

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Samhällskunskap

Elevers kännedom om betygsättningens spelregler

- *En kvantitativ studie om hur väl svenska gymnasieelever känner till vilka faktorer som enligt styrdokumentet ska ligga till grund för deras betyg*

Examensarbete i samhällskunskap

HT11

Hampus Liljeröd

Handledare: Ann-Kristin Jonasson

9968 ord

Titel: Elevers kännedom om betygsättningens spelregler – En kvantitativ studie om hur väl svenska gymnasieelever känner till vilka faktorer som enligt styrdokumentet ska ligga till grund för deras betyg

Författare: Hampus Liljeröd

Kurs: SM1580: Examensarbete i samhällskunskap

Omfattning: 15 högskolepoäng

Termin: HT 2011

Handledare: Ann-Kristin Jonasson

ABSTRAKT

Bakgrund: I skolans styrdokument och i tidigare forskning anges elevers kännedom om de lagar och regler som gäller vid exempelvis betygsättning som en förutsättning för att de ska kunna utöva det inflytande över undervisningen de har rätt till, ett inflytande forskning visar i regel inte ges tillräckligt utrymme i skolan. Kännedom om skolans spelregler krävs också för att eleverna ska ha möjlighet att upptäcka brott mot dem, till exempel i form av betygsättning på felaktiga grunder. Forskning visar att dessa brott mot föreskrifterna kring betygsättning inte sällan förekommer i den svenska skolan och elevernas kunskaper blir därmed en viktig rättsäkerhetsfråga.

Syfte: Uppsatsens huvudsyfte är att undersöka huruvida svenska gymnasieelevers kännedom om vad som enligt styrdokumentet ska ligga till grund för deras betyg är tillräcklig för att de ska kunna delta i planeringen av arbetet och även kunna upptäcka om deras lärare sätter betyg på felaktiga grunder. Dessutom undersöks om det finns skillnader i kännedom mellan olika grupper av elever. Detta görs genom följande frågeställningar:

1. Hur väl känner svenska gymnasieelever till vilka faktorer som, enligt styrdokumentet, ska ligga till grund för det betyg de får? a) I vilken utsträckning tror elever att deras betyg ska baseras på andra kvaliteter än kursplanernas kunskapskvaliteter, såsom närvaro, flit, engagemang, ansträngningar och inlämningstid? b) I vilken utsträckning tror elever att deras betyg ska baseras på en sammanvägning av deras resultat vid ett antal formella bedömningstillfällen?

2. Går det att se tydliga skillnader i kännedom om betygsättningens regler mellan olika grupper av elever? a) Går det att urskilja en större grupp bestående av elever med god kännedom och en med dålig kännedom, eller är fördelningen jämn? b) Går det att se signifikanta skillnader mellan elever från olika skolor och/eller gymnasieprogram?

Metod: Frågeställningarna besvaras med hjälp av kvantitativ metod. 100 elever har i en enkät angett vad de tror att styrdokumentet säger om sex påståenden och två scenarier som rör betygsättning. Urvalet är strategiskt. Cirka hälften av eleverna kommer från en skola där omständigheterna kan betraktas som gynnsamma.

Resultat: Resultatet ger oss anledning att tro att svenska gymnasieelever inte har så god kännedom om vilka faktorer som ska ligga till grund för deras betyg. Bland annat tror majoriteten av de deltagande eleverna felaktigt att närvaro och engagemang ska påverka betyget. Det verkar inte finnas en större grupp bestående av elever med god kännedom och en med sämre kännedom om vad som gäller vid betygsättningen. Däremot finns det signifikanta skillnader mellan de olika skolorna.

Sökord: Betygsättning, elevinflytande, styrdokument, kvantitativ metod

Innehåll

Inledning	1
Teori och tidigare forskning	2
Varför elevinflytande?	2
Styrdokumentet om elevinflytande och elevers kännedom om skolans utformning	2
Elevinflytande – en bristvara	3
Spelreglerna: Vad säger styrdokumentet om betygsättning?	5
Betyg på felaktiga grunder	6
Sammanfattning teori och tidigare forskning	8
Syfte och frågeställningar	8
Metod	9
Val av metod	9
Design och urval	10
Enkätens utformning – operationalisering	11
Validitet och reliabilitet – brister i enkäten	13
Analys - kriterier för slutsatsdragning	14
Resultat	16
Andel rätt på varje fråga	16
Skola 1 – gynnsamma omständigheter	17
Genomsnittlig andel rätt i de olika grupperna och bland samtliga svarande	18
Jämförelse av grupper med signifikanstest	19
Analys och slutsatser	20
Slutdiskussion	22
Förslag till vidare studier	24
Betydelse för lärarprofessionen	24

Tabeller och figurer

Tabell 1: Andel korrekta svar bland samtliga svarande på varje fråga samt signifikans	17
Tabell 2: Antal korrekta och felaktiga svar samt andel korrekta svar i skola 1	18
Tabell 3: Genomsnittlig andel korrekta svar	18
Tabell 4: Signifikansvärden vid jämförelser mellan grupper	20
Figur 1: Fördelning av antal korrekta svar bland samtliga svarande elever	19

Inledning

Under min egen skolgång samt den verksamhetsförlagda delen av min utbildning till lärare har jag noterat, vilket också bekräftas av forskning på området (Korp 2003 s 52), att elever riktar en mycket stor del av sin ansträngning och sin fokus mot vad de tror att läraren ska utgå ifrån vid betygsättningen. Detta är inte att betrakta som särdeles förvånande då betyg är något mycket centralt och viktigt för de allra flesta skolelever, inte minst i och med att det i många fall är den mest avgörande faktorn för deras möjligheter till högre studier och därmed av stor betydelse för hela deras fortsatta liv. Att eleverna är intresserade av att få höga betyg är alltså inte på något sätt förvånande. Däremot har jag i vissa fall ställt mig frågande till hur goda kunskaper eleverna egentligen har kring vad som kan och ska påverka dessa betyg. Detta är också vad jag har valt att undersöka närmare i denna uppsats genom att ställa mig frågan hur goda kunskaper eleverna har kring de regler som slås fast i skolans styrdokument gällande just vad som ska påverka betygsättningen.

Att det är viktigt hur elevernas kunskaper kring betygsättning ser ut motiveras inte minst med styrdokumentens krav på elevinflytande. I såväl skollagen som läroplanen står att läsa att eleverna ska ta del i planeringen av undervisningens innehåll och utformning samt att de själva ska ges ansvar över sitt lärande. Ett sådant deltagande förutsätter att eleverna känner till reglerna för verksamheten. Både i den läroplan som gällde före gymnasireformen 2011 (Lpf 94) och i den nu gällande läroplanen (SKOLFS 2011:144) klargörs att elevernas möjligheter till deltagande förutsätter att skolan informerar dem om utbildningens mål samt deras rättigheter och skyldigheter, bland annat vid betygsättningen.

I en statlig utredning konstateras att "[f]ör att eleverna ska kunna ha ett verkligt inflytande måste de känna till 'spelreglerna', dvs. på vilket sätt de bedöms. [...] Det innebär att läraren bl.a. ska informera om läroplanens föreskrifter om vad som gäller vid betygsättningen [...]"(SOU 2010:96 s 85). Forskning visar också (Korp, 2006; Selghed, 2004) att svenska lärare långt ifrån alltid genomför betygsättningen i enlighet med styrdokumentens föreskrifter. Det antyds till och med att lärare medvetet använder betygsättning på ett felaktigt sätt som medel för disciplinering. Detta innebär att elevens kännedom om vad som ska gälla vid betygsättning också är en fråga om rättssäkerhet. Om eleverna inte känner till vad styrdokumentet fastslår om betyg har de inte möjlighet att upptäcka när deras lärare sätter betyg utifrån felaktiga grunder.

Det finns inte särskilt mycket forskning som berör elevens kännedom om vilka faktorer som är centrala vid betygsättningen varför jag anser det vara på sin plats att utifrån elevernas

rättssäkerhet, samt deras möjligheter till inflytande, försöka bidra till ett klagande av hur det står till i frågan.

Teori och tidigare forskning

Som vi sett är en de två motiveringarna till att eleverna bör känna till ”spelreglerna” i skolan att detta är en förutsättning för att de ska kunna praktisera ett reellt inflytande i undervisningen. Elevinflytande är något mycket centralt i den svenska skolan. Därför inleds detta avsnitt om teori och tidigare forskning med en redogörelse av motiven bakom elevinflytande, vad styrdokumentet säger om elevinflytande och hur det står till med elevinflytandet i den svenska skolan. Därefter följer en genomgång av hur betygen enligt styrdokumentet ska sättas samt tidigare forskning om hur det i går till i själva verket.

Varför elevinflytande?

