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2000:134)	13
3.2.5 Läroplanen.....	13
3.2.5 Kursplanerna	14
3.3 Betygssättning, rättvisa och likvärdighet	14
3.3.1 Nationella kvalitetsgranskningar 2000 Betygssättningen	15
3.3.2 Skolverkets allmänna råd 2004 - Likvärdig bedömning och betygssättning	15
3.4 Reflektioner om bakgrund och ramverk.....	16
4. Teoretisk referensram.....	18
4.1 Betygsättandets etik.....	18
4.2 Etik och moral	19
4.3 Läraren som moraliskt subjekt	19
4.4 Lärarrollens fyra huvudsidor	20
4.4.1 Den nedärvda ämbetsmannen.....	20
4.4.2 Den vida fostraren	21
4.4.3 Den goda kollegan, elementär och förfinad	21
4.4.4 Den engagerade personen.....	22
4.4.5 Sammanfattning av lärarrollens fyra huvudsidor	22
5. Resultat	23
5.1 Elevpåverkan och betygssättning	23
5.1.1 Mutor och förhandlingar	23
5.1.2 Hot om fysiskt våld	23
5.1.3 Psykiska hot och utpressning	24
5.1.4 Lismeri	24
5.1.5 Reflektioner om elevpåverkan	24

5.2 Påtryckningar och påverkan	25
5.2.1 Reflektioner om påtryckningar och påverkan	26
5.3 Rättvis och likvärdig bedömning och betygssättning	26
5.4 Analys och diskussion	28
5.4.1 Elevpåverkan, betygssättning och etik	28
5.4.2 Rättvis och likvärdig betygssättning och etik	29
5.5 Sammanfattning	31
6. Egna reflektioner	33
6.1 Vidare forskning	33
7. Käll- och litteraturförteckning.....	34

1. Inledning

Det var på min verksamhetsförlagda utbildning (vfu) under höstterminen 2006 som jag snabbt insåg allvaret i betygssättningsprocessen för både elever och lärare. Efter varje provtillfälle eller uppsatsinlämning väntade otåliga elever på sina resultat och det hände inte sällan att elever sökte upp ansvariga lärare i lärarrummet för att försöka få ett besked på förhand. Läget blev ännu mer hetsat veckorna inför terminsslut och jag märkte att det inte bara var eleverna som blev stressade, utan också lärarna. Det var dessutom uppenbart att några lärare mådde riktigt dåligt av det. Efter att ha bevittnat några hetsiga diskussioner mellan lärare och elever där betyg ifrågasatts, insåg jag att det fanns mer i betygssättningsprocessen än det som beskrivs i Skolverkets skrifter och lärarutbildningens läroböcker.

Det tog inte lång tid innan jag själv fick uppleva betygspress under min långa vfu-period, efter att jag hade betygssatt uppsatser skrivna av elever i min engelska B-övningsklass. Upplevelsen av att vara omringade av upprörda, skrikande elever kommer jag aldrig att glömma. Jag var helt säkert på mina bedömningar eftersom jag hade ägnat många timmar åt tolkningen av betygskriterierna i kursplanen och dessutom fått hjälp av min didaktiklärare på högskolan i de fall där jag hade känt en viss osäkerhet. Men, det spelade ingen roll. Tre elever som påstod att de alltid fick VG, hotade med att strunta i sina engelska lektioner om de fick ett G, och en elev som fick IG uttalade sin ilska på ett sådant sätt som gjorde att jag kände ett väldigt obehag. Jag fick stöd av min handledare, men kände ändå en fasa inför nästa lektion.

I detta läge vände jag mig till biblioteket och försökte ta reda på hur andra lärare och pedagogiska experter uppfattade betygssättning och elev påtryckningar och letade frenetiskt efter litteratur i ämnet. Men det fanns ingenting att få tag i och av de många studierna som fanns om betygssättning, utgick nästan alla ifrån Skolverkets betygskriterier. Det kändes därför som ett naturligt val för mig att göra min egen studie om ämnet eftersom jag visste att jag skulle behöva mer insikt och förståelse för den komplexa betygssättningsprocessen innan jag började i min nya roll som lärare.

1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att klargöra förekomsten av påtryckningar från elever i samband med betygssättning i en gymnasieskola. Utöver detta och ur det övergripande syftets perspektiv, skall studien ta upp den omdiskuterade frågan om hur betyg som sätts individuellt av tusentals lärare över hela Sverige skall kunna anses som rättvisa och likvärdiga.

1.2 Frågeställningar

Jag vill försöka få svar på följande frågor:

- Hur försöker elever påverka sina lärare i betygssättningsprocessen?
- Hur påverkade blir lärare av dessa påtryckningar?
- Är en rättvis och likvärdig bedömning och betygssättning möjlig?

1.3 Avgränsningar

Jag har valt att undersöka betygssättningsprocessen enbart utifrån lärarens perspektiv och inte elevens. Studien kommer inte att beröra Skolverkets betygskriterier och de formella krav som ställs på lärare när det gäller betygssättning, utan skall ägna sig åt andra, informella aspekter som påverkar lärare som individer.

1.4 Uppsatsens disposition

Uppsatsen består av sex kapital varav detta inledningskapitel, som innehåller studiens syfte och frågeställningar, är det första. Den metod som använts och den forskningsetik som styr arbetet redovisas i kapitel 2. I det tredje kapitlet ges en bild av de regelverk och regler som ligger till grund för betygssättningsprocessen och därefter i kapitel 4 återfinns studiens teoretiska referensram som fokuseras huvudsakligen på Fjellströms teorier om lärarrollen och etik. De empiriska resultaten av studien redovisas och analyseras i kapitel 5 och studien avslutas i kapitel 6 med egna reflektioner om forskningsområdet och förslag på vidare forskning.

2. Metod

2.1 Metodval

Utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar har jag valt att göra en kvalitativ fallstudie. Denscombe (2000:41-3) menar att valet av fallstudie som tillvägagångssätt och undersökningsmetod ger forskaren möjligheten att lägga fokuset på en undersökningsenhet. Detta kan jämföras med en massstudie som är inriktad på många undersökningsenheter. Meningen bakom denna metod är att få insikt om det enskilda fallet som inte skulle uppstå om en större, mer översiktlig undersökning hade genomförts, eftersom forskaren får tillfället att studera företeelser i detalj. Möjligheten finns att fokusera på sociala relationer och processer som, enligt Denscombe (2000:ibid), ofta är sammanlänkade och påverkar varandra. Eftersom min studie inriktas på kopplingen mellan lärarens och elevens sociala relationer och betygssättningsprocessen, anser jag att en fallstudie som tillvägagångssätt är väl lämpad.

Att studien skulle ha en kvalitativ karaktär var det aldrig något tvivel om.

Ideologiskt inställda supportrar av kvalitativa undersökningar påstår att dessa kan ge en grund för förändring inifrån och nerifrån. Tanken är att om vi får en fördjupad förståelse av våra egna och andras handlingar och handlingsmöjligheter, kommer vi att kunna uppträda annorlunda i framtiden p.g.a. den ökande förståelsen och medvetenheten vi har fått (Repsted:1999:14). Som jag förklarade i inledningen är idén bakom denna uppsats i hög grad att kunna få möjligheten att erhålla djupare insikt och förståelse för betygssättningsprocessens komplexitet.

En annan egenskap av den kvalitativa undersökningen är hur måtten kan användas för att "beskriver på ett nyanserat sätt "det som finns" och bryr sig mindre om hur ofta det finns" (Repstad 1999:15). Eftersom det inte finns några andra studier om betygssättning med inriktning på påtryckningar från elever, ville jag förvissa mig om att företeelsen finns och därmed lägger grunden för vidare studier som skulle kunna undersöka frekvensen.

2.2 Kvalitativa intervjuer

Att studien skulle bygga på information från kvalitativa intervjuer med lärare var givet från början. Kvalitativ intervju är en mycket allmän beteckning för ett metodiskt perspektiv inom samhällsforskningen och inte en specificerad forskningsmetod, som följer en bestämd procedur (Seale 1999). En kvalitativ forskningsintervju syftar till att upptäcka och urskilja egenskaper hos något, t.ex. den intervjuades uppfattningar eller världsåskådning. Detta

medför att det är omöjligt för forskaren att formulera svarsalternativ i förväg för intervjupersonen eller bestämmer vad som är det rätta svaret på en fråga (Patel, Davidson 2003).

Kvalitativa intervjuer brukar innehålla en låg grad av standardisering när det gäller frågorna och på så sätt tillåts intervjupersonen att svara med egna ord (Patel, Davidson 2003). Men, som Repstad (1999) påpekar, det är av största vikt att intervjuaren har förberett en grundlig planering av teman som ska diskuteras för att undvika irrelevant prat. Även om en kvalitativ intervju skall vara helhetsorienterad, skall den också vara målinriktad. Det är vanligt förekommande att forskaren har en mall för sina frågor, men det finns inget behov att hon eller han följer den slaviskt. Metoden ger, dessutom, flexibiliteten att justera intervjumallen under en undersökning (Repstad 1999).

2.2.1 Hermeneutiskt vetenskapliga förhållningssätt

Patel & Davidson (2003) menar att det är ofta fördelaktigt i genomförandet av en kvalitativ intervju om intervjuaren har förkunskaper inom studieområdet. Förförståelse är, enligt författarna, en naturlig utgångspunkt inom hermeneutiken i tolkningsprocessen som leder fram mot förståelse. Förförståelse, d.v.s. kunskap, tankar, känslor och intryck, ses som en tillgång för den hermeneutiske forskaren när han eller hon skall tolka och förstå forskningsobjekten och det är utifrån denna förförståelse forskaren närmar sig sina intervjupersoner (Patel & Davidson 2003). Naturligtvis hade jag fått mycket förförståelse under min vfu-praktik genom observation och också deltagande observation i samband med övningsundervisning. Det var, dessutom, på grund av dessa erfarenheter och min förförståelse att jag hade kunnat fastställa mitt problemområde.

