



Malmö högskola
Lärarytbildningen

SÄL

Examensarbete
10 poäng

Det där borde inte räknas!

En kvalitativ studie om elevers tankar kring ogiltiga betygsfaktorer

That Shouldn't Count!

A Qualitative Study of Students Thoughts on Invalid Graduation Factors

Johan
Eriksson

Lärarexamen
AUO 60p
Vårterminen 2007

Examinator: Nils Andersson

Handledare: Anders Lindh

Den som äger en trädgård och en boksamling saknar intet.

-Cicero

Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete är att fördjupa förståelsen för hur elever på en specifik (icke namngiven) medelstor skola kan uppleva betygen. Med utgångspunkt i en tidigare studie undersöks det hur eleverna anser att faktorerna uppförande, relationen till läraren och kön påverkar deras betyg. Undersökningen baseras på kvalitativa intervjuer av sju elever. I resultatet framkommer en bild av hur eleverna ser på inkorrekta betygsfaktorer. Resultatet visar på några anledningar till varför eleverna på skolan tror att lärarna sätter betyg på otillåtna grunder.

Nyckelord: kvalitativ, betyg, bedömning, uppförande, kön.

Innehållsförteckning

Förord	7
Uppsatsens relevans	7
Bakgrund	9
Enkäten.....	9
Vad ska det sättas betyg på?.....	10
Syfte	14
Frågeställning	14
Kommentar till syfte och frågeställning	14
Metoddiskussion	14
Urval.....	15
Intervjuguiden	16
Hur dokumenteras intervjuerna?	17
Förfarande	18
Analysdiskussion	20
Hur har jag gjort min analys?	22
Etik	24
Resultat	26
Synen på uppförande som en betygsgrundande faktor.....	26
Synen på kön som en betygsgrundande faktor	28
Synen på relationen till läraren som en betygsgrundande faktor	31
Grunden för misstron mot betygen.....	33
En vag känsla eller märkliga omständigheter	33
Konkreta ”bevis” för att oegentligheter förekommer	34
Hörsägner	35
Korridorsnacket.....	36
Slutsatser	38
Uppförande som betygs Kriterium.....	38
Kön som betygs Kriterium	38
Relationen till läraren som betygs Kriterium	38
Varför misstror eleverna betygssättningen?	39
Slutdiskussion	40
Källförteckning	44
Bilagor	46
Anteckningsmall.....	47
Brev till målsman	49

Förord

I en tidigare studie har jag visat att eleverna på Skolan¹ i väldigt hög omfattning tror att deras betyg grundar sig på andra faktorer än de i kursplanen angivna. De dominerande faktorerna, utöver kunskap, anses vara uppförande och relationen till läraren. En annan faktor som också i viss omfattning troddes påverka betyget, var kön. Undersökningen genomfördes med en flervalsenkät i åk 8 och 9.

I denna uppsats vill jag fördjupa förståelsen för hur eleverna ser på betygen. Närmare bestämt vill jag ta reda vilka tankar eleverna har kring vad jag kallar ”oegentliga betygsfaktorer” d.v.s. faktorer som inte ska ha någon direkt påverkan av betygen men som eleverna tror påverkar betygen. Jag vill också ta reda på varför tror att oegentliga betygsfaktorer påverkar deras betyg.

Om detta handlar uppsatsen.

Uppsatsens relevans

Dahlgren och Florén har i boken ”Fråga det förflutna” konstaterat, efter diverse resonemang, att kriterierna för vad som kan anses vara vetenskap kan destilleras ned till två punkter: vetenskap skall vara kommunikativ och nyskapande (Dahlgren & Florén, 1996, sid. 15). Den kommunikativa aspekten består i att vetenskapen ska förmedla kunskap till andra och då naturligtvis på ett sätt som ger dem möjlighet att förstå varifrån kunskapen kommer. Detta åstadkommer forskaren genom att följa de konventioner som forskarsamhället har uppställt; redovisning av källor, metodologiska diskussioner, etc.

Den nyskapande aspekten av vetenskapen handlar om att forskaren ska tillföra något nytt. Att ”köra i gamla hjulspår” är inte att föra forskningen framåt.

Dahlgren & Floréns bok handlar främst om historisk forskning men jag tycker att ovanstående två teser är tillämpbara även för min undersökning.

Uppsatsen tillför något nytt såtillvida att någon liknande undersökning inte har företagits på Skolan under senare år (om än ens någonsin). När enkätstudien diskuterades i lärarkollegiet lämnade den nya frågor exempelvis: varför tror så många elever att de får betyg på

¹ Skolans fullständiga namn har utelämnats. Den kallas i uppsatsen för ”Skolan”. För att så långt det är möjligt undvika sammanblandning mellan ”Skolan” (som en specifik, namngiven skola) och ”skolan” (som vilken skola som helst i bestämd form), har jag använt stort S där jag avser den undersökta skolan.

uppförande? Denna uppsats kommer att svara på fler frågor än enkätstudien. Medan den förra fastslog att eleverna trodde att det fanns oegentligheter i Skolans betygssättning, kommer den senare att ge svar på varför de tror det och hur de upplever dessa oegentligheter. Undersökning är också relevant för Skolan då det pågår ett omfattande arbete på skolan om IUP och bedömning i allmänhet. En fördjupad kunskap om hur eleverna upplever sin betygssituation är ytterst värdefull i det skede som Skolan nu befinner sig i. Ett förändrat tänkande kring bedömning är under utveckling. Vad kan vara viktigare än att i det läget få kännedom om hur eleverna upplever bedömning?

Bakgrund

Jag ämnar inte ge en fullständig bakgrundsbeskrivning över allt som skrivits om bedömning och betygssättning. Följande avsnitt är till för att bekanta läsaren med den enkätundersökning jag genomförde VT 2006 på vilken detta arbete bygger i hög omfattning. Vidare är det mitt mål att klargöra vad styrdokumentet säger om betygsgrunder. Detta är naturligtvis viktigt av fler än ett skäl: först och främst är det viktigt att i all forskning som rör skolans verksamhet förhålla sig till styrdokumentet. Dels är det viktigt för undersökningen att faktiskt slå fast vilka betygsgrunder som ska gälla i skolan.

Enkäten

Under vårterminen 2006 genomförde jag en enkätundersökning på Skolan. Syftet med undersökningen var att undersöka dels vad eleverna visste om vad som skulle ligga till grund för deras betyg, dels vad de trodde faktiskt låg till grund för betygen. Jag misstänkte redan inledningsvis att det skulle finnas en skillnad mellan de två. Jag hade nämligen i samtal med elever fått höra flera gånger att de trodde att lärarna satte betyg på allt möjligt annat än kunskap.

I undersökningen visade det sig också att det fanns en skillnad mellan vad eleverna visste skulle påverka betygen och vad de trodde påverkade dem.

” På frågan ”vad ska påverka betyget?” svarar runt hälften av eleverna eller mer, kunskap, närvaro och uppförande. Dessa tre svar dominerar tydligt över de andra alternativen.

- 93 % svarar att kunskap ska påverka betyget.
- 68 % svarar att närvaro ska påverka betyget.
- 45 % svarar att uppförande ska påverka betyget.

På frågan ”vad tror du påverkar betyget?” dominerar samma tre alternativ, men deras inbördes ordning är ändrad. Dessutom framträder nu ännu en faktor som eleverna i hög utsträckning tror påverkar betyget: relation till läraren.

- 87 % svarar att de tror att uppförandet påverkar betyget.
- 81 % svarar att de tror att kunskaper påverkar betyget.
- 73% svarar att de tror att närvaro påverkar betyget.
- 65 % svarar att de tror att relationen till läraren påverkar betyget.” (Eriksson, 2007, sid. 6.)

De faktorer som stack ut var uppförande och relationen till läraren. Förhållandena som kom fram i enkätundersökningen ledde mig till konklusionen att:

”Hela 87 % av eleverna i undersökningen tror att uppförande påverkar deras betyg. 65 % tror att relationen till läraren påverkar deras betyg. Detta är alarmerande eftersom varken uppförande eller relationen till läraren på något vis ska ha med betyget att göra enligt de styrdokument som skolan arbetar utifrån. Ser man bara till dessa siffror, kan man inte annat än att sluta sig till att eleverna tror att lärarna väger in irrelevanta och otillåtna faktorer i deras betyg. Denna tro är dessutom väl utbredd (87 % resp. 65 %).”

(Eriksson, 2007, sid. 6.)

Men enkäten svarade inte på hur eleverna resonerade när de trodde att uppförande, närvaro och relationen till läraren påverkade deras betyg. Den frågan var av intresse att få besvarad, inte minst från Skolans sida.

Vad ska det sättas betyg på?

Vad som ska ligga till grund för betygen borde vara en enkel fråga att besvara.

Lpo 94 säger följande om bedömning och betyg:

2.7 BEDÖMNING OCH BETYG

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de mål som uttrycks i kursplanen för respektive ämne eller ämnesblock. Som stöd för betygssättningen finns ämnes specifika kriterier för olika kvalitetssteg.

Dessa betygskriterier anges i anslutning till respektive kursplan.