I Skolkommitténs (idag Skolverket) betänkande *Inflytande på riktigt* (SOU 1996:22) anges tre motiveringar till att elever bör ges inflytande över lärandet. Det första handlar om elevernas rättigheter. Författarna skriver att inflytande måste betraktas som en mänsklig rättighet för eleverna eftersom skolan inte bara är en förberedelse för livet utan att ”[s]kolan är livet självt för de barn och ungdomar som går där varje dag i tolv år” (s 21). Vidare skriver man att eleverna har en svag rättslig ställning i skolan. Som exempel anges att det är svårt att få beslut som rör eleverna överklagade till högre instans.

Den andra motiveringen är att skolan har till uppdrag att fostra demokratiska medborgare och ge dem förutsättningar att delta i demokratiska processer. Detta är troligen det vanligast förekommande, och kanske viktigaste, argumentet för elevinflytande. Den tredje motiveringen handlar om att inflytande och deltagande gynnar elevernas lärande. Detta bekräftar också Selberg (1999 s 150ff) vars forskning visar att de elever som har erfarenhet av inflytande över undervisningens innehåll har bättre förutsättningar att nå lärandemålen. Bland annat har de större möjligheter att hantera krav på självständiga val.

Styrdokumentet om elevinflytande och elevers kännedom om skolans utformning

En ny skollag, ny gymnasieförordning och nya kursplaner började gälla första juli 2011 och den nya läroplanen för gymnasiet (SKOLFS 2011:144) kom ut i november 2011. För de elever som påbörjat sin gymnasieutbildning före den första juli 2011 gäller de gamla styrdokumentet enligt lagen (2010:801) om införande av den nya skollagen. Elevinflytande är centralt i både de äldre och de nya styrdokumentet.

I den nya skollagen (2010:800) står att ”[b]arn och elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem” (4 kap. 9 §). Även i den gamla skollagen (1985:1100) står att ”[e]leverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas” (5 kap. 3 §).

I den nya läroplanen för gymnasieskolan (SKOLFS 2011:144) står att läraren ska ”utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sitt lärande”, ”svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen” och ”tillsammans med eleverna utvärdera undervisningen” (s 8f). Näst intill identiska formuleringar finns också i den gamla läroplanen (Lpf 94), som alltså fortfarande gäller för elever som påbörjat sin gymnasieutbildning före den första juli 2011. I läroplanen är kopplingen mellan elevinflytande och elevernas kännedom om hur deras utbildning är utformad tydlig. Följande stycke återfinns i båda läroplanerna:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska dessutom bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet. Elevernas möjligheter att utöva inflytande på utbildningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har. (Lpf 94 s 4; SKOLFS 2011:144 s 3)

Skolan måste alltså se till att eleverna ges ett reellt inflytande där de tar del i planeringen och själva tar ansvar för sitt lärande. En förutsättning för detta är, enligt läroplanens författare, att de har förståelse för hur undervisningen ska bedrivas samt sina rättigheter och skyldigheter.

Selberg beskriver i avhandlingen *Elevinflytande i lärandet* (1999 s104ff) exempel på hur fungerande elevinflytande kan se ut. Hon studerar en åttondeklass och en gymnasieklass i vilka eleverna själva tar ansvar för val av innehåll, arbetsformer och redovisningsformer i undervisningen, med utgångspunkt i läroplanen och kursplanernas mål. Läraren agerar snarast som en handledare och stödperson. Jag anser att hennes observationer på ett bra sätt speglar ett elevinflytande som går hand i hand med samhällets intentioner. Det är också så elevinflytande ska förstås i det här arbetet. Med den definitionen blir det uppenbart att elevernas inflytande förutsätter att de har kännedom om sina rättigheter och skyldigheter i skolan och vad som ska ligga till grund för deras betyg.

Elevinflytande – en bristvara

I betänkandet *Inflytande på riktigt* (SOU 1996:22 s 208) konstaterades att den samlade forskningen pekade mot att eleverna inte hade inflytande i tillräcklig utsträckning. Störst var

bristerna i elevernas möjligheter till inflytande över det egna lärandet. Det är också denna typ av elevinflytande som skolkommittén ansåg vara viktigast. Betänkandet publicerades 1996, då övergången från relativa till målrelaterade betyg nyss hade genomförts. I betänkandet skrev man angående denna övergång att den borde förbättra förutsättningarna för elevinflytande:

Det nya betygssystemet och dess kriterier har tillkommit för att göra det tydligt för eleven vad hon eller han ska kunna för att få ett visst betyg. Det borde i så fall öka elevernas möjligheter att få inflytande, eftersom det blir klart vilken grund som läraren har för sin betygssättning. (SOU 1996:22 s 207)

Det är svårt att få en bra bild av huruvida elevers inflytande över lärandet har ökat i och med övergången från relativa till målrelaterade betyg, som Skolkommittén förutspådde, eftersom det inte finns så många studier som undersöker detta. Skolverket (2004 s 91) menade emellertid i sin stora utvärdering av grundskolan att det verkade som att fler grundskoleelever upplever att de är med och påverkar innehållet i undervisningen år 2003 än tio år tidigare. Dock verkade det fortfarande finnas stora brister.

Swan (2006) har genom intervjuer och observationer undersökt vilket inflytande elever i gymnasieskolan har över val av innehåll och arbetsmetoder. Resultaten visar att det i huvudsak är läraren som står för val av innehåll och arbetsmetoder med utgångspunkt i kursplaner och läromedel (s 155). Swan menar att det inte bara beror på att lärarna inte erbjuder eleverna det inflytande styrdokumentet ger dem rätt till utan också på att eleverna i många fall väljer att avstå från inflytande eftersom de upplever det riskabelt. Eleverna uppger att de känner sig osäkra på vad som krävs av dem i slutändan, bland annat för att kunskapskraven är svårtolkade och att lärarna inte kommunicerar de krav som ställs tillräckligt väl (s 143).

Elevers inflytande eleverna villkoras, enligt Danell (2003), av hur mycket lärare anser att det riskerar att hota den ”institutionella ordningen” (s 96). Danell visar att en del lärare bedömer att elevinflytande kan försvåra skolans kunskapsuppdrag eftersom okloka val från elever kan göra undervisningen ineffektiv och att lärarna därför undviker elevinflytande för elevernas egen skull.

Berg (1999 s 145f) menar att graden av elevinflytande beror på den roll och den inställning eleverna har till skolarbetet eftersom inflytande förutsätter engagemang. En del elever, som Berg kallar *medverkare*, är av olika anledningar så välanpassade att de ser skolan som en rättighet snarare än ett tvång. Detta medför också att de har möjlighet att engagera sig i skolarbetet så mycket som det krävs för att de kunna ha ett reellt inflytande. De övriga eleverna, *deltagarna* och *åskådarna*, ser skolan snarare som ett tvång och är mindre anpassade vilket också gör att de har små möjligheter till inflytande. Vidare menade skolkommittén

(SOU 1996:22 s 39) att ju bättre betyg elever har desto större möjligheter och vilja har de att påverka undervisningen.

Som vi såg i inledningen påstås det i en statlig utredning (SOU 2010:96 s 85) att eleverna måste känna till spelreglerna om hur de blir betygsatta för att de ska kunna ha ett reellt inflytande över sitt lärande. Därför är det mycket viktigt, menar man, att lärarna informerar eleverna om vad som sägs i läroplanen om betyg.

Spelreglerna: Vad säger styrdokumentet om betygsättning?

Att den nya skollagen inte gäller elever som påbörjat sin gymnasieutbildning före den första juli 2011 innebär att två uppsättningar styrdokument, med två betygssystem, praktiseras under tiden för denna undersökning. De elever som går gymnasiet andra och tredje skolår får sitt betyg angett efter modellen MVG, VG, G och IG medan de som går gymnasiet första skolor får betyg med beteckningen A-F. Principen för de två betygssystemen är dock densamma: vilket betyg det blir ska avgöras av i vilken mån eleverna nått upp till kunskapsmålen i kursplanerna.

Den stora skillnaden är att det i det nya betygssystemet finns två betygsteg som saknar mål (B och D). Dessa betyg ska sättas när eleven nått upp till merparten, men inte samtliga, av kriterierna för betyget ett steg över och samtliga för betyget ett steg under det aktuella betygsteget. Alltså ska betyget B sättas när samtliga kriterier för betyget C är uppfyllda och några av kriterierna för betyget A.

I den gamla läroplanen (Lpf 94), står att ”betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier” (s 15). Det står också att läraren ska ”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” samt ”beakta såväl muntliga som skriftliga bevis på kunskaper och göra en allsidig bedömning av kunskaperna och därvid beakta hela kursen” (s 16).