2.3 Urval och urvalsdiskussion

Studien omfattar ett mycket känsligt ämne som många lärare har en viss bävan att uttala sig om, vanligtvis på grund av rädslan att bli negativt bedömda av skolledningen och kollegor. I början hade jag tänkt att jag skulle genomföra min studie på två olika gymnasieskolor; den ena där jag hade haft min praktik, och en annan som ligger i närheten. Men det dröjde inte länge innan jag insåg att det skulle vara fördelaktigt för mig om de intervjuade lärarna var bekanta med mig och hade ett visst förtroende för mig som person. Detta, i kombination med mina observationer från mina vfu-perioder, trodde jag, skulle öka mina chanser av att få ärliga svar. Dessutom, som jag redan hade resonerat när jag valde metoden, var jag intresserad av att undersöka *om* och *hur* elever försöker påverka lärare i betygssättningsprocessen och inte *hur ofta* det förekommer.

Skolan där jag utförde min studie har många yrkesinriktade program och ligger söder om Stockholm. I skolan finns det en hög andel elever med utländsk bakgrund som är andra eller tredje generationen invandrare. Skolans status är förhållandevis låg, även om intagningspoängen är relativt höga på vissa attraktiva yrkesprogram.

2.4 Forskningsetiska principer

Jag anser att det är viktigt att beakta de forskningsetiska principerna som fastställdes av Vetenskapsrådet (1990) speciellt när denna studie berör ett ämne som är märkbart känsligt för många lärare. I mitt arbete har jag följt de fyra huvudkraven:

- **Konfidentialitetskravet**

Alla medverkande lovades anonymitet och konfidentialitet innan jag började med min undersökning. Dessutom har jag undvikit detaljrika beskrivningar av skolan för att skydda skolans identitet. Jag var medveten om att studiens resultat kunde påverkas negativt om inte alla medverkande kände sig trygga i vetskapen om att de inte skulle komma att ställas till svars för sina uttalanden.

- **Informationskravet**

Samtliga intervjuade informerades om studiens syfte och innebörd.

- **Samtyckeskravet**

Samtliga intervjuade gav mig sitt informerade samtycke. Dessutom informerades de om att deras medverkan byggde på frivillighet och att de erhöll rätten att avbryta sin medverkan när som helst.

- **Nyttjandekravet**

Nyttjandekravet medför att jag inte kommer att bruka insamlad data i något annat syfte.

2.4 Genomförandet

Sammanlagt intervjuade jag fem lärare. Det som de hade gemensamt var att alla var behöriga gymnasielärare, men de varierade mycket i ålder, erfarenhet och etnisk bakgrund. Två av de intervjuade hade arbetat mer än trettio år som lärare, medan de andra hade arbetat mindre än fem år i skolan. Bland de mindre erfarna lärarna fanns det två med invandrarbakgrund. Intervjuerna ägde rum i ett litet grupprum i skolan där jag och den intervjuade fick vara ostörda. Samtliga samtal inspelades öppet på band och sedan transkriberades av mig dagen efter. Även om jag hade förberett en mall med mina frågor som baserades på min frågeställning, följde jag inte alltid den, utan blev styrd av samtalet. Nackdelen med denna

metod var att samtalen ibland vandrade lite för långt ifrån det berörda ämnet, men i vissa fall har jag även kunnat använda detta material för att ge ytterligare perspektiv till min studie.

3. Bakgrund och ramverk

Innan jag började med min studie ville jag få förståelse för regelverken och reglerna som ligger till grund för betygssättningsprocessen i Sverige. Dessutom ville jag kartlägga Skolverkets strävan mot ett betygssättningssystem som skall kännetecknas av rättvisa och likvärdighet.

Detta kapitel inleds med en kortfattad beskrivning av det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet. Därefter har jag redovisat regelverken som styr betygssättning. Till sist har jag gjort en sammanfattande utredning av Skolverkets arbete med målsättningen: ett betygssystem som kännetecknas av rättvisa och likvärdighet.

3.1 Mål och kunskapsrelaterade betyg

Det nuvarande betygssystemet i Sverige introducerades på 1990-talet och är mål- och kunskapsrelaterat eller kriterierrelaterat. Elever bedöms och betygsätts utifrån sina egna prestationer i relation till kunskapskriterier. (Korp 2006:58) Synen på bedömning av kunskaper har förflyttats från mätning av objektiva fakta till utvärdering av kvaliteter i kunskap. (Utbildningsdepartementet 2001:7)

Detta system kan jämföras med betygssystemet som fanns tidigare som var relativrelaterat eller normrelaterat, där elever fick betyg som baserades på jämförelser med andra elevers prestationer (Korp 2006:58). Det relativa betygssystemet fick mycket kritik i gymnasieutredningen som tillsattes år 1976 och publicerades 1981. En av slutsatserna var att systemet medförde att elever gjorde taktiska val av sina studier för att försäkra sig om högre betyg. Det var de naturvetenskapliga ämnen som mest valdes bort eftersom betygen blev låga i förhållande till kursernas omfattning och studieprestationer som krävdes av eleverna. (Lind 2003:84)

Betyg i det nuvarande systemet ska sättas på varje avslutad kurs och på projektarbete i gymnasieskolan. De följande beteckningarna används som betyg: Icke godkänd, Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd. Det är Skolverket som fastställer betygs-kriterier för varje kurs och dessa kriterier preciserar vilka kunskaper som krävs för att elever ska få de olika betygen. (<http://www.skolverket.se/sb/d/210/a/225>) Skolverket beskriver betygssättningen som en del av skolans resultatredovisning som meddelar de individuella elevernas prestationer. Betyg sättas av undervisande lärare och är en myndighetsutövning som inte kan överklagas. (Skolverket 2000:13/4)

3.2 Styrdokumenten för betygssättning

Det finns ett relativt stort antal riktlinjer och regler, enligt Skolverket (2000:13), för tillämpningen av betygssystemet i det nationella regelverket i form av skolförvaltnings- och kommunallag, skolformsförordningar, läroplaner och myndighetsföreskrifter. Jag har redovisat nedan de styrdokument som berör betygssättning som har varit relativt lätta att finna. I de fall där det fanns väldigt många bestämmelser, har jag valt att fokusera på dem som gäller lärarens roll som jag ansåg var mer relevanta till min studie.

3.2.1 Skollagen (finns i Lärarens handbok 2006)

Skollagen är stiftad av riksdagen och innehåller de grundläggande bestämmelser om utbildning inom alla skolformer. När det gäller betygssättning på gymnasieskolan finns det följande uttalande i 5 kap 4c§:

Efter varje kurs har eleven rätt att få betyg. Har eleven enligt detta betyg minst uppfyllt kurskraven är kommunen inte skyldig att erbjuda eleven ytterligare utbildning inom den kursen.

Bevis om gymnasieexamen skall utfärdas till den elev som fullföljt hela utbildningen på ett nationellt eller specialutformat program och som därvid:

- uppfyllt kurskraven på kurser omfattande minst 2150 poäng samt
- fått minst betyget Godkänt på gymnasiearbetet. (Lärarens handbok:76-7)

3.2.2 Gymnasieförordningen (1992:394)

En förordning beslutas av regeringen, antingen med stöd av befogenhet i en lag eller med stöd av regeringsformens bestämmelser om vad som faller inom regeringens kompetensområde. (Malmström & Agell 2001:27) I Gymnasieförordningen (1992:394) 7 kap. Betyg m.m. anges nitton bestämmelserna som handlar om bl.a. betygstegen som finns, när och hur betyg och slutbetyg skall sättas, hur betyg skall redovisas till eleven, vad händer när en elev byter skola, provning och rektorns roll i betygssättning. När det gäller lärarens roll i betygssättningsprocessen finns det de följande bestämmelserna:

3§ *Betyg på avslutad kurs och efter en etapp skall sättas av läraren. Om ett betyg beror av två eller flera lärares bedömning och lärarna inte kan enas, skall betyget sättas av rektorn.[.....]*

Om läraren på grund av en elevs frånvaro saknar underlag för bedömning av elevens kunskaper, skall betyg inte sättas. (2001:56)

4§ *Vid betygssättningen skall läraren som stöd använda de betygskriterier som har fastställts. Statens skolverk fastställer betygskriterier för andra kurser än lokala kurser och för projektarbete. [... ..]*

Betygskriterierna skall precisera vilka kunskaper enligt kursplanen som krävs för att eleven skall få något av betygen Godkänd, Väl godkänd respektive Mycket väl godkänd (2001:56)

5§ *Inför betygssättningen i kärnämnen svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik skall lärarna använda sig av nationellt fastställda prov.*

*Nationellt fastställda prov skall också användas i den avslutande gemensamma karaktärsämneskursen i engelska och matematik. Även i övrigt bör lärarna använda nationellt fastställda prov som ett hjälpmedel för att bedömningsgrunderna skall bli så enhetliga som möjligt över landet. Proven fastställs av Statens skolverk som också meddelar närmare föreskrifter om dem. (2001:56)
(Skolverket 2004:51-2)*

3.2.4 Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2000:134)

Föreskrifter är bindande bestämmelser som Skolverket kan stipulera om regeringen har meddelat i en förordning att de få, eller skall, ge ut dessa inom ett visst område.