Mål

Mål att sträva mot

Skolan skall sträva efter att varje elev

- *utvecklar ett allt större ansvar för sina studier och*
- *utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.*

Riktlinjer

Läraren skall

- *genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,*
- *utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,*
- *med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov och*
- *vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper. (Lpo 94)*

Formuleringarna är inte helt tydliga. Målen som ska uppfyllas anges förvisso i kursplanen men Lpo 94 anger även flera mål som ska beaktas i skolan t.ex. det ovanstående målet ”att varje elev utvecklar ett allt större ansvar för sina studier” (Lpo 94). Kan man i ett sådant mål läsa in att ansvar skulle påverka betygen? Vilka mål är det som ska gälla?

En som tagit diskussionen om de olika målen i Lpo 94 väldigt långt är Roger Fjellström. Han har i artikeln ”Betygsättandets etik” (Skolverket, 2002) ifrågasatt huruvida inte en lärare med stöd från Lpo 94, kan frångå betygskriterierna och sätta betyg som strider mot dem men som motiverar eleverna att studera vidare.

”Om strikt tillämpning av betygsinstrumentet i ett konkret fall gör att en elev slås ut, är inte dess användning lyckad. Att ignorera detta är dogmatism. Behandlas inte betygssystemet som ett medel, blir det ett självändamål i skolan – och det har väl ingen tänkt. Läroplanens skissartade utformning innebär alltså att skolledning och lärare måste skjuta till sitt goda omdöme i vägningen av tidigare och framtida prestationer i betygssättningen.”

(Skolverket, 2002, sid.82-83)

Fjellström argumenterar för att det på läroområdet måste till en etik som kan gå bortom lärarens ämbetsuppdrag. Han efterlyser en etik som går före reglerna:

”Men de högre instanserna kan bara, liksom läroplanerna, ange en ram och riktpunkter – det kommer alltid att finnas ett betydande utrymme för och behov av lärarnas moraliska kompetens i det vardagliga arbetet. Ibland kan det t.o.m. bli nödvändigt att gå emot överordnade riktlinjer eller personer.”

(Skolverket, 2002, sid.89)

Antar man Fjellströms tankar innebär det att kursmålen kan åsidosättas av läraren.

I en äldre skrift ”Bedömning och betygssättning” öppnade skolverket möjligheten för att lektionsprestationer och läxläsning kunde påverka betyget:

Det som sker på lektionerna och vid lektionsförberedelser hemma, liksom närvaro och god ordning, är naturligtvis i de flesta fall förutsättningar och medel för att elever skall kunna tillgodogöra sig och utveckla det kunnande som ingår i ämnet eller kursen. På så sätt har detta ”betydelse för betyget”.

(Skolverket 2001, sid.33)

Detta argument, visar det sig, kommer igen hos eleverna i undersökningen (se Synen på uppförande som en betyggrundande faktor). ”Bedömning och betygssättning” är fortfarande tillgänglig på Skolverkets publikationsdatabas, men där anges det att den är utgången och ersatt av ”Allmänna råd och kommentarer, Likvärdig bedömning och betygssättning” Där har Skolverket skärpt formuleringarna. Närvaro, flit, lektionsarbete m.m. ska nu inte vara grund för betygssättning:

”Av skrivningarna i läroplanen framgår att betyg ska gälla kunskaper i ämnet och att bedömning och betygssättning ska ske med kursplanernas mål och betygskriterierna som utgångspunkt. Det innebär i sin tur att närvaro, flit, ambition, läxläsning, lektionsarbete m.m. inte i sig ska vara grund för

betygsättningen, såvida de inte är en direkt förutsättning för att målen ska kunna nås, till exempel i form av laborationsarbete.” (Skolverket, 2004, sid. 30)

Med detta blir det tydligare vad som ska ingå i ett betyg. Betyget gäller kunskaper – inte närvaro, flit, lektionsarbete, osv.

En förändring i grundskoleförordningen som genomförts alldeles nyligen (den nya lagen trädde i kraft 2007-04-01) förtydligas det i lag också vad som ska ingå i betyget:

”8 § När betyg sätts efter det att ett ämne eller ett ämnesblock har avslutats, skall betyget bestämmas med hjälp av

1. de mål som eleverna enligt kursplanerna skall ha uppnått i grundskolan, och

2. de betygskriterier som har fastställts för ämnena och ämnesblocken.”

(Grundskoleförordningen SFS 1994:1194)

Det är kursplaner och betygskriterier som ska bestämma betyget, inte något annat.

Syfte

Syftet med uppsatsen är att fördjupa förståelsen för hur elever på Skolan kan uppleva betygen. Med utgångspunkt i min tidigare studie, vill jag undersöka hur de anser att faktorerna uppförande, relationen till läraren och kön påverkar betygen.

Frågeställning

Hur ser elever på Skolan på uppförande, kön och relationen till läraren som betygsgrundande faktorer?

Vad ligger till grund för misstron mot betygen och bedömningen?

Kommentar till syfte och frågeställning

Jag har valt att inte undersöka hur elever ser på kunskap som betygsgrundande faktor. Ursprungligen var detta min tanke, men jag övergav den till fördel för att uppsatsen blev mer sammanhållen och kom att handla om oegentliga betygsfaktorer, dvs. faktorer som egentligen inte ska påverka betygen. Att kunskap ska påverka betyget är knappast någon elev främmande. Kunskapens roll för betyget är given. Av detta skäl kändes det överflödigt att undersöka hur elever resonerar kring kunskapens roll för betygen.

I den andra frågeställningen kan tyckas som om jag redan på förhand förutsätter att eleverna misstror betygssystemet. Det gör jag faktiskt också. Jag gör det med stöd från min enkätstudie. När 87 % av de eleverna som får betyg på en skola tror att deras uppförande spelar roll för betyget, handlar det som jag ser det om misstro.

Metoddiskussion

Många gånger har jag upplevt att akademiska uppsatser som något torra och högtravande. I dem finns inte rum för vare sig svårigheter eller tveksamheter. Jan Trost är av motsatt åsikt och i nedanstående ord har jag hämtat inspiration till följande diskussioner:

”Man kan gott och väl berätta om de sorger och bekymmer man haft under arbetets gång, glädjen inte att förglömma. /.../ Dyliga uppgifter är nyttiga för läsaren och hans eller hennes förståelse av hur processen sett ut samt också lärarika för dem som skall göra egna studier.”

(Trost, 2005, sid. 135)

Genom enkätstudien kunde jag slå fast att eleverna på skolan trodde att flera andra faktorer än kunskap spelade roll för deras betyg. För att nå en djupare förståelse för hur elever resonerar kring dessa faktorer var det nödvändigt att göra en kvalitativ undersökning. Jag beslöt mig för att göra kvalitativa intervjuer med några elever.

Urval

Jag valde att genomföra undersökningen i åk 9 då jag på förhand antog att niorna skulle ha störst erfarenhet av betyg.

För att få ett tillförlitligt resultat är det viktigt att intervjupersonerna utgör ett representativt spektrum av skolans elever. Eleverna som gick ut från Skolan 2006 hade ett betygssnitt på 225 (jämfört med kommunsnittet på 237) (SIRIS). Skolan är vad man brukar referera till som en "G-skola" – de flesta som går ut gör det med betyget G i de flesta ämnena. Då jag planerade min undersökning hade jag först tänkt mig ett urval bestående av elever fördelade jämt över låga betyg till höga betyg. Men det visade sig att skolan inte har den strukturen på sina elever. De flesta eleverna har strax över G i genomsnittligt betyg. Därför är det de som bäst representerar skolans typiska elev.

Det slutliga urvalet av elever blev enligt följande²:

- Fem elever med betygsmerit mellan 190 och 215p
- En elev med betygsmerit över 240p
- En elev med betyg under 175 p

Jag hade hjälp av skolans SYV-konsulent då jag valde ut eleverna. SYV-konsulenten bidrog med en lista bestående av arton namn från vilka jag valde ut sju elever för intervju.

Mitt urval av elever kan tyckas gå emot vad Jan Trost säger om urval till kvalitativa studier. Trost menar att en kvalitativ studie inte går ut på att finna statistiskt hållbart material. Istället är man ute efter att finna ett mönster bland de personer man intervjuat (Trost, 2005, sid. 121).

² Jag redovisar inte den exakta poängen för de elever som ligger utanför urvalets huvudspektra. Skälet till att jag väljer bort detta är för att förhindra identifikation av dessa elever. Se mer under rubriken "etik".

”Då urval vid kvalitativa studier på inga sätt är representativa i statistisk mening skall man heller inte sträva efter att få dem dithän.” (Trost, 2005, sid. 121)

Jag har inte strävat efter ett statistiskt urval. Däremot har jag försökt att välja intervjupersoner utifrån att de ska vara någorlunda representativa för skolans elever. Hade jag valt att t.ex. bara ha med elever som har betygsmerit på 300p och över, eller bara pojkar, hade detta knappast varit representativt för skolans elever.