I den nya läroplanen (SKOLFS 2011:144) finns i stort sett samtliga av dessa påbud kvar även om de har formulerats lite annorlunda. Nu heter det istället att ”[b]etyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella kunskapskrav som finns för varje kurs respektive målen för gymnasiearbetet” samt att läraren ska ”utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs”, ”beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen”, och ”utifrån de nationella kunskapskrav som finns för

respektive kurs allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper” (s 10). I den nya skollagen förtydligas ytterligare att betygen ska sättas på basis av elevernas kunskaper. Där står att ”betyg ska bestämmas med hjälp av de kunskapskrav som har föreskrivits för en kurs” (15 kap. 24 §).

Oavsett om eleverna påbörjat sin utbildning före eller efter den första juli 2011 gör styrdokumentet alltså klart att det som ska ligga till grund för betyget är elevernas kunskaper jämfört med de kunskapskvaliteter som anges i kursplanen. Skolan har också lokala kursplaner som ska fungera som tolkningar och konkretiseringar av de nationella målen. Viktigt att komma ihåg är att dessa ska bygga på de nationella målen och att skolan därför inte ska föra in egna kriterier, såsom att passa tider eller andra saker som inte går att koppla till de nationella målen i kursplanerna.

Den nya skollagen (2010:800) klargör att ”[e]leverna ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygsättningen” (3 kap. 15 §). I både den nya och den gamla läroplanen står också att läraren ska ”redovisa för eleverna på vilka grunder betygsättning sker” (Lpf 94 s 16; SKOLFS 2011:144 s 10).

Betyg på felaktiga grunder

Denna uppsats motiveras bland annat av att elever inte har möjlighet att upptäcka och reagera när de blir betygsatta på felaktiga sätt ifall de inte har kännedom om hur det enligt skolans lagar och regler i själva verket ska gå till. Detta blir än mer viktigt då tidigare forskning visar att betygen långt ifrån alltid sätts på ett riktigt sätt.

Korp (2006 s 219f) har, genom att intervjua lärare, identifierat tre modeller som dessa använder sig av vid betygsättning. I den *analytiska modellen* baseras betyget på elevernas prestationer i förhållande till de uppsatta målen. Eftersom det är måluppfyllelse och inte provresultat som är det centrala betygsätts sällan elevernas prov och hemuppgifter.

I den *aritmetiska (eller kvantitativa) modellen* blir betyget en sammanvägning av de prov och uppgifter som eleverna gjort under kursen och som har betyg- eller poängsatts för sig. Det betyg eleverna lyckats få flest gånger eller den sammanlagda poängen resulterar sedan i ett slutbetyg, eventuellt i förhållande till gruppens medelvärde. Korp skriver att de lärare som i hennes studie uppgav att de använde sig av denna modell i huvudsak inte utgick från kursplanen när de berättade om sitt tillvägagångssätt.

I den tredje modellen, den *blandade modellen*, är betygen ett resultat av lärares blandade intryck som kan baseras på provresultat, närvaro, hur aktiv eleven är på lektionen, elevens inställning eller lärarens uppfattning av elevens allmänna kunskapsnivå snarare än de

specifika kunskaper eleven har visat jämfört med kriterierna i kursplanen. I Korps intervjustudie uppger en lärare att betygskriterierna ”sitter i ryggmärgen” (s 219).

Selghed (2004 s 161ff) identifierar, genom lärarintervjuer, ett antal faktorer utöver elevernas kunskaper och färdigheter som lärare sätter betyg utifrån. En av dessa är hur eleverna agerar i skolarbetet. Betygen kan användas för att uppmuntra elever som har en positiv inställning till ämnet i fråga och för att hindra icke önskvärda beteenden. En annan faktor är vilka *stabila personlighetsdrag* eleverna har, exempelvis öppenhet och blyghet. Vidare påverkar vad Selghed beskriver som skolorganisatoriska aspekter, exempelvis vilka planer eleven har för fortsatta studier och vilket skolår eleven går.

Ytterligare en skolorganisatorisk aspekt är att man på en del skolor har beslutat att elever inte ska kunna få ett högre betyg än godkänt om de tvingas göra omprov, något som enligt Selghed strider mot styrdokumentet. Förväntningar från exempelvis föräldrar och kommunpolitiker är också något som lärarna uppger att kan ha betydelse vid betygsättningen. Den sista faktorn Selghed identifierar är lärarens egen personliga läggning.

Utifrån de konstateranden som gjordes ovan i avsnittet om vad styrdokumentet säger om betygsättningen menar jag att de två modeller som Korp beskriver som den aritmetiska och den blandade, liksom de faktorer Selghed tar upp, måste ses som oförenliga med styrdokumentet. Det är knappast möjligt att konstruera prov där elevernas poängresultat går att direktöversätta till de betygskriterier som finns i kursplanerna. På skolverkets hemsida står också att ett summerande prov är ”svårt att förena med ett bedömningssystem som bygger på kvalitativa beskrivningar av kunnande” (Skolverket 2011a). Som vi sett säger också läroplanen att läraren ska beakta kunskaper från flera olika kunskapskällor.

Inte heller ingår vare sig närvaro, engagemang, inställning, personlighet eller aktivitet under lektioner i kursplanernas betygskriterier. Skolinspektionen (2011 s 28) skriver i sin kvalitetsgranskning av betygsättningen på gymnasiet att även om många lärare verkar sätta betyg i enlighet med styrdokumentet så förekommer en del brister. Exempelvis används inlämningstid som ett betygskriterium och vissa elevers attityder eller personliga egenskaper premieras.

I betänkandet *Riktiga betyg är bättre än höga betyg* skriver författarna följande: ”Lärarens bedömning och slutligen betygssättningen ska grunda sig på en saklig granskning av elevens visade kunskaper. Läraren ska inte väga in annat än kunskaper, dvs. det som anges i kursplanens kunskapskrav.” (SOU 2010:96 s 87) Skolverket har på sin hemsida ett avsnitt med frågor och svar kring bedömning. Som svar på frågan om vad som ska vägas in i betygsättningen står bland annat följande:

I båda läroplanerna [Lpo 94 och Lpf 94] hänvisas till kursplanernas krav, dvs. till målen för utbildningen. Det innebär att bedömning och betygsättning alltid ska ske med målen 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 nämns i målen som ska uppnås, till exempel vad gäller laborationsarbete.

Samma förhållande gäller för ordningsfrågor som att eleverna inte har med sig papper och pennor eller inte kommer i tid till lektionerna. Strävan måste naturligtvis vara att uppnå god ordning i olika avseenden, men betygen ska inte vara medlet att uppnå detta. (Skolverket 2011b)

Selghed (2004 s 197) kommer med ett antal möjliga förklaringar till att betygen ibland sätts utifrån tveksamma grunder. En av dem är att lärarnas reella makt gentemot eleverna är liten och att lärarna därför använder betygen som ett makt- och disciplineringsmedel. I de intervjuer som ligger till grund för Selgheds studie uppger några lärare att de vill ha tillbaka betyget i uppförande och ordning. En annan förklaring, tror Selghed, kan ligga i bekvämlighet. Det blir enklare om läraren kan sätta betyg efter egna kriterier och utgå från sin egen känsla istället för de ganska krävande kunskapsmål som finns beskrivna i kursplanerna.

Sammanfattning teori och tidigare forskning

Elevers inflytande är centralt i skolans styrdokument och kan motiveras av att det är en rättighet, att det är en del av elevernas demokratiska fostran och att det gynnar lärandet. Samtidigt pekar forskning åt att elever långt ifrån alltid ges tillräckligt inflytande, vilket bland annat verkar bero på att både lärare och elever ser det som riskfyllt med hänseende på måluppfyllelse. Skolkommittén (SOU 1996:22) menade mitt i övergången från ett relativt till ett målrelaterat betygsystem att det senare borde förbättra förutsättningarna för elevinflytande.

I såväl forskning som styrdokument menas alltså att en förutsättning för elevernas inflytande är att de känner till de regler som gäller i skolan, inte minst vid betygsättningen. Samtidigt visar forskning om betyg att dessa inte alltid sätts i enlighet med styrdokumentens intentioner. Betygen blir i vissa fall en ren sammanvägning av ett antal provresultat eller baserade på kvaliteter som närvaro, engagemang och inlämningstid. En av de tänkbara förklaringarna till att lärare sätter betyg felaktigt är enligt Selghed (2004) att lärare har liten makt över eleverna och därmed använder betygen som ett medel för disciplinering.

Syfte och frågeställningar

Utifrån ovanstående konstateranden anser jag det vara viktigt att klargöra hur väl svenska elever känner till de regler som gäller när betygen sätts. Om elevernas kännedom om betygsättningens utformning är liten innebär det också att de har små möjligheter till inflytande. Om eleverna inte har denna kunskap har de heller ingen möjlighet att upptäcka och reagera när deras lärare väljer att använda betygen för andra syften än de är ämnade för, vilket

också gör det till en fråga om rättssäkerhet. Elevernas makt är liten och i dagsläget finns det ingen möjlighet att få ett satt betyg ändrat i efterhand.