(http://www.skolverket.se/sb/d/580_070428) Tillämpningen av betygskriterier i gymnasieskolan och gymnasiet vuxenutbildning behandlas i SKOLFS 2000:134.

1§ informerar om nya kursplaner och betygskriterier som finns i en annan föreskrift: SKOLFS 2000:2-133.

2§ är ett tillägg till 3-4§§ i Gymnasieförordningen och specificerar att elever skall ha kunskaper enligt samtliga kriterier för att erhålla ett betyg eftersom det högre betygsstegen, Väl godkänd och Mycket väl godkänd, innefattar också de krav som anges för de lägre.

3§ är ett tillägg till 4§ i Gymnasieförordningen och förklarar att för betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd kan en särskilt väl utvecklad förmåga avseende något eller några av kriterierna, väga upp brister i ett eller ett par andra kriterier. Dock skall kraven som finns för Godkänd alltid vara uppfyllda, om inte sådana särskilda skäl som anges i 4§ förekommer.

4§ innehåller inga hänvisningar och specificerar att läraren kan bortse från enstaka kriterier för samtliga betygssteg om särskilda skäl föreligger. Exempel av särskilda skäl anges som ”*funktionshinder eller andra personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för eleven att uppfylla kraven för ett visst kriterium*” (Skolverket 2004:63).

3.2.5 Läroplanen

Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf94) fastställs av regeringen och innehåller de grundläggande bestämmelserna om utbildning inom alla skolformer. Punkt 2.5 *Bedömning och betyg* innehåller underrubrikerna: *Mål att sträva mot* och *Riktlinjer*, men börjar med en definition av *betyg* som lyder: ”*Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier.*” (Lärarens handbok:48)

Mål att sträva mot anger målen som skolan skall arbeta mot för att få elever att ta ett eget ansvar för sitt lärande och studieresultat och för att kunna bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i samband till kursplanerna.

Riktlinjer börjar med hur läraren fortlöpande skall ge varje elev information om sina studieresultat och utvecklingsbehov, samt håller hemmet informerat och redovisa för elever på vilka grunder betygssättning förekommer.

Riktlinjer gällande lärarens roll vid betygssättningen kommer sist och lyder:

Läraren skall vid betygssättningen:

- *Utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen,*
- *beakta även sådana kunskaper som en elev tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen,*
- *beakta såväl muntliga som skriftliga bevis på kunskaper och*
- *göra en allsidig bedömning av kunskaperna och därvid beakta hela kursen*
(Lärarens handbok:48)

3.2.5 Kursplanerna

Kursplanerna fyller ut läroplanen och specificerar målen för undervisning i varje ämne, men är utformade för att lämna stort utrymme för lokal tolkning. Det är meningen att kursplanerna ska kopplas till läroplanens värden och mål och visa hur ett enskilt ämne kan bidra till att eleverna utvecklas i enlighet med dessa. Inom kursplanerna finns betygskriterier ”som anger vilken kunskapsnivå som eleven ska uppnå för betygen Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd.”

(http://www.skolverket.se/sb/d/155/a/2048;jsessionid=B23711D6F1553262D456B246B40E38A6_070426)

Sedan ett riksdagsbeslut 1991 har ansvaret för skolverksamhet legat hos kommuner och skolor. Måldokument och betygskriterier utformas generellt på nationell nivå i form av läroplaner och kursplaner, men utrymme finns för lokala tillämpningar, bedömningar och beslut (Skolverket 2000:12/13).

3.3 Betygssättning, rättvisa och likvärdighet

”Rättvisa och likvärdighet är övergripande principer för skolans nationella betygssystem och den betygssättning som görs i enlighet med systemet.”

(Skolverket, Nationella kvalitetsgranskningar 2000 Betygssättningen:12)

Skolverket konstaterar på sin hemsida att det inte är någon lätt uppgift att sätta rättvisa betyg. Betygssättning problematiseras på en individuell nivå med de egna eleverna och i ett större nationellt sammanhang med ett system som ska ge likvärdighet för alla elever i Sverige.

Läsaren hänvisas till Skolverkets publikation *Likvärdig bedömning och betygssättning* för att

få stöd i en rättvis och likvärdig betygssättning. (<http://www.skolverket.se/sb/d/165/a/873070427>) Jag har sammanfattat denna publikation nedan tillsammans med Skolverkets kvalitetsgranskningar om betygssättning som genomfördes år 2000 och blev underlaget till Skolverkets arbete med likvärdig bedömning och betygssättning

3.3.1 Nationella kvalitetsgranskningar 2000 Betygssättningen

På uppdrag av regeringen genomförde Skolverket år 2000 nationella kvalitetsgranskningar om betygssättningen för att belysa hur systemet fungerade lokalt i arbetet med att uppnå målet av en likvärdig och rättvis betygssättning. Sammanlagt var det ca.100 skolor i 20 kommuner som granskades. Även om uppdraget handlade om att granska tillämpningen av betygssystemet med tillhörande regelverk, insåg författarna att andra faktorer kunde påverka aktörerna i betygssättningsprocessen, och här nämns bl.a. människosyn, t.ex. maktrelationer och empati.

Resultatet av granskningen visade att betydande brister fanns i frågan om rättvis och likvärdig betygssättning och det medgavs att både staten och kommuner verkade underskatta komplexiteten i betygssystemet. För mycket ansvar hade lagts på lärarna utan att de hade fått möjligheten att sätta sig in i och förstå systemet från grunden. Andra faktorer som rapporten uppdagade var som följande:

- Elever menade att betyg ofta är beroende på enskilda lärare och att det finns skillnader mellan skolor när det gäller krav för olika betyg
- Det upplevdes som orättvist att betygsstegen är för få och betyget Godkänd är alldeles för bred
- Många elever upplevde betyget Icke godkänd som en personlig nedvärdering
- Betygsstress var påtaglig och många elever taktikvalde kurser för att få högre betyg
- Betygsresultat följdes upp i kvantitativa termer men inte kvalitativa. Inga analyser gjordes angående underlaget eller motiv för betygssättning.

3.3.2 Skolverkets allmänna råd 2004 - Likvärdig bedömning och betygssättning

Skolverket utformade våren 2004 en handlingsplan för en mer rättvis och likvärdig betygssättning. Handlingsplanen utarbetades både som ett svar till de negativa slutsatserna i Nationella kvalitetsgranskningar 2000 och också följande jämförelser gjort av Skolverket mellan betygen och resultaten på nationella prov. Dessa granskningar hade visat att vissa lärare eller skolor hade satt betydligt högre betyg på elever än vad som ansågs vara rimligt i jämförelse till provresultaten.

Likvärdig bedömning och betygssättning sammanställas med syftet att ge ett direkt stöd till skolorna. Materialet består av tre delar. En kort bakgrund ges i del 1 om styrsystemet och uppkomsten av de nya läroplanerna. Sedan kommer en generell beskrivning av de nationella kursplanernas utformning som efterföljs av en klargörande av den lokala planeringen och skolans roll i denna process. Skolverket skriver i inledningen att ”en viktig utgångspunkt är att ett gediget lokalt planeringsarbete i samråd med eleverna är en förutsättning för en rättvis och likvärdig betygssättning” (Skolverket 2004:9).

Del 2 består av en sammanställning av de bestämmelser som finns för betygssättning för grundskolan, gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning. I relation till gymnasieskolan finns det:

- Lpf 94 - 2.5 Bedömning och betyg
- Skollagen (1985:1100) - 5 kap. Gymnasieskolan
- Gymnasieförordningen (1992:394) - 7 kap. Betyg m.m.
- Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2000:134)

Del 3 finns inte med i sammanställningen utan man hänvisas till Skolverkets webbplats och rubriken *Betyg*. Här hittar man material som berör betygssättning i ämnen eller kurser och det finns bedömningsexemplar av elevprestationer. Rubrikerna som finns är: *Om betygssystemet, Obligatorisk skolan, Frivilliga skolan, Lokal planering, Betygsbestämmelser, Bedömningsexempel, Betygsdokument, Internationellt, Kursplaner och betygs-kriterier, Frågor och svar*.

Under *Frågor och svar*, finns ytterligare stöd till skolor och lärare under benämningen *Likvärdighet och rättvisa*. I detta dokument svara Skolverk på följande frågor:

- *Värderas flickors och pojkars kunskaper olika i olika ämnen?*
- *Eleverna säger att vi sätter mycket lägre betyg än vad de gör vid en annan skola i kommunen. Behöver vi bry oss om det? Ska inte vi utgå från vår egen bedömning?*
- *Vi har en lärare på vår skola som vi tycker sätter för höga betyg. Vad kan vi göra åt detta?*
- *Kan en skola nivågruppera i t.ex. matematik?*

(www.skolverket.se/sb/d/165;jsessionid=56027B95AF1A40EE2CC6E9C859747FA8 070413).

3.4 Reflektioner om bakgrund och ramverk

Det var min intention med den här delen av min uppsats att öka mina kunskaper om betygssättningsregelverk och -regler i förberedelse inför mina intervjuer. Det slog mig också medan jag höll på med arbetet att dessa kunskaper skulle bli ovärderliga i framtiden i min roll

som myndighetsutövare, speciellt eftersom det var inte sällan att jag hittade svar på frågor som jag hade hört ställas av olika lärare på min vfu-skola. Men arbetet med att gräva fram bestämmelser som gällde betygssättning var inte särskilt lätt till att börja med eftersom det verkade som de fanns utspridda åt olika håll. Det var bara när jag hittade Skolverkets allmänna råd 2004 - *Likvärdig bedömning och betygssättning* på webbsidan som jag kände att jag var på rätt väg, eftersom de flesta relevanta dokumenten fanns där. Det var också denna källa som gjorde att jag kunde gå vidare och hitta hänvisningar till skrifter som var relevanta för mitt teoretiska perspektiv om etik och moral i betygssättningsprocessen.