Att eleverna är fördelade mellan högt, medel och lågt betygssnitt är för att undvika en snedvridning av resultatet som annars kan förväntas. I en tidigare undersökning som genomfördes på skolan visade sig nämligen att de elever med lågt betygssnitt tenderar att vara mer nöjda med skolan än de med högt betygssnitt (muntlig källa).

Eleverna är så jämt fördelade mellan könen som det går med sju elever: tre flickor och fyra pojkar.

Jag har inte redovisat vare sig kön eller betygsmerit då jag citerar intervjumaterialet. Uppsatsen handlar inte om vad pojkar eller flickor, de med höga betyg eller låga betyg, tänker om betyg. Därför är det också irrelevant för resultatet vem det är som ligger bakom de enskilda intervjuцитaten i arbetet.

Intervjuguiden

Jan Trost beskriver vad en intervjuguide är med följande ord:

”Då man gör kvalitativa intervjuer har man inga frågeformulär med i förväg formulerade frågor. Man skall ju i möjligaste mån låta den intervjuade styra ordningsföljden i samtalet och val av delasppekter av intervjun. Istället skall man göra upp en lista över frågeområden. Listan bör enligt min mening vara ganska kort och ta upp stora delområden.” (Trost, 2005, sid. 50)

Till en början tänkte jag mig min kvalitativa intervju utifrån ett frågeformulär. Men enligt Trosts sätt att se det skulle detta knappast utgöra en bra grund för en kvalitativ intervju. För att nå en djupare förståelse av hur den intervjuade resonerar och tänker kring ett område är det naturligtvis angeläget att den intervjuade verkligen får komma till tals och inte bara svarar på

en serie frågor. Utifrån syftet med min uppsats valde jag att formulera en intervjuguide som består av nedanstående frågeområden.

- Betyg på kunskaper³
- Betyg på uppförande
- Relationen till läraren
- Betydelse av kön
- Erfarenheter av rättvisa eller orättvisa betyg

Intervjuguiden följer i stort sett uppsatsens syfte ordagrant. Graden av strukturering får därmed klassas som hög - intervjuerna har en hög grad av struktur då de handlar om ämnet uppsatsen tar upp. (se Trost, 2005, sid. 20).

Hur dokumenteras intervjuerna?

I mitt arbete valde jag att använda mig av både anteckningar och bandspelare. Trost påpekar en fara med att anteckna:

”För den intervjuade kan antecknandet verka störande och om intervjuaren inte genomgående gör anteckningar kan det uppfattas som en smula misstänkt när anteckningar görs” (Trost, 2005, sid.55)

Trots denna risk har jag valt att ändå använda anteckningar. Jag har två skäl till detta. För det första vill jag inte riskera att ett intervjumaterial går helt förlorat på grund av tekniska problem eller missöden. Efter att ha arbetat på en radiostation under min studietid, har jag personliga erfarenheter av hur en hel dags arbete kan spolieras av ett dåligt batteri eller ett mänskligt misstag. Jag använder alltså anteckningar för att vara på den säkra sidan.

Mitt andra skäl att anteckna under intervjun har att göra med min inlärningsstil. Jag har i första hand en visuell inlärningsstil och anteckningar har i alla studiesituationer underlättat för mig. Därför ser jag det som rimligt att också anteckna under intervjuerna då detta optimerar mitt intag av vad den intervjuade säger.

³ Frågeområdet betyg på kunskaper fanns med både i intervjuguiden och togs upp i intervjuerna. Eftersom jag senare övergav att analysera synen på kunskap som betygsgrundande faktor, finns inte denna kategori med i analysen. Jag har emellertid inkluderat den i redovisningen av intervjuguiden för att vara ärlig mot mina läsare.

Jag konstruerade en anteckningsmall som jag använde under intervjuerna. På den stod också de olika frågeområdena uppskrivna, ett litet stöd för minnet. Anteckningsmallen finns bifogad som bilaga till uppsatsen (bilaga 1).

Utöver anteckningar använde jag mig också av en Mp3-spelare med diktafonfunktion. Att använda bandspelare är förenat med vissa krav på utrustningen:

”Viktigt i det sammanhanget är att man ser till så att inga av bandspelaren rörliga delar syns, ty eljest fungerar de som påminnare om inspelningen; man skall också akta sig för att använda en bandspelare med en liten lampa som blinkar i takt med ljudvolymen /.../ På motsvarande sätt är det av vikt att man har långa band så att intervjun inte behöver avbrytas för att vända sida eller byta band.” (Trost, 2005, sid. 54)

Den Mp3-spelare jag använde mig av uppfyller samtliga dessa ”krav”. Den har inga rörliga delar, den har ingen lampa och den har en kapacitet som medger ca 15 h intervju – långt mycket längre än den tid jag avsatt för mina intervjuer.

Förfarande

Då jag färdigställt intervjuguiden och fått en lista med tänkbara kandidater för en intervju av SYV-konsulten, satte jag igång intervjuarbetet. Första steget i detta var naturligtvis att tillfråga eleverna som fanns på min lista. Jag sökte upp dem i korridorerna, en efter en, och bad att få tala med dem enskilt. Väl i enskildhet, presenterade jag min undersökning, berättade om intervjuerna och frågade dem om de kunde ställa upp på att bli intervjuade. I samband med detta gick jag också igenom hur materialet skulle behandlas. De villkor som jag berättade om är desamma som finns i den förfrågan som gick hem till målsmännen. Ingen av eleverna nekade till att bli intervjuad. Jag fick mitt ”förstahandsval” i samtliga fall. Däremot var det några som skruvade betänksamt på sig då jag sade att jag skulle spela in samtalen. Efter försäkran om att intervjumaterialet endast skulle finnas i min ägo var det ingen som tvekade mer. Eleverna fick med sig brevet till målsmän hem och jag bad dem att så snart som möjligt få det påskrivet.

Det visade sig att det var betydligt besvärligare än jag förväntat mig att få tillbaka lapparna med målsmännens tillstånd. En hel vecka gick. När jag mötte eleverna som skulle bli

intervjuad brukade de titta förvånat på mig och säga ”javisst ja! Jag får lov att bli intervjuad, men jag har glömt lappen” eller liknade. Det var uppenbarligen inte viljan som brast – det var minnet. Jag började oroa mig för jag inte skulle ha tid att genomföra intervjuerna innan lovet. Jag intervjuade några elever från vilka jag fått in målsmännens tillstånd. Plan B var att ringa hem till målsmännen och be om tillstånd muntligt och i ett fall fick jag faktiskt göra det. Efter drygt tio dagar hade resten av lapparna till sist kommit in. Jag kunde nu göra färdigt resten av intervjuerna.

Jag hittade ett rum på skolan där jag kunde genomföra intervjuerna ostört. Rummet hade tidigare använts av speciallärare men stod numera outnyttjat varvid jag snart gjorde det till min bas. Jag avtalade tid med eleverna för intervju. Ingen av dem verkade vara särskilt intresserad av att ställa upp efter skoltid. Därför bokade jag mina intervjuer under deras lektioner (jag hade inhämtat rektors tillstånd att göra så). Nästa problem som uppkom var att jag då behövde meddela deras lärare om att jag skulle träffa eleverna på lektionstid. Jag ville inte berätta att jag skulle genomföra intervjuer (se avsnittet om etik) utan fick helt enkelt bara säga att jag behövde prata med eleven i fråga. Tack och lov gick detta vägen. Ingen frågade vad saken gällde.

Intervjusituationerna var överlag bra. Under någon intervju uppehöll sig elever i korridoren utanför och väsnades en stund, men svårare problem än så uppkom aldrig. Jag såg till att vi hade tillgång till vatten under intervjun. Vissa av eleverna ville ha kaffe och då fick de det. Jag märkte att det blev mer avslappnat om man samtalar över en kopp kaffe.

Mp3-spelaren störde inte nämnvärt. Jag lärde mig efter första intervjun att jag skulle sätta igång den så tidigt som möjligt. Det tar nämligen någon minut eller två innan eleverna slappnar av när de vet att de blir inspelade. Innan själva intervjun pratade vi ytterligare en gång om villkoren för intervjun. Därefter inleddes en diskussion om betygen. Den tid det tog att gå igenom villkoren på nytt räckte för att eleverna skulle slappna av med inspelningsutrustningen.

Jag hade mycket stor nytta av mina anteckningar som jag gjorde under intervjun. Det störde till en början, men sedan kom jag på hur jag skulle använda dem till min fördel. Trost talar om att man som intervjuare kan få en skräck för tystnaden. Denna skräck kan ibland få intervjuaren att ställa frågor bara för att slippa tystnad. Dessa frågor är inte alltid särskilt bra

eftersom de formuleras i någon slags desperation (Trost, 2005, sid. 77). Med hjälp av anteckningarna kunde jag helt undvika detta problem. Så snart jag behövde tänka på hur jag skulle gå vidare i intervjun kunde jag titta på anteckningarna. Antingen fanns där något att gå tillbaka till och fråga mer om eller så fick jag ett par sekunder att i lugn och ro fundera ut en bra fortsättning. Jag upplevde att jag hade stort stöd av mina anteckningar. Det är min fasta övertygelse att ingen av eleverna stördes av att jag antecknade. Antecknande är en rimlig del av en intervjusituation och därför tror jag att det föll sig så naturligt att jag antecknade, att det inte störde.