Syftet med denna uppsats är därför att undersöka om svenska gymnasieelevers kännedom om vad som enligt styrdokumentet ska ligga till grund för deras betyg är tillräcklig för att de ska kunna delta i planeringen av arbetet och upptäcka när deras lärare sätter betyg på felaktiga grunder. Jag vill också, utifrån undersökningens resultat, diskutera om deras kännedom tydligt skiljer sig mellan olika grupper av elever, vilket i så fall skulle kunna undersökas vidare i andra studier. Av de två frågeställningar som följer nedan är den första mest central medan den andra alltså mer är tänkt att fungera som ett underlag för diskussion och vidare studier.

1. Hur väl känner svenska gymnasieelever till vilka faktorer som, enligt styrdokumentet, ska ligga till grund för det betyg de får?
 - a. I vilken utsträckning tror elever att deras betyg ska baseras på andra kvaliteter än kursplanernas kunskapskvaliteter, såsom närvaro, flit, engagemang, ansträngningar och inlämningstid?
 - b. I vilken utsträckning tror elever att deras betyg ska baseras på en sammanvägning av deras resultat vid ett antal formella bedömningstillfällen?
2. Går det att se tydliga skillnader i kännedom om betygsättningens regler mellan olika grupper av elever?
 - a. Går det att urskilja en större grupp bestående av elever med god kännedom och en med dålig kännedom, eller är fördelningen jämn?
 - b. Går det att se signifikanta skillnader i kännedom mellan elever från olika skolor och/eller gymnasieprogram?

Metod

Val av metod

För att besvara mina frågeställningar har jag valt att använda mig av en kvantitativ metod. 100 gymnasieelever har fått svara på frågor om betyg i en enkät. Det viktigaste argumentet för mitt val är att jag anser metoden vara lämpligast för att uppnå uppsatsens huvudsyfte, nämligen att bidra till ett klargörande av hur väl de svenska gymnasieeleverna känner till vad som gäller vid betygsättningen. Fokus i detta arbete ligger snarare på att mäta den generella nivån än att detaljerat klargöra hur eleverna resonerar, även om det senare självfallet också är viktigt.

Som alternativ metod hade jag kunnat intervjua ett mindre antal elever. På så vis hade jag troligen kunnat redogöra hur elever tänker och resonerar kring betygen men kanske inte säga så mycket om hur det står till med elevernas kunskapsnivå mer generellt. En annan anledning till mitt val av metod är att forskningen som berör elevers och lärares tankar om betyg och elevinflytande till störst del är av det kvalitativa slaget. Därför anser jag det vara än mer motiverat med en kvantitativ studie.

Design och urval

Jag har använt mig av ett strategiskt urval som delvis är av det slag som i metodlitteraturen beskrivs som ett kritiskt fall med gynnsamma omständigheter (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007 s 184). Det innebär att förutsättningarna för att undersökningen ska ge ett visst utfall är att betrakta som goda.

I mitt fall går de gynnsamma omständigheterna i praktiken ut på att 48 av de 100 elever som ingår i studien kommer från en skola (hädanefter kallad skola 1) där mycket talar för att eleverna har god kännedom om vad som gäller vid betygsättningen. Skolan har en uttalad strävan mot elevdemokrati, vilket bland annat tar sig uttryck i att eleverna uppmuntras att delta i planeringen av undervisningen. Som en följd av detta har eleverna fått gå en speciell kurs där de blir upplysta om sina rättigheter och skyldigheter i skolan, bland annat i samband med betygsättningen.

Alla elever från skola 1 som deltar i studien läser dessutom ett studieförberedande program. Att utbildningen syftar till att förbereda dem för vidare studier gör att de borde ha fokus på betygen eftersom det oftast är dem de använder när de sedan söker sig vidare. Medelbetyget på skolan är högt, vilket kan innebära att eleverna i stor utsträckning prioriterat skolan och därmed har större kännedom om dess utformning än genomsnittet.

Om eleverna på skolan med gynnsamma omständigheter inte har god kännedom om vad som gäller vid betygsättningen anser jag att det finns anledning att tro att inte andra elever har det heller. Om utfallet blir sådant ökar därmed möjligheterna till generalisering. Därför är eleverna från skola 1 att betrakta som den viktigaste gruppen i undersökningen.

För att kunna besvara min andra frågeställning, ifall det finns skillnader mellan grupper, samt göra mitt underlag större har jag också låtit elever från två andra skolor ingå i studien. 28 av dessa går på skola 2. Den ena hälften av dessa läser ett studieförberedande program där intagningspoängen kan beskrivas som genomsnittlig och andra hälften ett yrkesförberedande program med lite lägre intagningspoäng. Resterande 24 elever går på skola 3. Åtta av dem

läser ett studieförberedande program och 16 ett yrkesförberedande. Intagningspoängen för både det studieförberedande programmet och yrkesprogrammet på skola 3 var låg.

Samtliga tre skolor ligger i göteborgsområdet. Jag undvek att ha med elever som går gymnasiets första år eftersom dessa saknar erfarenhet av att få betyg på gymnasiet då undersökningen gjordes under höstterminen. Av de totalt 100 svarande eleverna besvarade 86 samtliga frågor på ett riktigt sätt, det vill säga att de inte avstod från att svara på någon fråga och endast kryssade i ett av de två svarsalternativen på varje fråga.

Enkätens utformning – operationalisering

I mitt försök att operationalisera elevernas kunskaper kring vad som enligt styrdokumentet gäller vid betygsättningen har jag utgått från det jag anser vara mest centralt i dagens betygssystem, nämligen att det är *målrelaterat*. Det innebär att betygen ska baseras på en bedömning av huruvida eleverna lyckats leva upp till kursplanernas kunskapsmål och inget annat.

Enkätfrågorna fokuserar några exempel på vad som skulle kunna beskrivas som styrdokumentens allmänna riktlinjer i det målrelaterade betygssystemet. Meningen är att dessa riktlinjer ska vara giltiga på de flesta, om inte alla, gymnasieskolans kurser. Man skulle också kunna säga att frågorna berör elevers och lärares rättigheter och skyldigheter vid betygsättningen. Utifrån mina tolkningar av styrdokumentet, som jag grundar i tidigare redovisad sammanställning av forskning och utredningar, har jag skrivit ut sex påståenden och två scenarier som handlar om betygsättning. Eleverna har sedan svarat på 1) om de upplever att merparten av deras lärare gör som i påståendet, 2) om de själva tycker att det borde vara som i påståendet och 3) om de tror att påståendet stämmer med skolans lagar och regler.

Den tredje av dessa aspekter är den viktiga för undersökningen eftersom det är den som är tänkt att visa oss hur väl eleverna känner till styrdokumentens regler och riktlinjer vid betygsättningen. Den huvudsakliga anledningen till att jag valt att fråga de två andra aspekterna, trots att de egentligen inte berör uppsatsens syfte, är att jag vill tydliggöra olika aspekter för den svarande. I och med att eleverna redan fått svara på hur deras egna lärare gör och vad de själva tycker minskar risken att de i själva verket utgår från dessa två aspekter när de svarar på vad de tror att skolans lagar och regler säger. En ytterligare anledning är att dessa aspekter kan utgöra underlag till ytterligare diskussion och eventuellt inspirera till andra studier.

Enkäten återfinns i sin helhet i bilaga 1 men sammanfattat ser de sex påståendena ut på följande vis:

1. Läraren måste låta eleverna visa sina kunskaper både skriftligt och muntligt innan betygen sätts.
2. Den som vid flera tillfällen tvingats till omprov kan endast få betyget godkänt (alternativt E).
3. Läraren ska vid betygsättningen bortse från kunskaper eleven har tillägnat sig utanför kursen ifråga, alltså tidigare kunskaper eller kunskaper eleven inhämtat på annat håll.
4. Det ska inte spela någon roll för betyget huruvida inlämningsuppgifter lämnats in i tid eller inte.
5. Elevens engagemang och ansträngningar för att lära sig mer ska ha betydelse för vilket betyg det blir.
6. Närvaro ska ha betydelse för vilket betyg det blir.

Som jag ser det är påstående 1 och 4 är förenliga med styrdokumentet medan påstående 2, 3, 5 och 6 inte är det. Detta är också de tolkningar jag anser mig kunnat se i den tidigare forskning samt de uttalanden från Skolverket och olika rapporter som redovisades i avsnittet om teori och tidigare forskning. Då läroplanerna (Lpf 94; SKOLFS 2011:144) gör klart att betygen endast ska baseras på elevens *kunskaper* jämfört med kursplanernas kunskapskrav och att alla kunskapsbevis ska beaktas måste de kunskaper som visas på omprov eller försenade inlämningsuppgifter vara lika mycket värda som övriga kunskaper liksom de som inhämtats utanför skolans väggar. Närvaro, engagemang och ansträngningar är sällan några av de kunskapskrav som återfinns i kursplanerna och ska därför inte påverka betyget.