4. Teoretisk referensram

År 2002 publicerade Skolverket antologin *Att bedöma eller döma* som innehåller artiklar av olika författare som skriver om sina tankar och iakttagelser omkring bedömning och betygssättning. Texterna innehåller många frågor, åsikter och ställningstaganden och Skolverket menar att syftet med dessa är att väcka debatt i ett ämne som är mycket omdiskuterat. Frågan om betygssättning och etik i relation till lärarens roll diskuteras av Roger Fjellström i sin artikel *Betygsättandets etik* och det är hans idéer som jag har använt mig av för min teoretiska förankring i denna studie.

4.1 Betygsättandets etik

Fjellström beskriver betygssättning av elever som en känslig sak och påstår att handlingen sätter läraren på ett mognadsprov, inte bara som lärare, men också som människa. Fjellström beskriver betygssystemet som en del av ett större institutionellt system som är resultatet av demokratiska beslut och menar att det är lärarens samhällseliga plikt att tillämpa det. Men frågan ställs om hur läraren skall hantera betygssystemet i *konkreta situationer*. Det är i klassrummet som läraren har större möjlighet och ansvar att påverka i sin roll som legitim beslutsfattare. Fjellström lägger fram idén att ”om betygssystemet handlar om samhällets skoletik, handlar betygssättning på den konkreta nivån om lärarnas moral”. (Skolverket 2002:77) Författaren är väl medveten om ståndpunkten att läraren skall vara bunden av betygssättningsregler som är föreskrivna av skolans institutionella regelverk. Men han menar att det är omöjligt att reducera lärarens moraliska böra till samhällets demokratiskt stadgade regler, speciellt givet lärarens självständighet i betygssättningsprocessen. Artikeln inleds med ett exempel på en lärare som sätter Godkänd i betyg på en invandrarelev med dålig självkänsla som tydligen inte uppnått alla betygskriterier. Exemplet tar upp de många svårigheter och dilemman som lärare ofta möter dagligen i sin roll som myndighetsutövare. Fjellström resonerar sedan omkring denna händelse och jag har sammanfattat nedan några av hans synpunkter:

1. Bedömningar i skolan är ofta livsavgörande för elever eftersom deras framtida ekonomiska och sociala ställning kommer att påverkas av deras prestationer i skolan. Läraren brukar inse vilka konsekvenser betygssättningen får för elever.
2. Utifrån insikten att barn är olika och utvecklas olika, har läraren som uppgift att utvärdera, vad Fjellström benämner, den *kloka individualiseringen* av betygssättningen, även om problem kan uppstå i samband med detta.

3. Myndigheternas avsikt att ge läroplanen en mer bestämd formulering på lokal nivå ger ett visst utrymme för lärarens och skolledningens omdöme eftersom det är meningen att betygs-kriterier skall tolkas och tillämpas i värderingen av elevernas prestationer.

4. Att sätta ett betyg är en flertydig handling. Den konstaterar inte bara elevens aktuella kunskap eller prestation utan också agerar som en stimulans som påverkar elevens framtida kunnande. Om en strikt tillämpning av betygsinstrumentet gör att en elev slås ut, är användningen inte särskilt lyckad.

4.2 Etik och moral

Fjellström tar upp frågan om etik och moral i relation till skolan och betygssättning. I avsaknad av vägledning från skolans svårtolkade styrdokument efterfrågar Fjellström någon form av tillskott för läraren. Läroplanen har för ambition att göra samhället och individerna bättre, men anger bara tre stöd-jepunkter: demokrati, västerländsk humanism och kristen tradition. Fördjupningar efterlyses och för att kunna klara av denna uppgift, menar Fjellström, att lärarna, skolan och skolforskarna måste använda sig av disciplinerna filosofi och etik.

Enligt Fjellström används ordet *etik* ofta som en beteckning för ”*de mest överordnade normer och värden som tänks idealt reglera mänsklig verksamhet*” (Skolverket 2002:86). Etiska normer och värden är abstrakta begrepp och, som Fjellström framhäver: ”*utgör en bakgrund för konkreta individers frågor om hur just de ska besluta och handla i konkreta situationer*” (ibid). Utöver de förutnämnda begreppen, introducerar Fjellström termen *moral* som syftar på individers interpretation och sammanvägning av ett antal olika normer och värderingar, ofta från skilda värdekällor, i konkreta situationer.

De normer och värden som finns i skolans värld (d.v.s. styrdokument) beskrivs av Fjellström som ”*en lika oklar som komplex mängd*” (Skolverket 2002:86). Han menar att det är omöjligt att peka ut någon enskild norm eller något enskild värde som är bestämmande, så därför krävs ”*ett gott moraliskt omdöme hos de handlande.*” (ibid) Fjellström efterlyser ett forskningsområde som prövar vad han kallar för *läroområdets etik*. Med detta menar han ”*skolsystemets yttersta normer och värden liksom det praktiska skolarbetets skiftande moraliska problem*”. (Skolverket 2002:88)

4.3 Läraren som moraliskt subjekt

Det som kännetecknar moralisk kompetens, enligt Fjellström, är en förmåga och tendens att väga beslut ur många olika perspektiv, där dessa alla förstås och respekteras. Man måste kunna leva sig in i komplexa situationer och hantera dessa, har förståelse för andras

välbefinnande, speciellt deras lidande, samt dessutom tåla en hög grad av osäkerhet i beslutsfattandet.

I skolvärlden, skulle detta innebära att man är medveten om de normer och värden som finns där, inte minst elevers och föräldrars normer och värden, och har respekt för dessa. Fjellström anser att en lärare inte bara kan vara en person som verkställer regler, utan måste medvetet ta på sig rollen som *moraliskt subjekt*. Läraren skall med andra ord, enligt Fjellström: ”*kreativt ta ansvar och gör självständiga bedömningar och handlingar för elevers och samhällets bästa, i betygssättning liksom allt annat*” (Skolverket 2002:889).

Fjellström efterlyser ett inslag av moraliskt kompetensutveckling i lärarutbildningen, som han anser bör vara en självklarhet. Samtidigt påpekar han att ett sådant nytänkande krockar med den traditionella bilden av läraren som offentliganställd ämbetsman som skall rätta sig efter direktiv och beslut som bestäms av högre instanser. Men eftersom kommunens skolkontor, skolstyrelse och rektor bara kan ange riktningar inom en ram, i likhet med läroplanen, finns det alltid utrymme för lärarnas moraliska kompetens. Dessutom, argumenterar Fjellström att det inte längre är ämbetsmännens uppgift idag att endast lyda order och tillämpa instruktioner. Situationer kan väl uppstå där det är nödvändigt att gå emot sådana överordnade riktlinjer.

Fjellström ger exempel av andra yrkesutövare som arbetar självständigt t.ex. advokater, psykologer och läkare och säger att lärare behöver hämta inspiration från dessa. Något som han tror ökar chansen att lärarna respekteras i sin professionalitet är lärarfackens arbete med yrkesetiska principer för lärare.

4.4 Lärarrollens fyra huvudsidor

I sin bok *Lärares yrkesetik*, urskiljer Fjellström (2006) fyra etiska sidor som ingår i lärarrollen som varje lärare måste ta hänsyn till i sitt arbete.

4.4.1 Den nedärvda ämbetsmannen

Rollen som offentlig anställd ämbetsman eller tjänsteman har nämnts ovan. Det som ska tilläggas här är att det som ingår i en *ämbetsmannäetik* är: ärlighet, integritet och lojalitet. Hon eller han skall vara pålitlig och lyda sina överordnade samt följa de direktiv och plikter som hon eller han beordrats. Man kan säga att denna etik har en *vertikal partiskhet* som riktas *uppåt* mot överhetsintressen. Synen på rättvisa i rollen som ämbetsman handlar om saklighet och opartiskhet och genom tillämpning av lagar eller föreskrifter.

4.4.2 Den vida fostraren

I läro- och kursplanerna finns det både uppnåendemål och strävansmål. Uppnåendemålen relateras till kunskaper och färdigheter och avspeglas i betygssättning, medan strävansmål har med fostran att göra och bidrar till formandet av en önskvärd karaktär hos eleven. I denna avsikt har läraren rollen som fostrare som ska bidra till elevens socialisering. Läroplanens värdegrund uppger fostransmål och eftersom betoningen på dessa har ökat avsevärt under det senaste decenniet har lärarens roll som fostrare också ökat i betydelse. Fjellström menar att för detta krävs emotionell kontakt med varje elev samt kunskaper om dem, dessutom skall läraren också agera som förebild för eleverna. Denna roll liknar föräldrarnas och i denna avsikt, menar Fjellström, har lärarens roll ett *omsorgsetiskt* ansvar som tyder på ett personligt, långsiktigt och helhetligt engagemang gentemot eleven. Detta handlar om en vertikal partiskhet men, i motsats till *ämbetsmannaetik*, är detta *riktad neråt* mot dem som är beroende av läraren (Fjellström 2006:68).

Synen på rättvisa i rollen som fostraren handlar om att lagar, föreskrifter och normer skall tolkas och tillämpas på ett rimligt sätt med hänsyn till klientens olika förutsättningar och behov. När Fjellström använder ordet klient syftar han på problematiken som finns för lärare i den moraliska debatten om just vilka det är som är skolans klienter: eleverna nu, eleverna i framtiden, hemmen eller samhället?