När intervjuerna väl var genomförda övergick jag till att analysera dem. Hur jag gjort med analysen, diskuteras under rubriken ”analysdiskussion”

Analysdiskussion

Analysen av källmaterialet (intervjuerna) har inte varit helt lätt. Jag vill därför lyfta några av de problem och frågeställningar jag tagit ställning till under arbetets gång.

Det är en utmaning att sammanfatta sju olika människors tankar samtidigt som man behåller respekten för deras individualitet. Alla de intervjuade tänker ju inte på samma sätt. De skulle inte ens hålla med varandra på alla punkter om de kom i diskussion med varandra. Om exempelvis en av dem tror inte att uppförande spelar roll för betyget kan det samtidigt vara en realitet för en annan. Som forskare vill jag respektera bägges verklighet, bägges rätt att tolka världen som de själva vill.

Jag kan inte låta bli att tänka på Durkheim i detta sammanhang. Durkheim menade att i alla grupper finns en kollektiv åsikt eller tanke. Denna kollektiva åsikt är dock inte summan av individernas tankar:

”There are thus collective states of mind, the nature of which cannot be reduced to the sum of the opinions of individuals”
(Sharpe, 1986, sid. 83)

Ej heller finns det någon enskild individ som fullt ut står för samtliga av gruppens kollektiva åsikter. De gemensamma tankegångar jag funnit i min analys är inte en enskild elevs tankar. Det är förmodligen så att det inte finns en enda elev på Skolan som skulle hålla med om samtliga tankegångar som jag redovisat. Resultatet handlar om tankar på gruppnivå och inte på individnivå. Men eleverna tycker inte heller samma sak. Jag har heller inte varit ute efter att bearbeta materialet för att få fram något slags gemensamt tanke-stoff som samtliga elever delar. Vad jag gjort däremot är att jag har delat in materialet i breda kategorier under vilka flera (inte alla) elevers tankegångar kan insorteras.

För tydlighetens skull vill jag framställa mina anspråk på giltigheten enligt nedanstående:

Jag menar **inte** att:

- resultatet är normativt för Skolans samtliga elever såtillvida att de redovisade tankegångarna förekommer hos samtliga elever
- de redovisade tankegångarna skulle förekomma i sin helhet hos någon enskild elev.

Däremot **menar** jag att:

- de tankegångar jag redovisar förekommer hos elever på Skolan
- samtliga tankegångar förekommer, dock inte hos samma elever

Hur sammanfattar man sju människors tankar så att det går att begripa? Maj Törnvall har i "Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan" (Törnvall, 2001). använt sig av en metod som kallas "Grounded theory". Som Törnvall beskriver sin tillämpning av metoden går den ut på följande:

"Först gör man en ytterst allmän gruppering av data d.v.s. vi försöker finna några breda kategorier, varvid ett och samma data ibland kan tillhöra flera kategorier. /.../ Inom respektive kategori görs ånyo en gruppering av data för att synliggöra olika dimensioner av kategorierna."

(Törnvall, 2001, sid. 96)

Jag gör inte anspråk på att själv ha använt mig av grounded-theory. Däremot har jag låtit mig inspirerats av den och av Törnvalles arbets sätt. För att resultatet ska gå att överblicka, måste

det förenklas i någon mån. Alternativet hade varit att skriva om vad varje enskild elev tänker om betyg. Någon form av abstraktion måste därför till.

Törnvalls arbetsgång innebär att hon först gör en allmän gruppering av svaren och försöker finna några breda kategorier. Därefter går hon vidare och grupperar sitt material i de olika kategorierna. Kategorierna nyanseras ytterligare i Törnvalls studie genom att materialet som hamnar i respektive kategori delas in i mindre kategorier (Se Törnvall, 2001, sid.96-99). Törnvall redovisar resultatet genom att under varje kategorirubrik exemplifiera med ett antal citat ur intervjuerna. Därefter kommenterar hon resultatet av den aktuella kategorin (Törnvall, 2001, sid.127-152).

Törnvalls sätt att redovisa materialet har jag tagit starkt intryck av. Materialet i denna uppsats är redovisat på nästan exakt samma sätt som i Törnvalls arbete. Först redovisas en kategori. Därefter exemplifierar jag kategorin med citat. Kommentarererna har jag valt att låta ingå i texten. De kommer inte, som i Törnvalls arbete, alltid sist.

Hur har jag gjort min analys?

Det sätt jag arbetat på kan bäst beskrivas som abduktion. Abduktion går ut på att man från ett fall skapar en hypotes. Denna hypotes prövas sedan på nya fall. I varje upprepning utvecklas hypotesen (Patel, 2003, sid. 24). Torsten Thurén beskriver metoden såhär:

”I den hypotetiskt – deduktiva metoden, ställer man upp hypoteser, gissningar, som premisser. Sedan gör man en deduktiv slutledning, och till slut undersöker man om premisserna stämmer med verkligheten.”

(Thurén, 2003, sid. 25)

Det första steget i analysen var att skapa kategorier inom respektive frågeområde. Att dela in intervjustoffet i kategorier utgör huvuddelen av själva analysen. Olyckligtvis syns inte detta arbete i uppsatsen men jag kan försäkra läsaren om att det ligger många timmars lyssnande, tänkande och prövande bakom de olika kategorierna jag sorterat in intervjustoffet i.

I viss mån skedde uppdelningen redan under pågående intervjusituation. Jag upplevde redan efter en eller två intervjuer att det fanns ett mönster i vad eleverna sa. Vissa av de kategorier under vilka jag sorterat elevernas tankar, utkristalliserades sig alltså mycket tidigt. Detta är förmodligen ofrånkomligt. Om den första personen säger en sak, som sedan person två och tre

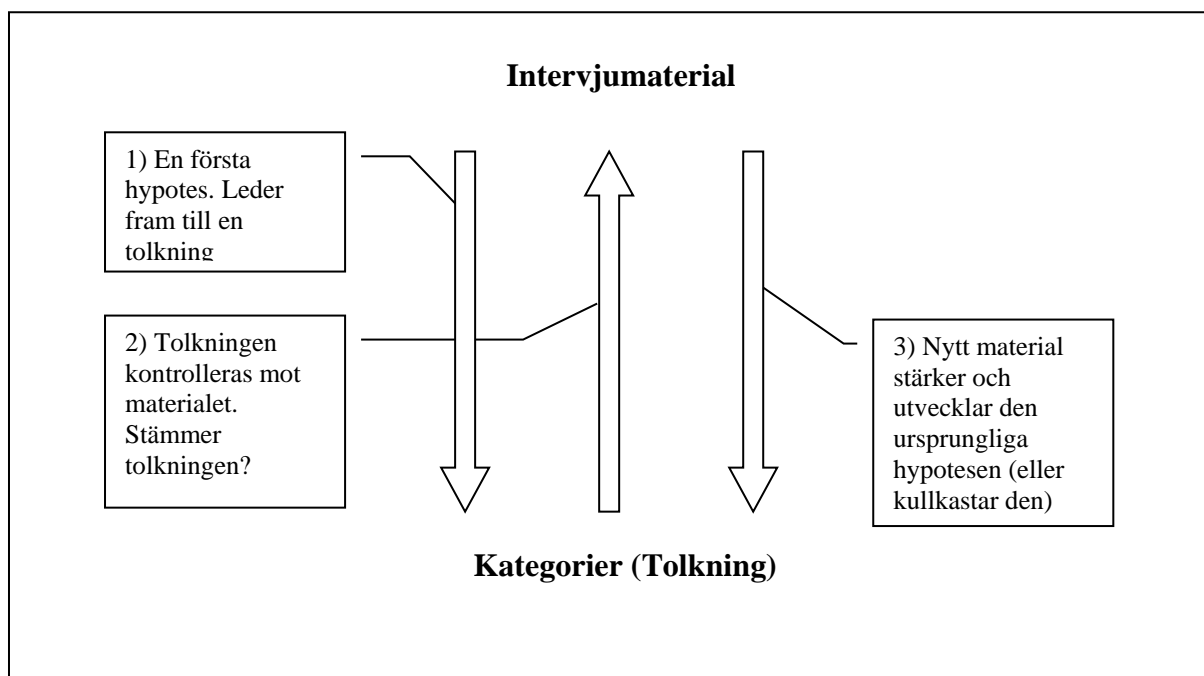
upprepar, sluter man sig lätt till att där finns ett mönster. Därmed inte sagt att det alla gånger finns ett mönster, men det är upp till en sekundär analys att visa.

Trost talar även om denna tidiga analys och tolkning:

”Redan när du samlar in dina data, intervjuar, sker mer eller mindre automatiskt såväl en del analyser som tolkningar”

(Trost, 2005, sid. 125)

Nästa steg i analysen var att se om kategorierna var hållbara. För att kontrollera detta prövade jag mina kategorier mot materialet. Jag försökte finna stöd i materialet för att just den kategorin verkligen kunde motiveras.