Det enda påståendet som enligt min mening kan tolkas annorlunda beroende på vilka styrdokument som gäller för eleverna är det första. I den nya läroplanen har författarna tagit bort det explicita kravet att läraren ska ge elever möjlighet att visa vad de kan *skriftligt och muntligt*. I övrigt anser jag att såväl de gamla som de nya styrdokumentet ger grund för samma tolkning. De elever som ingår undersökningen går dock gymnasiet andra eller tredje år och därmed gäller de gamla styrdokumentet och alltså den äldre läroplanen (Lpf 94) för samtliga.

I det första av de två scenarierna väljer en lärare att ge en elev sämre betyg än två andra trots att läraren anser att de tre besitter samma kunskaper. Detta med motiveringen att eleven presterade dåligt på ett antal prov och hemuppgifter i början av kursen. Här jag försökt avspegla det som Korp (2006) beskriver som den *aritmetiska modellen* (se s 6), där betyget baseras på en summering av ett antal prov snarare än en bedömning av vilka av kursens mål eleven nått upp till. Alltså anser jag att lärarens agerande strider mot styrdokumentet.

I det andra scenariot väljer läraren att ge det högre betyget till en elev med låg närvaro, men goda förkunskaper, och ett lägre betyg till en elev som visat stort engagemang och aktivitet på lektionerna men har lägre kunskaper. Läraren motiverar sitt val med att endast kunskaper, och alltså inte närvaro och engagemang, ska räknas in i betyget. Här anser jag att läraren gör rätt utifrån styrdokumentet. Hade läraren valt att ge eleven med lägre kunskaper, men med högre närvaro och engagemang, ett högre betyg hade det varit fråga om det som Korp kallar den *blandade modellen*, där betyget blir en sammanvägning av en mängd elevkvaliteter som egentligen inte ska betygsättas, exempelvis närvaro, flit, engagemang och intresse.

Validitet och reliabilitet – brister i enkäten

Validitet handlar dels om att man verkligen mäter det man avser att mäta, dels om frånvaro av systematiska fel i dessa mätningar (Esaissaon m.fl., 2007 s 63). Även om man aldrig kan vara säker ser jag det inte som troligt att frågorna i enkäten skulle mäta något annat än elevernas kännedom om reglerna vid betygsättningen. Frågan om eleverna tror att ett påstående eller en lärares agerande stämmer med de lagar och regler som styr skolan ger, enligt min bedömning, inget större utrymme för misstolkningar, speciellt då eleverna redan fått svara på hur deras egna lärare gör och vad de själva tycker i frågan. Jag har också varit noga med att använda begrepp som eleverna förstår och undvika tvetydigheter.

Den största risken beträffande systematiska mätfel anser jag ligga i att det fjärde påståendet innehåller en negation. Det påstås att det *inte* ska spela roll för betyget huruvida inlämningsuppgifter har lämnats in i tid eller inte. Trost (2007 s 84f) skriver att man bör undvika negationer eftersom sådana kan förvirra. Vid mitt sista skolbesök fick jag också detta bekräftat när en av eleverna bad mig då att komma fram och förtydliga hur påståendet skulle tolkas. När jag förklarade att hon skulle svara ja ifall hon trodde att det *inte* ska påverka betyget om uppgifter lämnas in i tid eller inte ville hon ändra sitt svar eftersom hon trott att det var tvärt om. Av den anledningen är det svårt att dra slutsatser om elevernas kunskaper som är baserade på det fjärde påståendet. Därför har jag också valt att bortse från påstående fyra i resultatet.

I skapandet av enkäter ställs man hela tiden inför olika vägval där för- och nackdelar vägs mot varandra. Efter övervägande valde jag att endast låta eleverna uttrycka sina upplevelser, uppfattningar och kunskaper kring påståendena och scenarierna i ja- och nej-frågor utan vet ej-alternativ. Detta val medför också en del uppenbara brister. För det första säger elevernas svar ingenting om hur säkra eleverna känner sig i sina uttalanden. Ett korrekt

svar kan lika väl vara ett uttryck för att den svarande eleven är väl påläst på området som en ren chansning. För det andra får vi inte reda på hur eleven tänkt när den kommit fram till sitt svar.

Ett alternativ var att ha någon form av graderande skala där eleverna kunde få ange hur säkra de kände sig och där det skulle finnas ett mittenalternativ. Dock bedömde jag att detta skulle göra enkäten väl omfattande och eventuellt otydlig. Därmed skulle det också bli svårare att få lärare att gå med på att låta lektionstid gå åt till formulärfyllande. Vad gäller möjligheten att svara *vet ej* visar forskning att validiteten och reliabiliteten blir lika hög även när sådana alternativ utesluts. Fördelningen mellan de substantiella svaren brukar bli densamma (Esaiasson m.fl., 2007 s 278). Jag klargjorde också att eleverna kunde avstå i de fall de verkligen inte hade en aning om vad de skulle svara. Att söka svar på hur eleverna resonerar kring betyg ligger också utanför denna undersöknings huvudsyfte varför enbart färdiga svarsalternativ fick vara nog.

Reliabilitet kan beskrivas som frånvaro av osystematiska mätfel (Esaiasson m.fl., 2007 s 63). Den största risken ligger här i det moment då jag överfört de sammanlagt ca 2400 kryssen i de 100 enkäterna till databehandlingsprogrammet SPSS. Jag försökte hålla koncentrationen uppe men självklart finns det risk att gjort vissa misstag här. Dock lär det i så fall inte handla om speciellt många. I ett stickprov där jag kontrollerade tio av de 100 enkäterna var samtliga överförda korrekt.

En annan risk för reliabiliteten är om eleverna fyller i enkäten slarvigt, exempelvis på grund av att deras klasskamrater är färdiga före dem. Därför såg jag till att eleverna fick ordentligt med tid på sig. För att de inte skulle känna sig pressade klargjorde jag också att det var okej att lämna tomma rutor om man kände att man inte orkat läsa ordentligt eller inte förstod frågan.

Analys - kriterier för slutsatsdragning

Det vanliga vid undersökningar av det kvantitativa slaget är att man gör någon typ av jämförelser och inte nivåskattningar. Det kan exempelvis handla om förändring av nivåer hos ett fenomen över tid eller skillnad mellan grupper. En av anledningarna till detta är att man vet att svarsfrekvensen kan förändras om man ställer frågan lite annorlunda. Exempelvis får man inte samma resultat om man frågar människor vilket parti de tycker bäst om och vilket parti de skulle välja om det var val samma dag. Därmed blir rena redovisningar av svarsfrekvenser inte lika betydelsefulla (Esaiasson m.fl., 2007 s 272).

Detta är emellertid en studie som mestadels ut på att undersöka andelen elever som svarat rätt eller fel på ett antal frågor. Det centrala är alltså inte att jämföra. Jag vill emellertid hävda att frekvenser är relevanta när man, som i mitt fall, undersöker kunskaper istället för attityder. Den som exempelvis har kännedom om att närvaro inte är en av de faktorer som ska ligga till grund för betyget borde svara nej på frågan om påstående nummer sex stämmer överens med skolans lagar och regler. Svarar eleven ja har vi definitivt anledning att tro att eleven har bristande kunskap i frågan, även om samma elev kanske hade kunnat svara nej om frågan ställts på ett annat sätt.

Det är svårt att veta hur många korrekta svar som beror på en faktisk kännedom och hur många som är resultatet av en chansning då frågorna endast har två svarsalternativ. Däremot kan vi alltså konstatera att de som svarat fel med största sannolikhet *inte* har kännedom om det som frågan berör. Dock kan man fråga sig hur många felaktiga svar som är acceptabelt. Syftet är som bekant att undersöka om svenska elevers kunskaper om vad som enligt styrdokumentet ska ligga till grund för de betyg de får är tillräckliga för att de ska kunna delta i planeringen av arbetet och upptäcka när deras lärare sätter betyg på felaktiga grunder.

Att bedöma hur stor del av frågorna en elev bör svara rätt på eller hur många som bör svara rätt på var och en av frågorna är naturligtvis upp till var och en som tar del av studien. Jag menar emellertid att de felaktiga svaren bör vara i klar minoritet på de flesta av frågorna, detta med tanke på att man har 50 procents chans att svara rätt utan att ens läsa frågan. Jag tänker därför använda *one sample T-test* för att undersöka om andelen korrekta svar signifikant, på 95 procents nivå, avviker från testvärdet 50 procent.

I de fall T-testet visar att andelen rätta svar signifikant överstiger vår gräns på 50 procent kan vi anta att andelen rätta svar skulle överstiga 50 procent minst 95 av gångerna om undersökningen gjordes om 100 gånger på en liknande grupp, och tvärt om när andelen rätta svar signifikant ligger under 50 procent. Annorlunda uttryckt kan man säga att jag avser att testa ifall vi med 95 procents säkerhet kan säga att det inte är en slump att fler, alternativt färre, än 50 procent av eleverna svarat rätt på frågan.