4.4.3 Den goda kollegan, elementär och förfinad

Lärares *kollektivetik* handlar om en god kollegialitet som värnar om lärarnas bästa och utgår ifrån föreställningen om att lärare är solidariska med varandra. Detta handlar om en *sidoriktad partiskhet* som är klart partisk mot läraren. Fjellström skiljer mellan två typer av kollektivetik: elementär eller individorienterad kollegialiteten och förfinad eller professionsorienterad kollegialiteten.

Individorienterad kollegialiteten gäller individen och att man ska respektera och värna om de andra människorna som delar samma yrke, arbetsplats och arbetsuppgifter som man själv. Man skall stödja varandra och detta betyder ofta att man inte skall lägga sig i vad andra gör eller skvallrar om andras beteende. Denna typ av etik är vanligtvis kortsiktig.

Professionsorienterad kollegialiteten riktas över individen mot professionen som en helhet. Här gäller en etik som inte skall skada professionens intressen. Regler som finns inom professionen gällande utbildning, arbetsprestation och beteende skall övervakas och respekteras.

4.4.4 Den engagerade personen

Med den engagerade personen gäller en *personlig etik* som utgörs av lärarens egna värderingar och normer och kopplas till lärarens uppfattning av vad som är meningsfullt med sitt arbete. Det handlar om en *inåtriktad partiskhet*, men inte på ett själviskt sätt, utan på ett sätt som kan bidra till någonting utanför lärarens liv som samtidigt gör hans eller hennes liv och arbete meningsfullt. Fjellström ger några exemplar såsom att orättvisor bekämpas, att barn får vara glada och att miljön värnas.

4.4.5 Sammanfattning av lärarrollens fyra huvudsidor

Diagrammet nedan ger en översikt över de fyra etiska sidorna som Fjellström urskiljer i lärarrollen och som har förklarats ovan.

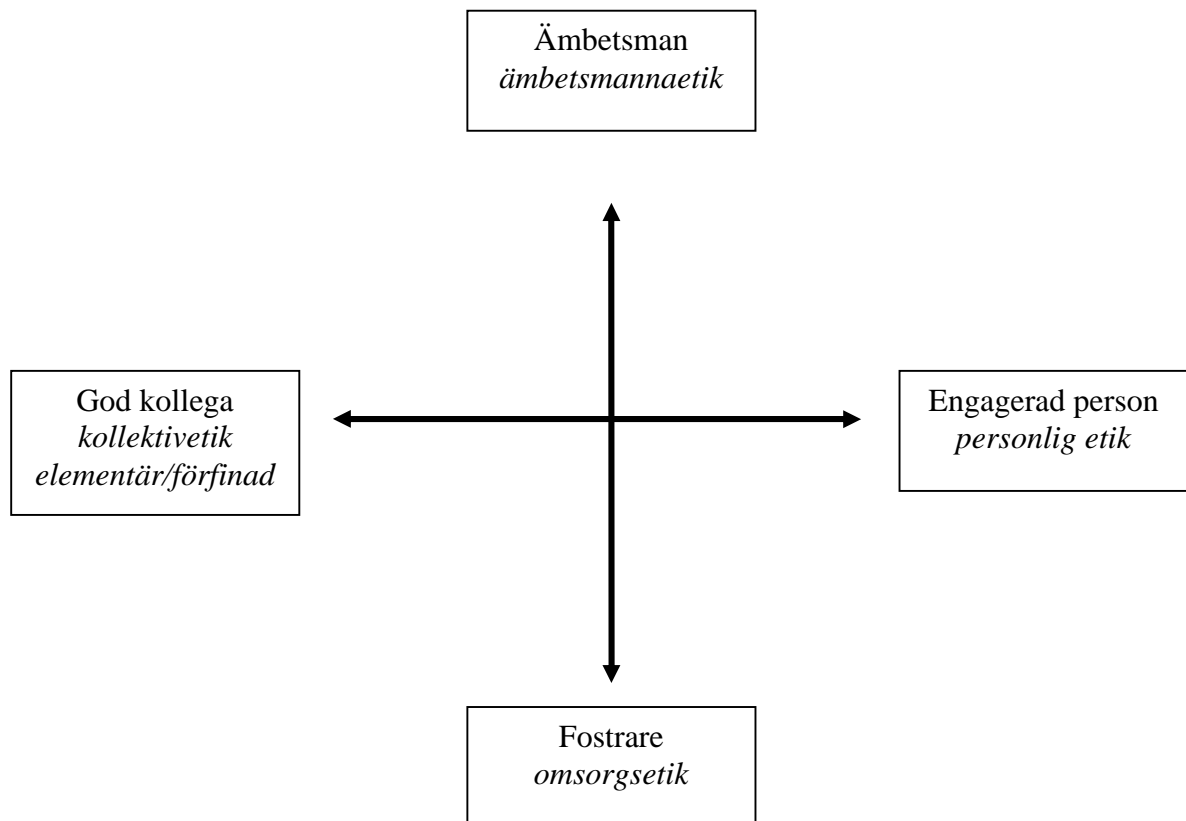


Diagram 1: Fjellströms fyra lärarroller

5. Resultat

”De har erbjudet att betala, det har dem. De har hotat med antydningar om att det skulle kunna vara tråkigt för mig för de vet vart min brevlåda bor. Och de har en stor släkt med kusiner och så vidare. Och de har också hotat med att själva, inte begår självmord, men i alla fall råkar in i en djup depression för att påverka mig, manipulera kan man säga, för att nå min mjuka sentimentala sida. Och de har gråtit ... De har målat upp en hotbild hemma hos de själva - att pappa ska slå dem om de inte får ett högre betyg. Och så vidare och så vidare..... Det finns en hel karta på påverkansmetoder.” (Lärare (3) 070503)

5.1 Elevpåverkan och betygssättning

Alla lärare som tillfrågades svarade att elever hade försökt påverka deras betygssättning på något sätt vid olika tillfälle. Som man ser från citatet ovan, som kommer från en av de intervjuade lärarna, finns det en stor variation av påtryckningar som elever kan använda sig av. De metoder som nämndes i intervjuerna var: mutor och förhandlingar, hot om fysiskt våld, psykiska hot och utpressning samt lismeri.

5.1.1 Mutor och förhandlingar

Det var bara lärare 3 som uppgav att elever hade försökt muta honom med pengar. Lärare 2 talade om hur elever ofta har försökt förhandla betyg genom t.ex. att erbjuda honom att äta gratis på pappas restaurang. Men han uppfattade sådana som ”*ganska tomma förhandlingar*” och mer som skämt: ”*det hör till kulturen att de försöker förhandla betyg*”.

Förhandlingskulturen nämndes också av lärare 4 som anknöt detta beteende till elever med invandrarbakgrund: ”*bland de svenska barnen har jag inte märkt det*”. Lärare 3 hade, å andra sidan, en annan erfarenhet av etniskt svenska elever:

”Svenska elever som inte är skolmotiverade, akademiska motiverade, de använder också den här stilen. Inte lika uttalats. Framför allt de har inte samma typ av detaljerade argument, utan de kan säga ”jag tar inte det här”, ”jag accepterar inte det här”. Det är enklare helt enkelt...”

5.1.2 Hot om fysiskt våld

Hot om våld nämndes av de tre manliga lärare. Lärare 5 menade att hot om fysiskt våld hade förekommit på skolan och påstod att han kände till andra lärare som hade utsatts för elever som hade hotat med att komma åt deras anhöriga. Lärare 2 berättade att elever ibland har yttrat att de ska döda honom men menade att det var bara ett sätt att skämta: ”*det är med glimten i ögat*”. Igen hänvisade han till elevernas kulturella bakgrund:

”Det tar jag med en nypa salt för jag vet hur man uttrycker sig i vår kultur - för det kan låta värre än vad det är” De uttrycker sig lite galet och sedan om de skulle säga det till någon som är utanför kulturen, till exempel, en svensk som

har aldrig umgåtts med invandrare eller (-----) skulle han nog känna det som ett hot och gå till polisen över det”.

Men han tyckte samtidigt att det var viktigt att lära känna eleverna eftersom möjligheten alltid finns att något kan ske. Den elev som brukar hota ”allt hit och dit” menar ingenting, ansåg han, men den elev som aldrig uttryckt sig hotfullt förut kan mena vad han säger. ”Man måste ändå försöka vara lite på vakt och se vilken elever som säger vad”.

5.1.3 Psykiska hot och utpressning

Lärare 3 gav några exempel av psykiska hot och utpressning från elever i det långa citatet ovan. Dessa hot antydde att elevens psykiska eller fysiska välmående berodde på vad de hade fått eller skulle få för betyg och ansvaret därmed låg hos läraren. Lärare 2 berättade om hur elever ofta försökte anknyta till deras gemensamma kultur:

”(De) säger att jag ska vara kompis, att ”du är en av oss”, ”du måste ge mig en break” ... de vill att jag ska göra de en tjänst och att vi är ju kompisar, att vi är av samma blod Och när jag ställer mig på tvär och säger emot så försöker de med ”åh du är ingen av oss du är bara ond och elak” och jag får höra en och annan svordom också”.

Lärare 1 berättade om elever som inte respekterar hennes roll som lärare och ifrågasätter hennes betygssättning om och om igen. Även när hon lägger fram bedömningsunderlaget, fortsätter de att ifrågasätta betyget: ”De är helt övertygade om att det är det (höga) betyget de ska ha”, ”Vissa elever har varit på mig många gånger och då blir det väldigt obehagligt”.

Ett annat exempel av psykiska hot kom från lärare 4. Hon hade blivit hotad av föräldrar om en anmälan till Skolverket efter att hon hade vägrat att betygsätta ett arbete som hade laddats ner från Internet. Även om detta hade hänt några år tidigare, vägde minnet tungt i hennes psyke.