Figur 1 – Arbetsmetod (Jmf. Patel, 2003, sid.25)

Men så finns det naturligtvis undantag. En av kategorierna är endast baserad på en elevs tankegångar. Kategorin var emellertid både viktig och högst anmärkningsvärd (det handlar om kategorin ”konkreta bevis för oegentliga betyg”) I det läget var jag tvungen att välja mellan att avskryva kategorin för att den inte kunde stödjas av övrigt material, eller att tänja på analysmetoden och tillämpa det sundaste förnuft jag kunde uppbringa i min tolkning. Jag valde det senare.

Etik

Under arbetet med uppsatsen har jag varit nödgad att göra flera etiska ställningstaganden. Jag utlovade redan från allra första början konfidentialitet till de elever jag intervjuade. Det som sades skulle stanna mellan oss. Det är ett förtroende jag fått av de elever som ställt upp på intervju och sådana förtroenden kan man inte bryta. Trost skriver:

”Tystnadsplikten och konfidentialiteten är oavvisliga. Detta faktum blir inte sällan till ett stort problem vid redovisning av data och av analys.”

(Trost, 2005, sid. 107)

Men hur redovisar man sitt material samtidigt som man ger akt på konfidentialiteten. Samtidigt som ett vetenskapligt arbete ställer vissa krav på att kunna källgranskas kan jag inte, av etiska skäl, redovisa mina källor hur långt som helst. Ansvaret hamnar här på forskaren. Det blir forskarens uppgift att så långt det är möjligt, presentera sin analys för läsaren; leda den i bevis på ett så trovärdigt sätt som etiken tillåter.

De etiska principer jag arbetat efter är följande:

- Jag har inte citerat elevers talspråk. Dels för att inte riskera att röja deras identitet i de fall de kan tänkas ha ett utpräglat personligt talspråk (se Trost, 2005, sid. 108), dels för att inte försätta eleverna i den potentiellt obehagliga situation som Trost talar om; att man kan skämmas av att se sig själv citerad i talspråk (Trost, 2005, sid. 134).
- Skolans namn anges inte. Då uppgifter som kan användas för att identifiera skolan förekommer, har jag antingen strukit över dessa eller, då statistik redovisas, har detta skett med avrundade siffror för att försvåra en identifikation av skolan via samma databaser jag använt mig av.
- Jag har undvikit att ta med uttalanden som jag haft anledning att tro skulle kunna användas för att identifiera en elev.
- Jag genomförde intervjuerna under diskretion. Detta har inneburit att jag eleverna tillfrågades enskilt om de ville delta. Jag har därefter stämt möte med dem för

intervjun. Jag har varit noggrann med att inte tala med eleverna om att de skulle intervjuas i korridorerna.

- Jag har inte bekräftat för någon att en specifik elev blivit intervjuad.
- Jag har inhämtat tillstånd från både elever och målsmän innan intervjun. Målsmännens tillstånd har varit skriftligt.

Ovanstående principer har jag till stor del hämtat från Trost (Trost, 2005, sid. 103-110).

Naturligtvis är det svårt att hålla saker som rör elever hemliga på en skola. Eleverna pratar med varandra och saker tenderar att sprida sig fort. Men det finns en skillnad på att mörklägga saker och att inte bekräfta dem. Säkert var det så att några av de elever jag intervjuat berättat att de varit på intervju. Det gick nämligen inte lång tid förrän elever stoppade mig i korridorerna och frågade om inte de kunde få bli intervjuade också. En elev frågade vad intervjun handlade om. Jag hade intervjuat en klasskompis dagen innan. Jag förstod att klasskompisen berättat att han varit på intervju. Men jag förstod också att han inte berättat vad intervjun handlat om. Eleven som frågat vad intervjun handlade om fick svaret: det berättar jag inte för dig. I ögonvrån såg jag klasskamraten jag intervjuat. Han såg ut att pusta ut. Han ville nog inte att den första eleven skulle veta. Det var därför han inte hade berättat.

Resultat

Synen på uppförande som en betygsgrundande faktor

I min enkätstudie svarade 87 % av eleverna på Skolan att de trodde att uppförande påverkade betyget. Detta var det mest frekventa svaret i den studien. Uppförande kom till och med före kunskap som svarsalternativ (Eriksson, 2007, sid. 6).

Det råder inget tvivel om att det finns en föreställning om att uppförandet påverkar betygen. Detta har visat sig både genom enkätstudien (Eriksson, 2007) och i intervjuerna som jag genomfört för denna uppsats skull.

Intervjuare: "Påverkar uppförande betyget?"

Elev: "Det vet jag att det gör!"

Intervjuare: "Har du exempel?"

Elev: "Man ser på de som inte uppför sig och är uppkäftiga. De får sämre betyg."

(Intervjumaterial)

En vanlig tanke tycks vara att uppförande och ansvar hänger ihop. Dåligt uppförande likställs med svag ansvarskänsla. Detta i sin tur, tror eleverna, kan göra att läraren sätter ett lägre betyg (eller håller tillbaka ett högre) för man har inte visat att man kan ta ansvar.

Uppförande kopplas också till arbetsinsats. Beter man sig illa, arbetar man inte bra och det påverkar betyget. Det finns en föreställning om att arbete på lektioner i sig skulle motivera ett högre betyg; att flit på något sätt skulle räknas in i bedömningen.

" Det [Negativt beteende] påverkar för då ser läraren att man inte är ordentlig och kan ta ansvar."

(Intervjumaterial)

Intervjuare: "Vad tror du lärarna sätter betyg på?"

Elev: "Arbetsinsats och hur villig man är på lektionerna. Hänger man med på lektionerna och är villig att göra det läraren säger till en, får man bra betyg"

(Intervjumaterial)

”Dåligt uppförande är det klart att betyget sänks om man struntar i det.”

(Intervjumaterial)

Olika uppförande kan ge olika resultat. I ett fall hade en elev ett mycket detaljerat tänkande kring vilken effekt uppförande kan ha. Eleven menade att uppförande spelade roll för betygssättningen när man stod och vägde mellan olika betyg. Den elev som stört andra genom sitt dåliga uppförande, riskerade att inte få Vg på grund av sitt uppförande.

Elev: ” Det är kanske inte lika självklart att man får Vg om man stört alla andra.”

Intervjuare: ”Om en elev ligger mitt emellan två betyg, säg Vg och G?”

Elev: ”Då tror jag att det blir G”

Intervjuare: ”Mellan Ig och G då?”

Elev: ”Då tror jag också att det blir G för det vågar inte sätta Ig”

(Intervjumaterial)

Som eleverna ser det är det inte bara dåligt uppförande som påverkar betyget. Även bra uppförande kan ge elever ett bättre betyg än vad de egentligen förtjänar. Det överdrivet bra uppförandet går inte sällan under betäckningen ”fjäsk” och tron är att fjäsk mycket väl kan löna sig.

”Vissa lärare går inte på det [fjäsk] andra gör det.”

(Intervjumaterial)

”Det [uppförande] påverkar för vissa lärare. Det är det där med fjäsk. Fjäsk höjer betyget om dom går på det, annars kan det bli värre.”

(Intervjumaterial)

Men där finns de som anlägger ett helt annorlunda perspektiv på uppförandets roll. Uppförandet i sig påverkar inte betyget. Men de som inte arbetar och lär sig på lektioner får inte samma kunskaper som övriga i klassen. Detta påverkar i sin tur deras betyg.

Helt trygga verkar dock inte eleverna vara i denna förvissning.

Elev: "Vissa tycker att de sätter på beteende eller om man ofta säger emot."

Intervjuare: "Håller du med?"

Elev: "Nej jag tycker inte det. Ofta är det de som säger emot som tycker att de har sämre betyg men de kanske inte gör vad de ska på lektionerna."

(Intervjumaterial)

Lite senare i intervjun visar det sig att eleven ändå inte är helt övertygad om sin sak:

Elev: "Uppför man sig bra så vet man mer. Man får mer kunskaper och mer kunskaper kan ju bli bättre betyg."

Intervjuare: "Tycker du att det, att man vet mer för att man uppför sig bra?"

Elev: "Nej. Det är ju inte så på riktigt."

(Intervjumaterial)

Sammanfattning

- Uppförande spelar roll för betyget.
- Dåligt uppförande är kopplat till dåligt ansvar som i sin tur tros påverka betyget.
- Dåligt uppförande behöver inte få konsekvenser för betyget.
- Fjäsk kan göra att betyget höjs.
- De som uppför sig illa jobbar inte lika bra på lektionerna. Detta i sin tur påverkar betyget negativt. Det råder emellertid viss osäkerhet kring detta antagande från eleverna.

Synen på kön som en betygsgrundande faktor

I den enkätstudie som jag genomförde på Skolan 2006, svarade strax över 30 % av eleverna att kön spelade roll för lärarnas betygssättning (Eriksson, 2007, sid. 6). Jag behandlade inte frågan kring kön inom analysen för den undersökningen. Andra faktorer pekades ut av eleverna i långt mycket större omfattning än kön och jag valde att fokusera på dem. Huruvida eleverna tror att kön påverkar deras betyg var emellertid en intressant fråga som jag tog med

mig till denna uppsats. Det var min tro att eleverna skulle hävda att kön spelade roll för betyget i intervjuerna. Denna tes visade sig ganska snart vara felaktig.