Viktigt att understryka är att den grupp på 100 elever som ingår i min undersökning i själva verket inte är representativ för hela populationen svenska gymnasieelever. Mitt urval är inte slumpmässigt utan strategiskt. Därför är mina resultat heller inte giltiga på hela populationen, även i de fall resultatet signifikant avviker från testvärdet på 50 procent. Dock vill jag påstå att min grupp av analysenheter sannolikt har bättre förutsättningar att svara rätt på frågorna än eleverna i den totala populationen. Detta eftersom ungefär hälften av eleverna kommer från skola 1, där omständigheterna får betraktas som gynnsamma. Därför menar jag

att vi har anledning att tro att i de fall vi signifikant kan se att de rätta svaren understiger 50 procent på en fråga så skulle andelen rätta svar i den totala populationen också understiga 50 procent.

För att se om det finns signifikanta skillnader i resultat mellan eleverna på de olika skolorna och mellan elever från olika typer av gymnasieprogram kommer jag också använda *independent sample T-test*. Det innebär att jag undersöker om vi med 95 procents säkerhet kan säga att skillnaden i resultat mellan två grupper inte beror på slumpen utan på gruppernas utformning.

Resultat

De elever som deltog i undersökningen fick alltså läsa sex påståenden och två scenarier och sedan svara på 1) om de upplever att merparten av deras lärare gör som i påståendet eller scenariot, 2) ifall de tycker att det borde vara som i påståendet eller scenariot och 3) om de tror att påståendet eller lärarens agerande i scenariot stämmer överens med skolans lagar och regler. Det är den tredje av dessa aspekter som är av betydelse för uppsatsens syfte och frågeställningar. Därför är det också hur eleverna svarat i den tredje aspekten som redovisas i resultatet. För den som är nyfiken redovisas svaren i de andra två aspekterna i bilaga 2.

Som framgick i metodavsnittet har påstående fyra uteslutits ur resultatet eftersom det innehåller en negation. Med påstående fyra borträknat består enkäten av sju frågor varav fem är påståenden och två scenarier. Elevernas svar räknas som korrekta om de överensstämmer med mina tidigare redovisade tolkningar av frågan huruvida ett påstående, eller lärarens agerande i ett scenario, stämmer överens med skolans lagar och regler. De innebär att elevernas svar räknas som korrekta ifall de kryssat i *ja* i påstående 1 och scenario 2, och *nej* i påstående 2-6 och scenario 1. Om påstående 4 hade räknats med hade det korrekta svaret varit *ja*.

Andel rätt på varje fråga

Som diskuterades i metodavsnittet är chansen att svara rätt på en fråga i enkäten 50 procent, då det endast finns två svarsalternativ. Om eleverna väljer svara utan att läsa igenom alternativen borde fördelningen bli förhållandevis jämn mellan korrekta och felaktiga svar. I tabell 1 visas andelen av den totala mängden svarande elever som kryssat i det rätta svaret på varje fråga. Som nämnts deltog 100 elever i enkätundersökningen. I de fall eleverna avstått från att kryssa i något av alternativen eller kryssat i båda har svaren inte räknats med. Därför är det inte riktigt 100 som har svarat på varje fråga.

I tabellen redovisas också huruvida ett *one sample T-test* (se s 15) visar att andelen rätta svar signifikant, på 95 procents nivå, avviker från testvärdet 50 procent. T-testet räknar också ut ett konfidensintervall, vilket innebär en högsta- och lägstanivå som resultatet med 95 procents sannolikhet skulle hamna inom om undersökningen gjordes om med en liknande grupp. För att resultatet ska vara signifikant på 95-procentnivån ska signifikansvärdet inte överstiga 0,050.

Tabell 1: Andel korrekta svar bland samtliga svarande på varje fråga samt signifikans

	Andel korrekta svar	95 % signifikans, testvärde 50 %	Signifikansvärde	Högsta och lägsta nivå i konfidensintervall	
Påstående 1: Läraren måste låta eleverna visa sina kunskaper både skriftligt och muntligt (rätt svar: ja).	92 %	Ja	0,000	86 %	97 %
Påstående 2: Den som vid flera tillfällen tvingats till omprov kan endast få godkänt (rätt svar: nej).	33 %	Ja	0,000	23 %	42 %
Påstående 3: Läraren ska bortse från kunskaper eleven har tillägnat sig utanför kursen (rätt svar: nej).	61 %	Ja	0,030	51 %	71 %
Påstående 5: Elevens engagemang och ansträngningar för att lära sig mer ska ha betydelse (rätt svar: nej).	47 %	Nej	0,614	37 %	58 %
Påstående 6: Närvaro ska ha betydelse (rätt svar: nej).	45 %	Nej	0,305	34 %	55 %
Läraren gör rätt i scenario 1 (rätt svar: nej).	32 %	Ja	0,000	23 %	42 %
Läraren gör rätt i scenario 2 (rätt svar: ja).	45 %	Nej	0,353	35 %	55 %

Tabellen visar att en majoritet av eleverna svarat fel på fem av de sju frågorna (påstående 2, 4 och 5 samt båda scenarier). Andelen rätta svar överstiger signifikant 50 procent på de två frågor där majoriteten svarat rätt (påstående 1 och påstående 3). I två av fallen (påstående 2 och scenario 1) ligger andelen rätta svar signifikant under 50 procent. Genom att studera nivåerna i konfidensintervallet kan vi säga att andelen rätta svar signifikant inte överstiger 58 procent i de tre övriga fallen (påstående 5 och 6 samt scenario 2).

Skola 1 – gynnsamma omständigheter

I metodavsnittet framkom att jag anser att de 48 eleverna från skola 1 är den viktigaste gruppen svarande ur generalitetssynpunkt då de betraktas som ett kritiskt fall med gynnsamma omständigheter. I tabell 2 redovisas hur många av eleverna från skola 1 som har

kryssat i det korrekta svarsalternativet, hur många som har kryssat i det felaktiga alternativet samt andel korrekta svar i procent på varje fråga.

Tabell 2: Antal korrekta och felaktiga svar samt andel korrekta svar i skola 1

	Antal korrekta svar	Antal felaktiga svar	Andel rätta svar
Påstående 1: Läraren måste låta eleverna visa sina kunskaper både skriftligt och muntligt (rätt svar: ja).	45	3	94 %
Påstående 2: Den som vid flera tillfällen tvingats till omprov kan endast få godkänt (rätt svar: nej).	18	29	38 %
Påstående 3: Läraren ska bortse från kunskaper eleven har tillägnat sig utanför kursen (rätt svar: nej).	26	20	56 %
Påstående 5: Elevens engagemang och ansträngningar för att lära sig mer ska ha betydelse (rätt svar: nej).	25	21	54 %
Påstående 6: Närvaro ska ha betydelse (rätt svar: nej).	22	23	49 %
Läraren gör rätt i scenario 1 (rätt svar: nej).	25	22	53 %
Läraren gör rätt i scenario 2 (rätt svar: ja).	23	24	49 %

Tabellen visar att en majoritet av eleverna kryssat i det korrekta svarsalternativet på fyra av de sju frågorna (påstående 1, 3, 5 och scenario 1). Med påstående 1 undantaget är det dock ingen stor majoritet. Det rör sig om tre till fem procentenheter från hälften.

Genomsnittlig andel rätt i de olika grupperna och bland samtliga svarande

I tabell 3 redovisas den genomsnittliga andelen korrekta svar sett över hela enkäten bland de 86 elever som svarade på alla sju frågor, samt hur genomsnittet ser ut när eleverna grupperas efter skola och typ av gymnasieprogram.