5.1.4 Lismeri

Av alla de intervjuade lärarna var det lärare 4 och lärare 5 som nämnde denna typ av påtryckning. Så beskrev lärare 4 hur detta beteende kan uttrycka sig:

”Jag har några elever som försöker, som jag säger, lisma, ställa in sig, genom att komma och kramas ett lite för mycket och berömma mig och ja, utseendemässigt kanske någonting som ”åh vad fint du är idag” och så vidare. Alltså väldigt utstuderade en längre period”

5.1.5 Reflektioner om elevpåverkan

När jag genomförde mina intervjuer var jag mycket nöjd när lärarna talade ut om ett ämne som är så väldigt känsligt för många. Men i efterhand, efter att jag hade läst

igenom mina transkriberade intervjuer, kändes det som om jag borde ha fått fler detaljerade beskrivningar för att kunna ha fler exempel i varje kategori. Jag funderade på att genomföra en andra intervju med några av lärarna, men insåg att tiden inte räckte till för mig eller för dem som var mitt upp i alla nationella prov.

5.2 Påtryckningar och påverkan

”Det roliga är att jag aldrig har någonsin, eller så tror jag inte - jag skulle våga påstå det i alla fall - att jag aldrig har fallit undan för den typen av påverkan”

(Lärare (3) 070503)

Det var inte bara intressant att veta om lärarna blev påverkade av elevernas påtryckningar när de satt betyg, utan också om de blev påverkade känslomässigt av detta beteende.

Inte en enda lärare medgav att han eller hon hade influerats av elevernas påtryckningar i sin betygssättning. Lärare 1, som hade utsatts för mycket ifrågasättande av elever angående hennes betygssättning, svarade bestämt att hon aldrig blivit påverkat på detta sätt, även om hon medgav att hon har känt ett väldigt obehag och en motvilja att möta elever i korridorerna. När jag frågade henne om hon hade mått så dåligt att hon inte ville komma till skolan, svarade hon *”ja, nästan”*. Men hon ville inte prata mer om detta och konversationen gick vidare. Hon berättade istället om hur hon alltid ger elever möjligheten att få kompletterande uppgifter för att uppnå ett högre betyg om de ligger på gränsen G+/VG-, men framhöll att eleverna aldrig gjort klart dessa. Lite senare i intervjun frågade jag henne rakt ut om hon inte hade blivit frestad någon gång att sätta Godkänd på en elev för att *”bli av med den”*. Då svarade hon att det var möjligt, men att hon aldrig hade gjort det, även när några IG elever året innan hade varit *”nästan hotfulla”* mot henne och det hade varit lättare för henne i den situation att bara sätta ett G och låta de gå vidare. Men hon visste att problem skulle uppstå senare när de började på B-nivån: *”Hade de inte läst B-nivån då kanske man hade satt G”*.

Lärare 2 visste precis vad som väntade honom när han började arbeta i skolan: *”..(när) de började (förhandla), då skrattade jag bara eftersom jag visste att det skulle hända”*. Men han uppgav att han ibland kan må dåligt, fast inte på grund av elevernas tjat, utan på grund av tidsslöseriet som elevernas beteende orsaker: *”Jag blir stressad när det tar värdefull tid”*.

Eftersom jag visste att lärare 3, efter 40 års undervisningserfarenhet, var van vid elevernas beteende, frågade jag honom om hur han hade känt när han först utsatts för påtryckningar från elever. Han svarade att han först upplevde denna företeelse för 30 år sedan när de första invandrarna kom till området:

”Det var då som vi fick ett paradigmskifte som man säger, en kulturändring - en kulturkrock. Det fanns inte förut. Första gången blev jag faktiskt arg. Arg, helt enkelt. Jag tyckte att det var kränkande. Jag tyckte att de var oförskämt att tro att man kunde köpa mig eller påverka mig och att det inte hade någonting med kunskap att göra”.

Han beskrev elevernas beteende som ”en stor teater” som sker gång på gång efter varje betygssättningstillfälle. Resultatet är alltid likadant, när han visar eleverna att han inte blir påverkad av dem, då accepteras det: *”Men det är ganska jobbigt när det pågår. Det betyder alltså att det verkligen är lika ansträngande varje gång det händer ...”.*

Lärare 5, som uttalade sig främst om förekomsten av fysiska och psykiska hot uppgav att han kan ibland må dåligt. Men hans främsta oro var inte för sig själv, utan för sina anhöriga i fall en situation med en elev skulle urarta. För att hjälpa förebygga konflikter med elever i samband med betygssättning var han alltid väldigt noggrann med sina bedömningar:

”Det är alltid vissa elever som man måste vara mer förberedd än andra på och kunna ha väldigt väl motiverat betyg, för det är alltid de som kan vara väldigt aggressiva och de som ska springa till rektorn och skvallra hela tiden”.

5.2.1 Reflektioner om påtryckningar och påverkan

Det är inte alltid lätt att få människor att prata öppet om sina känslor och hur de mår i vissa situationer. Jag märkte att lärarna helst föredrog att uttala sig om sina metoder för att undvika konfrontationer med elever än om hur de hade mått när vissa situationer hade skett. Jag hade observerat på min vfu-praktik att det hör till lärarens roll att se lösningar till problem än att grubbla över dem och jag skulle våga påstå att det kan bli en del av lärarens överlevnadsinstinkt att kunna förtränga obehagliga känslor när otäcka situationer uppstår.

5.3 Rättvis och likvärdig bedömning och betygssättning

”Det är alldeles för suddigt mellan lärare. Det känns ibland som om att de som har MVG hos mig kan ha G hos någon annan eller så där och tvärtom. Det beror på vad man väljer att fokusera på och vad man tycker är viktigt och så där. Vilken skola de kommer ifrån. Det är inte enkelt” (Lärare (5) 070503)

Alla de intervjuade lärarna var överens om att Skolverkets målsättning med ett betygssystem som kännetecknas av rättvisa och likvärdighet inte var möjligt. I likhet med Lärare 5 (se citat ovan) ansåg Lärare 1 att det fanns en skillnad mellan olika lärare när det gällde betygssättning i deras skola. Utgångspunkten, tyckte hon, borde först och främst vara ett samarbete mellan ämneslärarna för att kunna sträva mot en rättvis och likvärdig betygssättning i den egna

skolan. Lärare 4 saknade också kontakt mellan kolleger i denna avsikt och dessutom lyfte fram en annan aspekt i debatten d.v.s. eleven. Hon ansåg att likvärdig bedömning och betygssättning inte var möjligt eftersom: *”det beror alldeles på elevunderlaget och just om elevernas mål, vad de har för förutsättningar och deras mål, alltså vad de kommer att behöva”*. Betygssystemet som det är nu, skulle behöva ändras helt och hållet för att det skulle kunna bli rättvist och likvärdigt påstod hon. När det gällde betygssättning av svaga elever som hade svårigheter att uppnå alla mål för Godkänd, men ändå kämpade, så försökte hon plocka fram positiva aspekter hos eleven:

”Då försöker jag hitta bra sidor, bra grejor hos den eleven så att jag får upp det betyget, för det tycker jag är, om jag säger så här, att jag inte kan se något fel i detta samband därför att eleven inte blir bättre om jag sänker eleven om han försöker göra sitt allra bästa och inte riktigt uppnår sådana kriterier men då finns säkert saker som man kan väga emot och för och kanske hoppar över”.

Lärare 2 menade att olika skolor hade olika sätt att sätta betyg och kände att ribban låg något lägre i skolan. I likhet med Lärare 4 syftade han också på elevunderlagets betydelse: *”det blir inte likvärdig bedömning och betygssättning om man ska hjälpa nyanlända invandrarelever”*. Men han var väldigt angelägen om att han aldrig skulle lämna ut ett Godkänd om eleven inte hade uppnått kraven:

”Ibland måste IG sättas. Det är någonting som måste göras. Jag skulle få dåligt samvete - jag blir jätte irriterad när elever kommer med dåliga förkunskaper till mig. Då tänker jag att de har fått Godkänt från en lärare som de egentligen inte borde ha fått för nu klarar de av sig jätte dåligt här hos mig. Det fanns väldigt många elever som hade fått Godkänt hos mig och när jag gav dem diagnosen så klarade de inte av någonting. Så var det någon lärare i grundskolan som gav dem betyget. Så blir jag så arg över sådan där och så vill jag inte göra samma sak för att då kommer jag att skicka de vidare till B-kursen med en annan lärare och då kan de ingenting.”

Lärare 3, som ansåg att det enda sättet att uppnå Skolverkets mål var att införa nationella prov i varje enskilt ämne, hade en annan inställning än Lärare 2 när det gällde betygssättning av vissa svaga elever. Han menade att om han hade sett en elev kämpar och försöker uppnå Godkänd, men utan att lyckas, då skulle han kunna sätta ett G: *”för det skadar igen, det skadar absolut ingen, för det har inget konkurrensvärde. Om man konkurrerar för attraktiva utbildningar, då är det högre betyg som gäller”*. Han påpekade att det ofta är på yrkesprogrammen detta inträffar där eleverna bara vill komma ut i arbetslivet och arbeta och då ser det bättre ut om de kan visa ett betyg som är Godkänd.