”Är man en duktig kille eller en duktig tjej, spelar det ingen roll om man har samma kunskaper”

(Intervjumaterial)

”Det [kön] är vilket som. Där är det kunskaper.”

(Intervjumaterial)

Betygsstatistiken för Skolan för år 2006 visar tydligt att flickor faktiskt får högre betyg än pojkar. Flickorna hade 243 i genomsnittligt meritvärde medan pojkarna hade 209. (SIRIS)

Eleverna uppfattar det dock inte som om det är kön i sig som ligger bakom ett högre betyg. Istället förklaras det med att flickor helt enkelt presterar olika i skolan. En annan faktor som används för att förklara killarnas sämre betyg, är deras uppförande.

Intervjuare: ”Får tjejer bättre betyg än killar?”

Elev: ”Nej det vet jag inte. De kanske är mer ordentliga enligt lärarna. Tar mer ansvar. Därför kanske de får lite högre betyg. Men de finns de killar som har höga betyg också. Det är inte bara tjejer.”

(Intervjumaterial)

”Egentligen spelar inte kön någon roll, men ibland känns det så. Man ser alla tjejerna som får bra betyg. Det känns så, men det är inte så. Det är kanske killarna som inte har gjort sina uppgifter som de ska. Det är mest killar som får IG och behöver göra omprov.”

(Intervjumaterial)

Elev: ”Många av killarna är stökiga.”

Intervjuare: Får de sämre betyg för att de är stökiga?

Elev: ”Ja”

(Intervjumaterial)

Däremot upplever vissa av eleverna att kön spelar roll för vilket bemötande de får från läraren. Pojkarna är de som befinner sig på förlorarnas sida. De anses få ett sämre bemötande för att de är pojkar. Lärarna upplevs också som strängare mot pojkarna än mot flickorna.

”Det gäller mer med sen ankomst. Tjejerna kan göra lite mer hur de vill och förklara bort det.”

(Intervjumaterial)

”Jag tror inte att det betyder något för betyget men man märker det på lärarna för att de är snällare mot tjejerna än mot killarna De skäller mer på killarna.”

(Intervjumaterial)

Men känslan av att kön skulle spela roll för betyget finns ändå någonstans. Det är svårt för eleverna att sätta fingret på hur en eventuell diskriminering skulle te sig. Man är inte säker på sin känsla av att något är orättvist. Det kan ju trots allt finnas andra förklaringar till att tjejer får bättre betyg. Men när vi pratar om erfarenheter av orättvisa betyg kommer frågan om könets betydelse upp igen. Trots att en elev tidigare i intervjun sagt att kön egentligen inte spelar någon roll, kan han i exempel ange ett fall där hans enda förklaring till en uppkommen orättvisa är att läraren är svag för tjejer.

Eleven har en kompis som han anser ha fått för lågt betyg:

Elev: ”Han är ändå nästan bäst i klassen men fick ändå inte mvg. Men ändå får mer än hälften av alla tjejerna mvg.”

Intervjuare: ”Tycker du inte det är lite underligt?”

Elev: ”Det är nog bara i Ämne X. Läraren är kanske lite svag för tjejer.”

(Intervjumaterial)

Sammanfattning

- Kön i sig spelar vanligtvis inte roll för betyget.
- Att killar får sämre betyg än tjejer beror mer på hur de beter sig än på kön.
- Pojkar och flickor bemöts olika.

- Enligt en av intervjupersonerna har det förekommit tveksamma fall där flickor kan ha fått bättre betyg än pojkar på grund av kön.

Synen på relationen till läraren som betygsgrundande faktor

I enkätstudien svarar 65 % av eleverna att de tror att relationen till läraren påverkar betyget (Eriksson, 2007, sid. 6.).

Huruvida relationen till lärarens spelade roll för betyget, var en fråga jag tog upp i intervjuerna. Det visade sig snart att samtliga elever trodde att relationen till läraren spelade någon slags roll.

Intervjuare: "Vad sätter lärarna betyg på?"

Elev: "Det beror helt på vilken lärare det är. Vissa sätter på vilka kunskaper man har. Vissa sätter på hur man är mot läraren. Det är rätt många som går efter det."

(Intervjumaterial)

Intervjuare: "Påverkar det betyget om man är kompis eller ovän med läraren?"

Elev: "Det vet jag inte. Det tror jag inte påverkar."

Intervjuare: "Får man ett rättvist betyg även om man är ovän med läraren?"

Elev: "Nej man får ju inte samma betyg som om man skulle ha skärpt sig och varit bra om man är ovän med läraren."

(Intervjumaterial)

Men variationerna är stora. Saker försvåras ytterligare av att det ibland är svårt att dra någon skarp gräns mellan vad som är uppförande och vad som är relation. Om man är näsvis mot sin lärare, är det uppförande eller har det med relationen att göra? Jag har valt att låta det behandlas under relations-rubriken.

Att vara "snutig" mot lärarna är förenat med vissa risker enligt hur eleverna ser det:

"Om man inte alls är kompis med läraren och käftar emot utan mening så tror jag det kan påverka betyget."

(Intervjumaterial)

En elev i undersökningen vet mycket väl vad snutighet kan medföra. Eleven berättar flera gånger under intervjun om hur farligt det kan vara att som elev vara snutig mot lärarna. Samtalet glider in hur han upplever det att vara i en sådan potentiellt farlig situation. Det visar sig att eleven inte är ett dugg orolig för egen del. En strategi har nämligen utarbetats för att undvika problem:

”Man vet vilka man ska hålla god min med. Det är något man vet efter att ha haft läraren ett tag. Man märker hur mycket de hänger med.”

(Intervjumaterial)

Ett exempel på att säga emot lärarna som kom upp flera gånger handlade om åsikter. Det är inte alla åsikter man kan föra fram för en lärare. Å andra sidan kan man höja sitt betyg genom att tänka och tycka ”bra saker”:

Elev: ”Har man rasistiska åsikter så kanske de sänker betyget.”

Intervjuare: ”Vad får dig att tro det?”

Elev: ”Det är ju åsikter man inte ska visa! De ska man ha inom sig.”

(Intervjumaterial)

”Om läraren märker att man har många egna bra åsikter, så vet jag att de höjer betyget.”

(Intervjumaterial)

Sedan har vi frågan om favoritelever. Att lärarna har sina favoriter verkar vara en realitet för eleverna i skolan.

”Jag tycker att här på skolan har vissa lärare favoritelever som de sätter bättre betyg på. De gillar väl den eleven mer än någon annan som kanske är lika duktig men ändå sätter de bättre betyg på favoriten.”

(Intervjumaterial)

”Det var en elev som gick här innan. Hon hade Vg här men så bytte hon skola och fick Ig. Det var så stor skillnad! Men hon och läraren stod väldigt nära. Pratade mycket. Eleven kände läraren väl.” (Intervjumaterial)

”Jag tycker mina betyg är rättvisa. Ibland kan de till och med vara lite snälla. Jag är inte så jätteflitig men ändå kan jag få ett bra betyg. Jag kan tänka att jag borde ha gjort lite mer för att förtjäna ett högt betyg”

(Intervjumaterial)

Relationen till läraren kan dock inte betyda vad som helst för betyget. Konsekvenserna en god eller dålig relation till läraren kan få är begränsade.

Intervjuare: ”Relationen till läraren, hur påverkar den betyget?”

Elev: ” Jag tror att lärarna är lite snällare om man ligger mellan G och Ig. Men jag tror inte de kan höja från G till Vg. Har man en bra relation så sänker de inte till Ig. De är ju också människor och tror att relationen tar slut om man är taskig.”

(Intervjumaterial)

Sammanfattning

- Den relation man som elev har till läraren spelar roll för vilket betyg man får.
- Säger man emot en lärare och är snutig, kan detta resultera i ett sänkt betyg.
- Håller man inte med läraren och ventilerar åsikter som strider mot lärarens åsikter, kan det resultera i sänkt betyg.
- Lärarna har favoritelever. Favoriteleverna får högre betyg än vad de förtjänar.
- Relationen till läraren får begränsade konsekvenser för betyget.

Grunden för misstron mot betygen

En vag känsla eller märkliga omständigheter.

När jag intervjuat elever kommer det ofta fram att de känner på sig att något är oegentligt med betyg och bedömning. De har ofta svårt att sätta fingret på vad som skulle vara fel. Det är något de bara vet. Det är inte sällan eleven kan påpeka vissa otydligheter som i exemplet nedan:

”Man märker det på sättet på läraren. Hur de pratar till en, eller allmänt bara när man pratar med dem. Talar på ett speciellt sätt till en jämfört med en annan som har bra betyg eller är omtyckt hos läraren.”

(Intervjumaterial)

”Det känns som om det [åsikter] spelar roll ändå fast det inte ska göra det.”

(Intervjumaterial)

”Man ser det om man får Vg på alla proven men sedan inte får mer än G i betyg.”