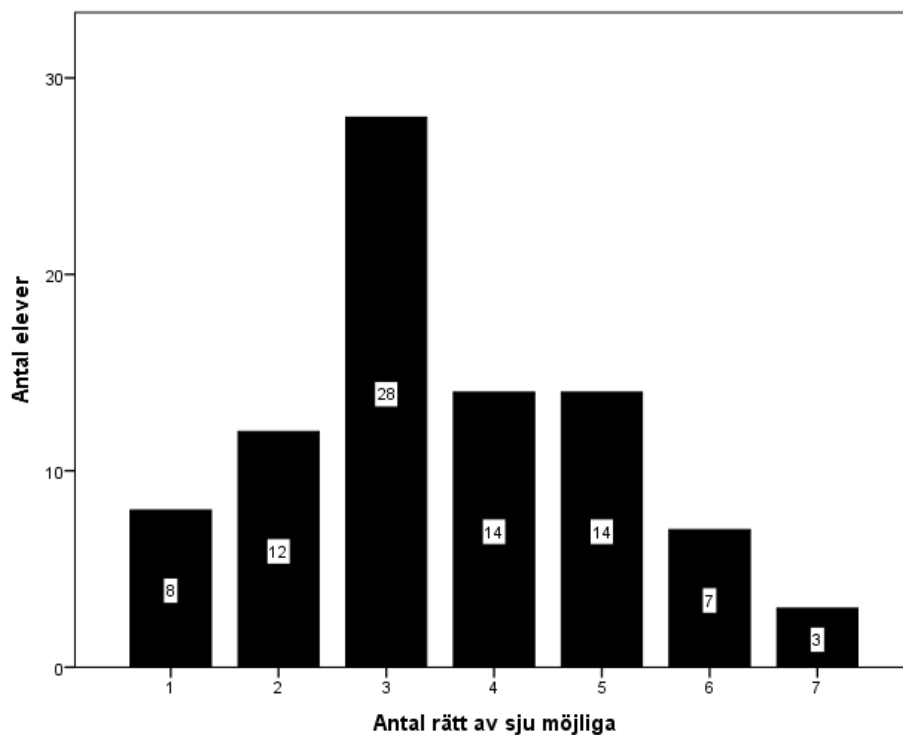
Tabell 3: Genomsnittlig andel korrekta svar

Grupp	Andel korrekta svar	Andel felaktiga svar	Totalt
Samtliga svarande (n=86)	51 %	49 %	100 %
Skola 1 (n=42)	57 %	43 %	100 %
Skola 2 (n=25)	50 %	50 %	100 %
Skola 3 (n=19)	38 %	62 %	100 %
Studieförberedande program (n=60)	54 %	46 %	100 %
Yrkesförberedande program (n=26)	44 %	64 %	100 %

Tabellen visar att den totala fördelningen mellan korrekta och felaktiga svar nästan är jämn, med en liten övervikt för de korrekta svaren. På skola 1, där omständigheterna är gynnsamma, är andelen korrekta svar större än de felaktiga. På skola 2 är fördelningen helt jämn mellan de korrekta och de felaktiga svaren. På skola 3, där intagningspoängen var lägst, var andelen korrekta svar i klar minoritet. Vad gäller typ av program kan vi se att de elever

som går ett studieförberedande program svarade rätt i större utsträckning än de elever som går ett yrkesförberedande program.

För att vi ska kunna uttala oss om huruvida vi har två grupper varav den ena har god kännedom och den andra sämre eller om fördelningen är jämn, redovisas i figur 1 ett diagram över antalet rätta svar bland samtliga svarande elever.



Figur 1: Fördelning av antal korrekta svar bland samtliga svarande elever

Stapeldiagrammet visar att det vanligaste antalet korrekta svar är tre. 28 av eleverna har svarat rätt på tre av de sju frågorna. Tre elever har kryssat i det rätta alternativet i samtliga sju frågor och åtta elever har kryssat i det rätta alternativet i en av frågorna. Vi ser också att det snarare handlar om en normalfördelning, där frekvensen blir högre ju närmare mitten vi kommer, än om två tydliga grupper där den ena har angett många korrekta svar och den andra få korrekta svar.

Jämförelse av grupper med signifikanstest

I tabell 4 redovisas signifikansvärdena i ett independent sample T-test (se s 16) där resultaten jämförs mellan eleverna på skola 1 och den totala gruppen, eleverna på skola 3 och den totala gruppen samt elever som läser studieförberedande program och elever som läser yrkesförberedande program. Då det genomsnittliga antalet rätta svar på skola 2 endast skilde sig en procentenhet från genomsnittet bland samtliga svarande gjordes inget signifikanstest

mellan dessa två grupper. För att skillnaderna ska vara signifikanta på 95-procentnivån krävs att signifikansvärdet inte överstiger 0,050.

Tabell 4: Signifikansvärden vid jämförelser mellan grupper

Jämförda grupper (genomsnittlig andel rätta svar i procent)		Signifikansvärde	Signifikant
Skola 1 (57 %)	Samtliga svarande (51 %)	0,010	Ja
Skola 3 (38 %)	Samtliga svarande (51 %)	0,005	Ja
Studieförberedande program (54 %)	Yrkesförberedande program (44 %)	0,061	Nej

Tabellen visar att det finns en signifikant skillnad i andel rätta svar mellan eleverna från skola 1 och den totala gruppen liksom mellan eleverna från skola 3 och den totala gruppen. Skillnaden mellan de elever som går ett studieförberedande program och de elever som läser ett yrkesförberedande program är inte signifikant, men näst intill.

Analys och slutsatser

Sett över hela gruppen är fördelningen mellan felaktiga och korrekta svar näst intill jämn. Detta måste, anser jag, betraktas som ett klart underkänt med tanke på att man har 50 procentens chans att svara rätt på varje fråga. Elevernas genomsnittliga andel korrekta svar är alltså bara en procentenhet över det resultat man hade kunnat förvänta sig om eleverna hade låtit bli att läsa igenom frågorna innan de svarat.

I vårt kritiska fall, skola 1, är den totala andelen rätta svar visserligen lite högre än genomsnittet, 57 procent relativt 51 procent. Dock menar jag att även dessa elevers samlade kunskapsnivå måste ses som låg. Sju procentenheter över hälften i en enkät endast bestående av 50-50-frågor är långt ifrån ett bra resultat. Med tanke på de gynnsamma förutsättningar som finns på skola 1 anser jag att svaret på den första frågeställningen, utifrån denna studie, förefaller vara att svenska gymnasieelever generellt inte har särskilt god kännedom om vilka faktorer som enligt styrdokumentet ska ligga till grund för deras betyg.

Vid granskning av elevernas svar, fråga för fråga, ges en fingervisning om den bild de har av reglerna vid betygsättningen, vilket hjälper oss att svara på den första frågeställningens underfrågor (1a och 1b). Svaren antyder att elevernas föreställning om betygsättningen i många fall inbegriper såväl Korps (2006) blandade modell, där betygen baseras på kvaliteter såsom närvaro och flit, som hennes aritmetiska modell, där betygen blir en sammanvägning av resultatet vid ett antal bedömningstillfällen.

Att majoriteten i den samlade gruppen elever i undersökningen svarar ja på frågorna om närvaro ska påverka betyget (påstående 6) och att engagemang och ansträngning ska vägas in

(påstående 5) tyder på att eleverna tänker sig en betygsättningsprocess i vilken fler kvaliteter än de kunskapskvaliteter som är angivna i kursplanerna ska påverka betyget. Majoriteten av eleverna tror även att läraren i scenario 2 agerar felaktigt när denna ger en elev med lägre kunskapsnivå men hög närvaro och stort engagemang lägre betyg än en elev med högre kunskapsnivå men lägre närvaro och litet engagemang.

Att en signifikant majoritet av eleverna tror att de inte kan få ett högre betyg än Godkänt om de vid upprepade tillfällen gjort omprov (påstående 2) kan tolkas som att de föreställer sig ett automatiskt samband mellan deras betyg och deras sammanvägda resultat vid ett antal bedömningstillfällen. Likaså att en signifikant majoritet tror att det är rätt när läraren i scenario 1 väljer att ge en elev sämre betyg än hennes kamrater, trots att de ligger på samma kunskapsnivå, med motiveringen att hon presterat dåligt på prov och hemuppgifter i början av terminen.

Elevernas svar kan också tolkas som att de tror att skolans regler tillåter att de skolorganisatoriska aspekter Selghed (2004) beskriver påverkar betygen. Sådana aspekter kan till exempel vara att skolan i syfte att underlätta sin verksamhet beslutar att elever som skriver omprov eller lämnar in arbeten för sent inte ska kunna få vissa betyg. Det kan också vara att lärare genom betygsättningen söker uppmuntra en positiv inställning och engagemang för skolarbetet.

Samtidigt svarar en mycket stor majoritet (92 procent) rätt i påstående 1, om att lärare måste låta eleverna visa sina kunskaper både skriftligt och muntligt (vilket intressant nog tagits bort i den nya läroplanen). Det visar att de har kännedom om att betyget åtminstone inte enbart ska vara lika med en sammanvägning av det sammanlagda resultatet på ett antal prov. En signifikant, om än inte överväldigande, majoritet (61 procent) svarar dessutom nej på påståendet att läraren ska bortse från kunskaper som eleven inhämtat utanför klassrummet vid betygsättningen (påstående 3). Det tyder på att en betydande del av eleverna i gruppen har kännedom om att betyget ska baseras på kunskaper och inte bara på deras beteenden i klassrummet.