5.4 Analys och diskussion

Alla intervjuade lärare gav exempel på hur elever hade försökt påverka dem i deras betygssättning och detta har kartlagts på sidorna 19-20. Men det är viktigt att påpeka här att jag inte har ämnat analysera dessa olika påverkansmetoder i denna uppsats eftersom min studie är inriktad på att undersöka betygssättningsprocessen från lärarens perspektiv och inte elevens. Det som jag ansåg som mest relevant för min analys var hur lärarna uppfattade elevernas metoder av påverkan och hur dessa influerar dem. I min analys och diskussion skall jag därför koppla in Fjellströms teorier om etik samt referera till Skolverkets regelverk för att analysera lärarens roll både som myndighetsutövare och som individ i en betygssättningsprocess som skall kännetecknas av rättvisa och likvärdighet.

5.4.1 Elevpåverkan, betygssättning och etik

Först och främst ville jag lyfta fram den enorma *personliga etiken* som de intervjuade lärarna visade i sammanhang med de stora psykiska påfrestningarna som de ställdes inför varje gång de skulle sätta betyg. Det bevisade vilket väldigt starkt engagemang de delade för sitt arbete genom att kunna stå ut med mutor, förhandlingar, hot om fysiskt våld, psykiska hot och utpressning och limeri och ändå orkade de med sitt arbete. Alla medgav att deras välmående påverkades negativt på något sätt, även den lärare som hade över fyrtio års erfarenhet som uttryckte sina känslor med följande ord: ”*det verkligen är lika ansträngande varje gång det händer.*” Men det fanns skillnader i hur dessa hot uppfattades bland lärarna och dessa har diskuterats nedan.

Lärarna visade *ett omsorgsetiskt ansvar* när de inte blev påverkade av eleverna i sina bedömningar och betygssättning. I rollen som *den vida fostraren* skall läraren bidra till elevens socialisering och agera som förebild och det gjorde alla de intervjuade lärarna genom att visa att elevens beteende inte hade någon effekt. Om lärarna hade vikit under elevernas påtryckningar skulle de ha skickat ut ett budskap om att detta uppförande var på något sätt acceptabelt eftersom det hade verkan.

Det första jag lade märke till i mitt resultat var att det fanns en entydig skillnad när det gällde lärarens kön och elevernas metoder för att försöka påverka betygssättningen. Det var att de kvinnliga lärarna inte hade blivit utsatta för några hot om fysiskt våld; detta beteende reserverades endast för de manliga lärarna. Men det fanns en skillnad bland de manliga lärarna om hur de uppfattade denna typ av hot. Den lärare som tog det mest på allvar var ung och svensk, medan den lärare som menade att dessa hot bara var på skämt, delade elevernas kulturella bakgrund. Lärare 3, med över 40 års undervisningserfarenhet, hade lärt

sig under åren att eleverna inte menade allvar med sina hot och ansåg att det var en slags teater eller show som framfördes i samband med betygssättning. Fjellström menar att det är viktigt för läraren i skolvärlden att kunna leva sig in i komplexa situationer och hantera dessa. Detta kräver en medvetenhet om de normer och värden som finns i skolan, inklusive elevernas och föräldrarnas normer och värden. Att ha förståelse för dessa och kunna väga beslut ur många olika perspektiv, visar tecken på en *moralisk kompetens*. Det är naturligt att en lärare som inte delar elevernas etnicitet skulle utveckla en moralisk kompetens som tar hänsyn till andra kulturella bakgrunder genom åren. En lärare som delar samma etniska bakgrund som eleverna har naturligtvis en tydlig fördel i detta sammanhang eftersom han har grundläggande förståelse för deras kulturella normer och värderingar. En mindre rutinerad etniskt svensk lärare skulle säkert, i kombination med ökad erfarenhet, bygga upp mer förståelse för elevernas beteende och uppleva deras beteende som mindre hotfullt i framtiden. I detta sammanhang ser man också ett inslag av *den vida fostraren* med ett *omsorgsetiskt ansvar* som har ett personligt, långsiktigt och helhetligt engagemang gentemot eleverna vilket betyder att en förståelse bör finnas för deras normer och värderingar.

Men resultatet visade också att det inte alltid är fördelaktig att dela samma etniska bakgrund som eleverna. Lärare 2 blev utsatt för väldigt tunga psykiska påtryckningar eftersom eleverna ansåg att han borde särbehandla dem på grund av deras gemensamma bakgrund. För att stå emot detta tryck visade han sin *ämbetsmannaetiska* sida och hänvisade till Skolverkets regelverk; eleverna hade därmed ingen tvekan om att de behövde uppnå alla betygs-kriterier för att få ett Godkänd. Dessutom, genom att ställa höga krav på sina elever, visade läraren också sin *kollektivetiska* sida i sin roll som *den goda kollegan* som absolut inte ville lämna över elever till andra lärare med bristande kunskaper. Det finns inslag här på både *elementär* och *förfinad* kollegialiteten eftersom han visar respekt och solidaritet för sina kolleger men samtidigt värnar han om professionens intressen genom att inte skicka vidare elever med bristfälliga kunskaper.

5.4.2 Rättvis och likvärdig betygssättning och etik

När det gällde betygssättning visade resultaten att lärarna inte blev påverkade av elever och deras påtryckningar, oavsett hur obehagliga vissa situationer kunde bli. I denna avsikt står lärarna fast vid en *ämbetsmannaetik* som man skulle förvänta sig av *den nedärvda ämbetsmannen* i sin roll som myndighetsutövare. Man kan påstå dessutom att lärarna visade ett gemensamt ansikte utåt i frågan om en rättvis och likvärdig bedömning av elever eftersom alla höll fast vid sina bedömningar.

Men studien visade också att lärarna problematiserade rättvisa betygssättning på ett liknande sätt som Skolverket gör på sin webbsida, d.v.s. på två nivåer: individuellt och nationellt (se s.8). Dock en skillnad fanns, istället för att se rättvis betygssättning som ett problem i den egna klassen, vissa lärare såg det som ett problem som sker mellan olika lärare som undervisa i samma ämne i den egna skolan. Detta resultat stämmer överens med Skolverkets Nationella kvalitetsgranskning 2000 betygssättning, som bekräftade att det fanns skillnader i betygssättning mellan enskilda lärare (se. s.9). I min studie visade det sig dessutom att ett samarbete mellan ämneslärare i skolan saknades vilket två av lärarna trodde försvårade möjligheten till en rättvis och likvärdig betygssättning inom skolan. Det som dessa lärare saknade i detta sammanhang var *den förfinade kollektivetiken* som riktas mot lärarprofessionen som en helhet för att säkerställa professionens intressen. Ett ökat samarbete mellan ämneslärare skulle kunna försäkra en mer rättvis och likvärdig bedömning av elever inom skolan.

Det var intressant att observera att en skillnad fanns mellan de äldre och yngre lärare när det gällde betygssättning av svaga elever. Enligt SKOLFS 2000:134 3§ måste alla krav som finns för betyget Godkänd alltid vara uppfyllda om inte eleven har något särskilt skäl (se s.7). De tre yngre lärarna visade sina *ämbetsmannaetiska* sidor i denna avsikt eftersom de var helt inställda på att elever behövde uppnå alla krav för att få betyget Godkänd.

De två äldre lärarna, å andra sidan, var beredda att se förbi vissa krav om de kände att eleven hade kämpat men ändå inte lyckats. Här visade de tecken på sina *omsorgsetiska* sidor i sina roller som vida fostrare. Man kan även se inslag av Fjellströms *kloka individualisering* av betygssättning (se s.12) i den lärares resonemang som ansåg att ingen skulle bli skadad om man satt betyget Godkänd på en svag elev när ett sådant betyg inte hade något konkurrensvärde. Denna inställning drar ännu mer kraft när man tar hänsyn till Skolverkets Nationella kvalitetsgranskningar 2000 som bekräftade att många elever upplevde ett IG betyg som en personlig nedvärdering (se s. 9). Den kloka individualisering av betygssättning kan innebära att en elev får möjligheten att avsluta skolan med sitt självförtroende i behåll när han eller hon går vidare ut i yrkeslivet för första gången.

Läroplanens riktlinjer gällande lärarens roll vid betygssättning (se s.14) ger läraren utrymme i bedömningsprocessen att väga in andra aspekter som kan påverka betyget. Läraren uppmuntras att se förbi det som har skett i klassrummet och ta hänsyn till kunskaper som eleven har anammat på andra sätt och dessutom väger in muntliga kunskaper i samma omfattning som skriftliga kunskaper. Lokala tillämpningar av Läroplanen ger ytterligare

utrymme för lärares egna tolkningar i samband med betygssättningsprocessen. Fjellström menar att styrdokumentet som innehåller skolans normer och värden är oklara, komplexa och många (se. s.13) och denna uppfattning får stöd av denna studies genomgång av betygssättningsregelverken. Ett sådant system kräver enligt Fjellström ”*ett gott moraliskt omdöme hos de handlande*” (ibid), men med tanke på hans fyra olika lärarroller med de fyra olika etiska sidorna som skall övervägas, kan man dra slutsatsen att det inte är någon lätt uppgift för den enskilda läraren som dagligen måste känna sig kluven.

5.5 Sammanfattning

Studien har lyckats klargöra förekomsten av påtryckningar från elever i samband med betygssättning. I den gymnasieskola där studien genomfördes berättade fem lärare om förekomsten av mutor och förhandlingar, hot om fysiskt våld, psykiska hot och utpressning samt limeri. Alla lärare var överens om att de inte blev påverkade i sin betygssättning av dessa påtryckningar, men erkände att deras välmående påverkades negativt på ett eller annat sätt av de stora psykiska påfrestningarna. Det var bara de tre manliga lärare som hade upplevt hot om fysiskt våld och av dessa var det endast en som kände att dessa hot kunde tas på allvar. Av de andra två lärare, var det en som delade elevernas kulturella bakgrund som menade att eleverna skämtade med sina hot. Medan den andra, som hade över trettio års erfarenhet av detta beteende, menade att dessa var tomma hot som ingick i ett slags teater föreställning vid varje betygsättande tillfälle.