(Intervjumaterial)

Samma elev för fram ett annat exempel på underlig betygssättning senare i intervjun:

”Utvecklingssamtalslapparna - Det står ofta på dem att du är på väg mot Vg - fortsatt jobba. Och jag förstår inte vad det är jag gör fel om jag bara ska fortsätta jobba som jag gör? Då ligger jag ju redan på en Vg-nivå!”

(Intervjumaterial)

Eleven har onekligen skäl att tro att något är fel med betygssättningen! Logiken i resonemanget är klockren. Här är faktiskt något som inte stämmer.

Om det sedan ligger något bakom det eleven säger, vet jag inte. Klart är emellertid att otydlighet från lärarnas sida i det här fallet bidragit till att eleven tror att något är lurrt med bedömningen.

Konkreta ”bevis” för att oegentligheter förekommer

En elev berättar om hur en lärare berättat att uppförande spelar roll för betyget.

”Jag har hört en lärare säga att även om det inte får lov att hända, så kommer uppförandet att påverka betyget och så är det hos alla lärare.”

(Intervjumaterial)

Exemplet tillhör ovanligheterna inom intervjumaterialet men man kan ändå slå fast att en anledning för eleverna att tro att andra faktorer än kunskap skulle påverka deras betyg, är att

lärare låtit dem förstå det. Även om det bara är en elev som kan ange så ”goda” skäl att veta att uppförande påverkar betyget, innebär detta tyvärr inte att eleven är ensam om denna kunskap - tvärtom. Om en lärare uttalar sig såhär, kan det innebära att hela klasser leds in i tron att uppförande påverkar betyget.

Hörsägner

Hörsägen är en frekvent förekommande källa till misstro. Flera av eleverna berättar hur de hört kompisar klaga. Andra gånger refererar de till hur elever på andra skolor varit utsatta. Ibland har äldre syskon berättat för dem att allt inte står rätt till med betygen på Skolan.

Intervjuare: ”Påverkar attityd betyget?”

Elev: ”De snutiga eleverna blir sänkta.”

Intervjuare: ”Har du varit med om att det hänt dig?”

Elev: ”Nej, inte mig men det har hänt andra. De har legat på Vg men så har de varit snutiga mot läraren och så har de blivit sänkta.”

(Intervjumaterial)

Intervjuare: ”Har du några skäl att tro att åsikter skulle kunna påverka betyget?”

Elev: ”Jag har hört att det fanns någon på min kompis skola som fick Ig i både religion och historia bara för att han var nynazist.”

(Intervjumaterial)

”De [äldre syskon] pratar alltid om att det varit orättvist här. När man pratar om Skolan så har det varit orättvist. Så är det här.”

(Intervjumaterial)

Intervjuaren: ”Har du äldre syskon?”

Elev: ”Ja”

Intervjuaren: ”Vad har de sagt om betygssättningen här på Skolan?”

Elev: ”Att om läraren tycker bra om en så får man bra betyg.”

Intervjuaren: ”har dina syskon sagt att de råkat ut för det?”

Elev: ”Ja”

(Intervjumaterial)

Ubi fumus, ibi ignis - ingen rök utan eld. Denna tanke tillåts råda i allra högsta grad då man står inför hörsägner. En elev ger mycket tydligt uttryck för detta:

Intervjuare: "Hur vet du att lärare kan sänka betygen för de som är snutiga?"

Elev: "Det är framförallt att man får höra det från kompisar. Sedan stämmer ju inte alltid det men får man höra det mer än en gång så vet man att det är så."

(Intervjumaterial)

Korridorssnacket

Jag trodde att misstron mot betyg och bedömning skulle hämta mycket näring från diskussioner mellan elever i korridorerna. Jag frågade därför genomgående de jag intervjuade om det var så att de pratade om orättvisa betyg med klasskamraterna. Det visade sig att så inte var fallet. Misstro mot betygen verkar inte vara något som diskuteras särskilt ofta mellan eleverna.

Men då och då kommer diskussionen upp. Detta verkar vara i anslutning till prov eller betygsutdelning, dvs. situationer då eleverna blivit bedömda.

"Jag och mina kompisar pratar aldrig om orättvisa betyg för vi accepterar de betygen vi får."

(Intervjumaterial)

"Ibland hör man från klasskamrater att lärarna är orättvisa."

(Intervjumaterial)

"Det händer ibland att man pratar om det [betyg] men det är inte så ofta."

(Intervjumaterial)

Sammanfattning

- En anledning att tro att det förekommer oegentliga betyg är att man känner det på sig.
- En annan anledning är att missförstånd förklaras på så sätt
- Det förekommer att elever har konkreta bevis för att lärarna sätter oegentliga betyg.

- Ofta är det hörsägen som ligger bakom en tro på att något är oegentligt med betygen
- Dessa hörsägner sprids också från äldre syskon.
- Det är inte först och främst snacket i korridorerna som upprätthåller tron på att något är oegentligt med betygen.

Slutsatser

Uppförande som betygskriterium

Det finns en tanke att uppförandet spelar roll för betyget, men inte av nödvändighet; intervjupersonerna upplever inte att det finns någon garanti för att uppförandet påverkar betyget även om det kan göra det i vissa fall.

Uppförande kan också kopplas till lågt ansvarstagande. I denna tanke är det bristande ansvar som leder till att betyget påverkas.

Det finns också en tanke på att de som uppför sig illa inte arbetar lika bra på lektionerna. Deras bristande arbetsinsats är då det som påverkar betyget. Emellertid råder det hos eleverna en viss osäkerhet kring huruvida det verkligen är så att dåligt uppförande innebär att man arbetar sämre på lektionerna.

Det finns en föreställning om att fjäsk kan påverka betyget både positivt och negativt.

Kön som betygskriterium

Eleverna tror inte att kön spelar roll för betygen i vanliga fall. Det faktum att flickor får bättre betyg än pojkar förklaras med att de beter sig bättre.

Däremot upplever eleverna att pojkar och flickor får olika bemötande från lärarna. Pojkarna upplever sig här som förlorarna (bemöts sämre).

Det har förekommit tveksamma fall där flickor kan ha fått bättre betyg än pojkar på grund av kön.

Relationen till läraren som betygskriterium

Eleverna anser att den relation man som elev har till läraren spelar roll för vilket betyg de får. Den effekt denna relation kan få för betyget, bra som dålig, anses emellertid begränsad.

Det finns en tanke på att det inte är helt riskfritt att säga mot en lärare eller vara snutig mot en lärare. Detta tros kunna resultera i ett sänkt betyg. Likaså tror eleverna att det kan sänka betyget om man ventilerar åsikter som strider mot lärarens.

De intervjuade upplever att lärare har favoritelever. Dessa får högre betyg än vad det förtjänar på grund av sin positiva relation till läraren.

Varför misstror eleverna betygssättningen?

Eleverna hänvisar till en känsla av oegentligheter. De känner på sig att andra faktorer än kunskap spelar roll, men kan inte alltid förklara varför det är så.

Missförstånd är ofta orsak till misstänksamhet mot betygssättningen. Otydligheter som inte eleverna finner en rimlig förklaring på, förklaras med att det är något fel i bedömningen.

Elever kan faktiskt också ha konkreta ”bevis” för att lärarna sätter oegentliga betyg. Detta förekom i studien bara i ett enda fall, men då hade eleven å andra sidan väldigt ”bra bevis”: en lärare hade erkänt för eleven att uppförande spelade roll för betygssättningen. Läraren hade i detta fall även uttalat sig om att detta skulle gälla för de andra kollegorna på skolan också.

Hörsägen är en vanlig orsak till att misstro betygen. Eleverna har hört från andra att betygen skulle vara oegentliga. Äldre syskon och kompisar bidrar till dessa hörsägner.

Elevernas diskussioner i korridorerna spelar en ytterst liten roll i att nära tron att något skulle vara oegentligt med betygssättningen.

Slutdiskussion

Skolverket genomförde en attitydundersökning i skolan 2003. I den ingår en liten passus som handlar om rättviseaspekten i betygen. Rapporten fastslår att:

”Tre fjärdedelar av eleverna, 74 procent, anser att alla eller de flesta lärarna sätter rättvisa betyg. Andelen har ökat sedan mätningen år 2000 då 66 procent ansåg att lärarna satte rättvisa betyg.”

(Skolverket, 2004:2, sid. 116)

Vad som menas med ”rättvisa betyg” går inte att utläsa av Skolverkets rapport. Att ett betyg upplevs som rättvist antyder i mina öron att betyget man får, står i proportion med vad man upplever sig vara värd. Men det kan också betyda att betyget är satt på rätta och riktiga grunder, dvs. utifrån kursplanens mål.

Eleverna jag intervjuade svarade oftast på direkt fråga att de upplevde sina egna betyg som rättvisa. Samma elev som upplevde sitt eget betyg som rättvist kunde också peka på oegentligheter i betygssystemet, där lärare satte betyg efter t.ex. uppförande eller relationen till läraren. Min erfarenhet är att om man frågar elever om de upplever betygen som rättvisa, så svarar de ”ja” om de tycker att de fått de betyg de förtjänat. Detta oavsett på vilka grunder de fått betygen. I Skolverkets undersökning använde man sig av färdiga frågor i en telefonintervju (Skolverket 2004:2, sid.120). Att 74 % anser att lärarna sätter rättvisa betyg är ingen garanti för att 74 % inte anser att där finns oegentligheter inblandade i betygssättningen utifrån mina erfarenheter.