Då de fem lärarna uppgav att de inte blev påverkade av elevernas försök till påtryckningar, visade att de i sin betygsättning vägledades av en rättvis och likvärdig bedömning. Men samtidigt delade de olika uppfattningar om betygsättningen av svaga elever, eftersom de två äldre lärarna var beredda att ge elever betyget Godkänd under vissa omständigheter, även om de inte hade uppfyllt alla krav för detta betyg. Medan de tre andra lärarna menade att alla elever behövde uppfylla samtliga krav och att inga undantag kan ges.

Slutligen, problematiserade alla lärare rättvis och likvärdig betygsättning på en nationell nivå. Några nämnde olikheter i betygsättning mellan ämneslärare i den egna skolan och drog slutsatsen att om en rättvis och likvärdig betygsättning skulle kunna ske, måste man börja med arbetet lokalt med ett samarbete mellan ämneslärare.

Studiens analys genomfördes med hjälp av Fjellströms teorier om lärarrollen och etik där han urskiljer fyra olika roller som innefattar fyra olika etiska sidor. I diagrammet nedan har jag visat hur mitt resultat och min analys har kopplats till Fjellströms teori.

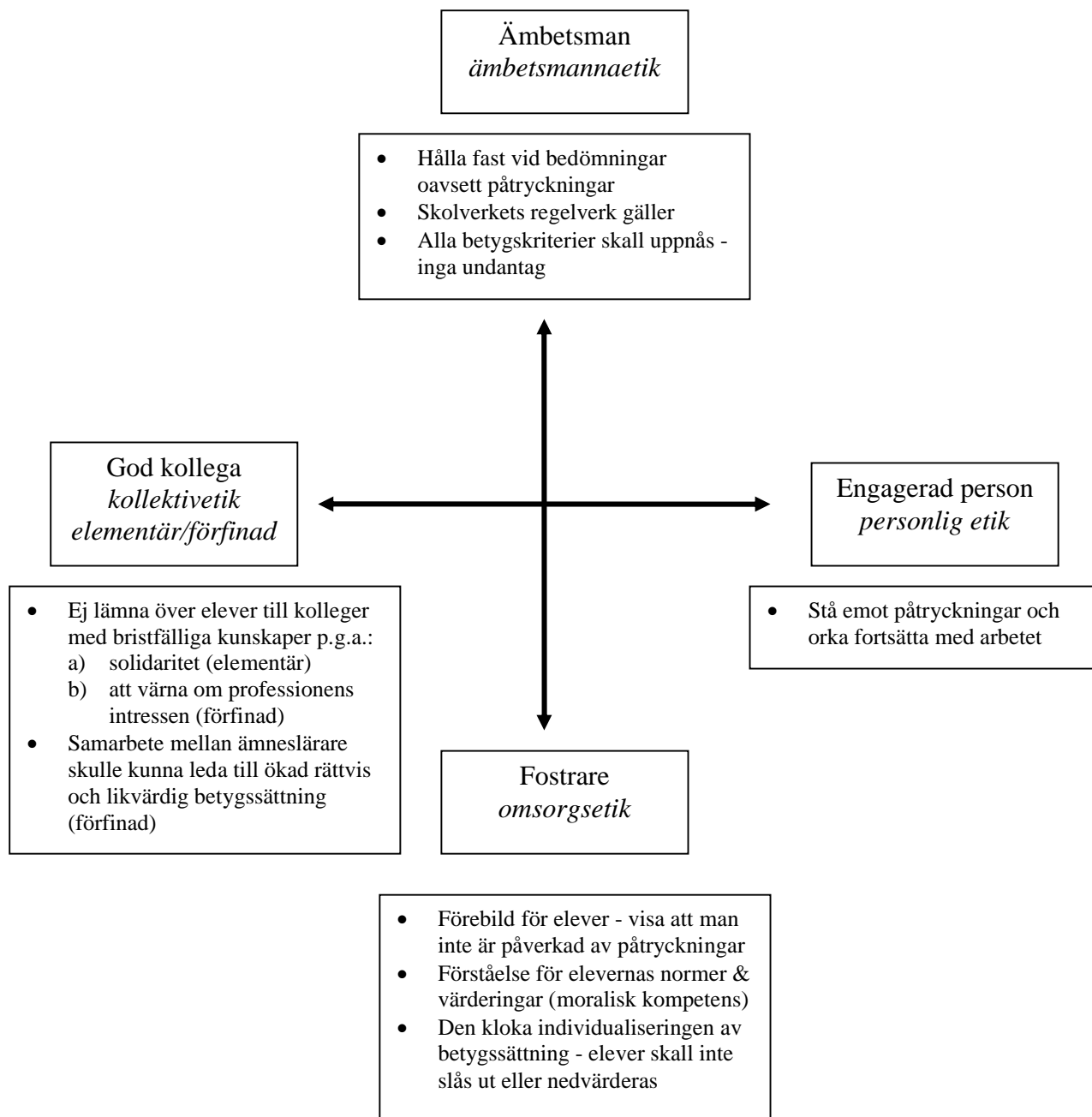


Diagram 2: Analys av resultatet med Fjellströms fyra lärarroller

Diagrammet visar hur de fem lärarnas olika beslut och övervägande placerats hos Fjellströms fyra lärarroller. Denna tillämpning har tydligtgjort de spänningar som finns mellan de olika etiska övervägandena och visar på komplexiteten som ligger bakom en betygssättningsprocess som omfattas av ett fast regelverk men samtidigt måste ta hänsyn till varje elev som individ.

6. Egna reflektioner

Min studie har tagit upp ett problemområde som jag inte ens var medveten om innan jag började på min verksamhetsförlagda utbildning. Den psykologiska pressen jag upplevde i samband med mitt första betygsättningstillfälle på grund av elevernas påtryckningar, var helt oväntad och ingenting som min lärarutbildning hade förberett mig på. Denna studie har bekräftat att jag inte var ensam i min upplevelse och att elevernas beteende var vanligt förekommande i den skolan där jag praktiserade. Uppsatsen har varit ett sätt för mig att bearbeta mina känslor och intryck efter min första erfarenhet som betygsättande lärare. Jag anser att ämnet bör diskuteras öppet både på lärareutbildningen och i lärarrummet och på detta sätt skulle nya lärare bli mer förberedda inför liknande situationer.

Min undersökning har dessutom gett mig vidare insikt och förståelse för ett betygsättningssystem som är öppet för påtryckningar av elever samt individuella tolkningar av lärare. Detta står i stark kontrast till systemet i mitt hemland, Storbritannien, där en oberoende examinationsstyrelse sätter slutbetygen på gymnasieelever efter ett enda provtillfälle i varje ämne. Elever får sina provresultat hemskickade med posten några veckor efter terminsslut och varken den undervisande läraren eller eleven har möjligheten att påverka bedömningen eller betygsättningen.

Just nu är frågan om en rättvis och likvärdig bedömning och betygsättning högt aktuellt i medierna. Uppmärksamhet om skillnader i betygsättning mellan olika lärare innebär att lärarnas position som betygsättande ämbetsmän blir ännu mer öppen för ifrågasättande och kritik från både elever och föräldrar. Att elever uppfattar systemet som orättvist och slumpmässigt gör att risken finns att ännu fler försöker påverka lärarnas bedömningar genom att utnyttja lärarnas osäkerhet.

6.1 Vidare forskning

Det har visat sig i min undersökning att vissa lärare kopplade elevernas beteende till deras invandrarbakgrund, men eftersom studien var inriktad på hur lärarna påverkades av elevernas påtryckningar, har jag inte ägnat mycket tid åt denna aspekt i min analys. Det skulle därför vara intressant att undersöka om elevernas beteende verkligen berodde på deras kulturella normer och värderingar eller om detta beteende är vanligt förekommande i andra skolor bland elever med andra etniska bakgrunder.

Det vore också intressant att genomföra en större, mer omfattande undersökning för att ta reda på hur många lärare i Sverige har varit utsatta för påtryckningar av elever och föräldrar i samband med betygssättning.

7. Käll- och litteraturförteckning

Elektroniska källor

Skolverket (2000) *Betygssättningen - Särtryck ur Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. www.skolverket.se pdf (hämtat 27/3 2007)

Skolverket (2002) *Att bedöma eller döma - Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. www.skolverket.se pdf (hämtad 27/3 2007)

Skolverket (2004) *Likvärdig bedömning och betygssättning - Allmänna råd och kommentarer* www.skolverket.se pdf (hämtat 27/3 2007)

Utbildningsdepartementets skriftserie rapport 2, *Ämnesbetyg i en kursutformad gymnasieskola*, (2001) <http://www.regeringen.se/content/1/c4/32/36/2c17723f.pdf> Hämtat 25/4 2007

Vetenskapsrådet (1990) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf (hämtat 25/4 2007)

Tryckt litteratur

Denscombe, M (2000) *Forskningshandboken : för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Fjellström, Roger (2006) *Lärares yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur

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

Linde, Göran (2003) *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur

Läraryrket (2006) *Lärares Handbok* (sjätte upplagen). Stockholm: Läraryrket

Malmström, Åke & Agell, Anders (2001) *Civil Rätt* (17:e upplagen). Malmö: Liber Ekonomi

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Repstad, Pål (1999) *Närhet och distans - Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Seale, C (1999) *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage

Intervjuer

Intervju med lärare 1 2007-05-03

Intervju med lärare 2 2007-05-03

Intervju med lärare 3 2007-05-03

Intervju med lärare 4 2007-05-03

Intervju med lärare 5 2007-05-03