Maj Törnvall har gjort en kvalitativ undersökning om uppfattning om bedömning. Törnvall har intervjuat både lärare och elever från skolans tidigare år till de senare. Bland högstadieeleverna har hon funnit följande:

”Elever uppfattar att de blir bedömda i det dagliga skolarbetet. Då tycks det mest handla om ”egenskaper” som uppförande, flit och uppmärksamhet. Detta resulterar i s.k. omdömen från lärarens sida, något som eleverna beaktar och menar att så småningom kan tillräknas betygen.”

(Törnvall, 2001, sid.141)

Uppfattningen att oegentliga betygsfaktorer skulle spela roll för betyget är således inte unika för elever på skolan som jag undersökt. Törnvals studie leder så småningom fram till två ”Typelever”: Typ A och Typ B (Törnvall, 2001, sid. 155ff). Typelev B beskrivs som ambitiös och som någon som lägger ner mycket tid på sina studier. Denna elev är också väl förberedd på prov i skolan. (Törnvall, 2001, sid. 155-156). Om typelev B säger Törnvall också följande som är av direkt intresse för min undersökning:

”Det finns också en medvetenhet om att läraren bedömer andra prestationer och egenskaper såsom arbetsinsatser hemma och under lektioner, flit, samarbetsförmåga och uppträdande i skolan samt att detta räknas till betygen. Prov anses dock vara det viktigaste bedömningsunderlaget – en nödvändighet både för inläringens kvantitet och kvalitet för rättvis betygsättning.”
(Törnvall, 201, sid. 156)

Törnvals resultat kan direkt återkopplas till resultaten i denna uppsats. Eleverna jag intervjuade var av uppfattningen att läraren bedömde andra egenskaper än bara kunskaper. Samma kriterier som Törnvall anger i citatet ovan, återfinns jag hos de elever som jag intervjuat.

I en studentuppsats från Malmö högskola (som ovan nämnda Törnvall varit handledare för) har studenterna Ericsson och Jansson också funnit att beteende i vissa fall kan spela roll för betyget:

”Hos vissa lärare framkommer elevens beteende som ett underlag för betyget, men då framförallt på en omedveten nivå.”
(Ericsson och Jansson, 2006, sid.28)

Ericssons och Janssons källor består i intervjuer genomförda med mattelärare. En av lärarna erkänner i intervju att beteendet vägs in i bedömningen:

*”På frågan om elevers beteende vägs in i betyget svarar en lärare:
Ja, kanske inte medvetet... Omedvetet tror jag. Det tror jag gäller alla lärare, att omedvetet [sic!] bedömer en trevlig elev på annat sätt”*
(Ericsson och Jansson, 2006, sid.28)

Det är inte bara läraren i Ericsson och Janssons studie som uttalar sig om vad som gäller för alla lärare. En elev i min studie påstod sig ha hört en lärare bekänna användandet av oegentliga betygsfaktorer i alla lärares namn:

”Jag har hört en lärare säga att även om det inte får lov att hända, så kommer uppförandet att påverka betyget och så är det hos alla lärare.”

(Intervjumaterial)

Om lärare erkänner att uppförande eller beteende faktiskt spelar roll för deras betygssättning, är det kanske inte så konstigt att eleverna också blir medvetna om det. Denna medvetenhet ser jag i min studie. Eleverna anser sig veta att deras uppförande påverkar deras betyg.

I kapitlet ”bakgrund” citerade jag en av Skolverkets texter där följande stod att läsa:

Det som sker på lektionerna och vid lektionsförberedelser hemma, liksom närvaro och god ordning, är naturligtvis i de flesta fall förutsättningar och medel för att elever skall kunna tillgodogöra sig och utveckla det kunnande som ingår i ämnet eller kursen. På så sätt har detta ”betydelse för betyget”.

(Skolverket 2001, sid.33)

Skolverket ger här utrymme för att ”god ordning” kan ha betydelse för betyget trots att ordning inte någonstans nämns som ett betygskriterium i kursplanen.

Sammanfattar man ovanstående får man fram att Skolverket medger att ”god ordning” (vilket jag anser har direkt sammankoppling med uppförande) kan spela roll för betyget. Detta sänder givetvis signaler till lärarkåren. Lärare uttalar sig i sin tur om att de faktiskt väger in beteende i bedömningen. Eleverna uppfattar de att den dagliga bedömningen handlar om deras egenskaper och inte deras kunskaper och därtill hör de lärare säga att ex. uppförande spelar roll för betygen.

Samtidigt vet elever idag att det är kunskaper som ska ligga till grund för deras betyg. Kursplanen är inte något som enkom skolpersonal läser. Elever bekantar sig också med vad som gäller för vilket betyg. Min uppfattning är att elever har ganska bra kännedom om

betygskriterierna. Men i och med detta uppstår ett glapp mellan teori och praktik. Teorin säger att det är kunskaper som ska bedömas, praktiken dikterar annorlunda. Eleverna jag intervjuade visste mycket väl att deras uppförande, kön eller relation till läraren inte skulle påverka deras betyg. Ändå var det en upplevd realitet för de flesta av dem att åtminstone uppförande och relationen till läraren spelar roll för betyget på Skolan. Kartan stämmer inte överens med terrängen och det enda eleverna kan göra åt de oegentliga betygsfaktorerna är att konstatera att de egentligen inte borde räknas.

Källförteckning

Dahlgren, Stellan & Florén, Anders (1996), *Fråga det förflutna*, Studentlitteratur, Lund.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003), *Forskningsmetodikens grunder*, Studentlitteratur, Lund.

Sharpe, Eric J (1986), *Comparative religion - A history*, Gerald Duckworth and Company Ltd, London.

Thurén, Torsten (2003), *Vetenskapsteori för nybörjare*, Princo/Team Offset & Media, Malmö

Trost, Jan (2005), *Kvalitativa intervjuer*, Studentlitteratur, Lund.

Internetkällor

Grundskoleförordningen (SFS 1994:1194), tillgänglig via SFS (Svensk författningssamling) via www.riksdagen.se

Skolverket (2001), *Bedömning och betygssättning*, www.skolverket.se

Skolverket (2002), *Att bedöma eller döma*, www.skolverket.se

Skolverket (2004:1), *Allmänna råd och kommentarer, Likvärdig bedömning och betygssättning*, www.skolverket.se

Skolverket (2004:2), *Attityder till skolan 2003* (Rapport 243), www.skolverket.se

Skolverket (2006), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*, www.skolverket.se

Rapporter och uppsatser

Ericsson, Kristoffer och Jansson, Tony (2006), *Betygssättning i grundskolans matematik – lärares bedömning och viktning*, Malmö högskola, Lärarutbildningen

Eriksson, Johan (2007), *Synen på betyg i åk. 8 och 9* – Ej publicerad

Törnvall, Maj (2001), *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*, Malmö högskola, Institutionen för pedagogik.

Databaser

SIRIS <http://siris.skolverket.se>

Intervjumaterial

Intervjuer genomförda med elever på Skolan under mars-april 2007.

Bilagor

Bilaga 1 – Anteckningsmall

Bilaga 2 – Brev till målsman

Datum _____

Tid _____

Betyg på kunskaper

Betyg på uppförande

Betydelse av kön

Relationen till läraren

Erfarenheter av rättvisa eller orättvisa betyg

Reflektioner efter intervjun

Till målsman för _____

Hej!

Jag heter Johan Eriksson och arbetar på ditt barns skola. Under de senaste åren har jag utbildat mig till lärare och närmar mig nu slutet på min utbildning. Som avslutning på utbildningen ska jag skriva ett examensarbete.

I mitt examensarbete kommer jag att intervjua elever på XXXX⁴ för att ta reda på hur de resonerar kring betyg. Jag har bitt ditt barn att medverka i undersökningen och han/hon har samtyckt. Nu vänder jag mig till Er som målsman/målsmän för Ert medgivande.

Viktigt om intervjun

1. Deltagande är helt frivilligt. De intervjuade kan när som helst avbryta intervjun.
2. Intervjun kommer att spelas in.
3. Intervjun är konfidentiell. Inspelningarna kommer inte att delges någon annan, vare sig lärare eller skolläda.
4. De uppgifter som kommer fram under intervjun kommer att anonymiseras i uppsatsen. Detta innebär t.ex. att jag inte kommer att citera Ert barn så att de kan identifieras.
5. Ert barn kommer inte att förekomma med namn i uppsatsen eller någon annan rapportering.
6. Uppsatsen kommer att publiceras på Lärarhögskolans databas för uppsatser. Där kommer den att vara ett offentligt dokument.

Jag / Vi samtycker till _____ medverkan

Målsman / Målsmän

Med vänlig hälsning

Johan Eriksson

XX@utb.lund.se

0000-000 000

⁴ Uppgifter om skolans namn, min e-postadress, samt eget telefonnummer har strukits i denna bilaga.