Även i det kritiska fallet, skola 1, verkar det finnas utbredda föreställningar om att betyget ska påverkas av en mängd kvaliteter som i själva verket ska vara ovidkommande och att betyget ska påverkas av provresultaten i större utsträckning än styrdokumentet ger utrymme för. På tre av frågorna svarar majoriteten fel: påståendet att man endast ska kunna bli godkänd om man tvingats till omprov vid flera tillfällen, påståendet om att närvaro ska vara betygsgrundande och scenario två. På tre av frågorna svarar endast en liten majoritet rätt: påståendet att läraren ska bortse från kunskaper eleverna inhämtat utanför skolan (56 %),

påståendet att elevernas engagemang och ansträngningar ska påverka betyget (54 %) och scenario 1 (53 %). Liksom i den totala gruppen svarar en mycket stor majoritet (94 %) rätt på påståendet att läraren ska låta eleverna visa sina kunskaper både skriftligt och muntligt.

Vad gäller den andra frågeställningen visar stapeldiagrammet i figur 1 att de elever som deltog i undersökningen inte kan delas in i två grupper varav den ena består av elever med god kännedom om betygsättningens spelregler och den andra med dålig. De allra flesta eleverna har svarat rätt på ungefär hälften av frågorna. Resultatet antyder därmed att svaret på frågeställning 2a är att det snarare handlar om en jämn fördelning av kunskaper om betygen än om två tydliga grupper. Samtidigt visar tabell 4 att det finns signifikanta skillnader i kännedom mellan eleverna från de olika skolorna vilket pekar åt att svaret på frågeställning 2b är ja.

Det är många faktorer som skiljer de olika grupperna åt, bland annat medelbetygen, lokaliseringen, storleken på skolorna. Dessutom är en av de tre skolorna en friskola medan två är kommunala. Materialet ger oss därför ingen möjlighet att bestämma orsakerna bakom skillnaderna i elevernas resultat. Det har heller aldrig varit en del av uppsatsens syfte utan något som lämnas att undersöka i kommande studier.

Skillnaden i andel rätta svar mellan elever från studieförberedande program och från yrkesförberedande program var inte signifikant men nära inpå. Hade fler elever från yrkesförberedande program deltagit är det mycket möjligt att vi sett en signifikant skillnad även här. Därför bör resultatet inte ses som ett bevis på att det inte finns skillnader i kännedom om betygens spelregler mellan elever från olika typer av program. Snarare som en indikator på att det kan göra det.

Slutdiskussion

Undersökningen motiveras framför allt av två saker. Det första är att elevernas kännedom om spelreglerna, inte minst vid betygsättningen, är en förutsättning för deras möjligheter till inflytande i undervisningen. Det andra är att forskning visar att lärare ibland använder betygen felaktigt, bland annat för att disciplinera, och att elevernas kännedom om reglerna ger dem möjlighet att upptäcka och reagera när deras lärare gör fel i betygsättningen.

Jag anser att resultaten visar att eleverna inte har tillräckliga kunskaper för att kunna delta i planeringen av undervisningens innehåll i den utsträckning styrdokumentet ger dem rätt till. Ett elevinflytande liknande det Selberg (1999) beskriver, där eleverna själva ansvarar för val av bland annat innehåll och redovisningsformer, kräver att eleverna har god kännedom om styrdokumentens regler och riktlinjer, bland annat kring betygsättningen. När eleverna har

dålig kännedom om skolans regler och de faktorer som ska påverka betyget är det inte förvånande om de själva väljer att avstå erbjudanden om inflytande, som Swan (2006) visar att de gör. Att förutsättningar för elevinflytande saknas är mycket problematiskt, bland annat eftersom det innebär att skolan riskerar att misslyckas med det demokratiska fostransuppdraget som är ålagd.

Än värre är kanske att merparten av eleverna troligen inte förstår att en lärare gör fel när denna sänker deras betyg på grund av att de inte visat tillräckligt engagemang, har tvingats göra omprov eller har för låg närvaro. Om lärare genom ett sådant förfarande använder betygen till att disciplinera och bibehålla kontrollen i klassrummet, som Selghed (2004) antyder, underminerar de samtidigt elevernas rättssäkerhet och äventyrar deras möjligheter till fortsatta studier. Dessutom riskerar betygen att bli godtyckliga och därmed inte likvärdiga. Självklart är det viktigt att lärarna ges möjligheter att hålla ordning i klassrummet men det är olyckligt om betygen används som medel för detta. En bättre väg att gå är kanske att hålla elevgrupperna inom en rimlig storlek samt att försöka involvera eleverna i planeringen av utformandet av undervisningen. Elevinflytandet innebär inte bara rättigheter utan också skyldigheter för eleverna.

Under arbetets gång har jag diskuterat mina tolkningar av styrdokumentens regler vid betygsättningen med lärare och lärarstudenter. Det är inte alla som anser att det målrelaterade betygssystemet, där endast måluppfyllelse är det relevanta, är det bästa. Bland annat kan man ha invändningar när det gäller rättvisa och uppmuntran till lärande. Så som betygssystemet idag är upplagt i styrdokumentet gynnas troligen de elever som kommer från ett akademikerhem eftersom dessa förmodligen har större möjligheter att tillägna sig kunskaper utanför skolan.

Ofta hörs att skolgången ska vara starten på ett livslångt lärande. Med det menas att skolans kunskapsuppdrag snarare går ut på att *lära eleverna att lära* än att förse dem med kunskaper som inte vidareutvecklas när de slutat skolan. Med jämlikhet och det livslånga lärandet i åtanke är det inte en helt orimlig idé att betygen inte bara ska spegla elevens kunskaper utan också engagemang, flit och kanske till och med närvaro.

Resultatet antyder att det finns en föreställning hos eleverna om att betygen ska baseras på en mängd kvaliteter, exempelvis närvaro, samt en överdriven koppling mellan provresultat och betyg. Den troligaste förklaringen till dessa föreställningar är kanske att de återspeglar hur lärare i många fall arbetar. En annan förklaring skulle kunna vara att det finns överdrivna kopplingar mellan provresultat och kunskaper i samhällsdebatten. Resultaten vid PISA-mätningar betraktas inte sällan som rena mått på kunskapsnivå. Differens mellan betyg och

resultat på nationella prov ses som bevis på betygsinflation trots att läroplanen gör klart att betygen ska baseras på olika typer av bevis på kunskaper.

Att vi ser signifikanta skillnader i kännedom om reglerna vid betygsättningen mellan olika grupper är kanske inte förvånande men ändå oroväckande. Som redan nämnts ger denna undersökning inte oss möjlighet att avgöra vilka orsaker som ligger bakom dessa skillnader. Men om det skulle vara så att de beror på faktorer som medelbetyg, vilket resultaten ändå antyder, är det allvarligt eftersom det innebär att elever med högre betyg ges större handlingsutrymme än andra. I förlängningen blir det ett demokratiproblem eftersom betygen då får betydelse för i vilken mån eleverna får en demokratisk fostran.

Förslag till vidare studier

Studien som ligger till grund för uppsatsen är till störst del av det beskrivande slaget. Det återstår att närmare förklara varför eleverna inte har tillräcklig kännedom spelreglerna vid betygsättningen och vad skillnaderna mellan grupper beror på. I de nya styrdokumentet, som började gälla den första juli 2011, har man bland annat försökt göra kursmålen tydligare att tolka. Därför vore det även intressant att undersöka ifall dessa nya styrdokument gjort det enklare för lärarna att tolka dem och att kommunicera dem till eleverna.

Betydelse för lärarprofessionen

Betygsättningen är ständigt på dagordningen och är en central, och för många problematisk, del av läraryrket. Samtidigt är betygsättningen minst lika betydelsefull för eleverna i deras skolgång varför det är viktigt att den sker på rätt sätt. Resultaten i denna uppsats visar att svenska gymnasieelever inte förefaller ha vidare stor kunskap om vad som gäller vid betygsättningen trots att styrdokumentet slår fast att lärare ska upplysa dem om just detta. Med andra ord följs inte styrdokumentet på denna punkt.

Förhoppningsvis kan denna uppsats bidra till att lärare och blivande lärare inser nödvändigheten i att kommunicera styrdokumentets regler vid betygsättning till eleverna samt betydelsen denna kommunikation har för deras möjligheter till inflytande och deras rättssäkerhet. Vid sidan av sitt kunskapsuppdrag har också skolan ett demokratiuppdrag i vilket elevinflytande är en essentiell del. Som vi sett konstateras det i styrdokumentet, forskning och olika utredningar att elevinflytande förutsätter att elever har kännedom om skolans spelregler, bland annat vid betygsättningen.

Då elevernas okunskap om vad som gäller vid betygsättningen alltså också innebär att de saknar förutsättningar till det inflytande de enligt styrdokumentet ska ha finns det anledning för lärare att arbeta för att bli bättre på att upplysa eleverna om just detta, något

denna uppsats förhoppningsvis kan motivera dem att göra. Att elever förstår varför de får det betyg de får borde också ligga i lärarens intresse, dels för elevernas rättssäkerhets skull, dels för att bibehålla ett gott klassrumsklimat där läraren och eleverna förstår varandra.

Referenslista

Tryckta källor

Danell, M. (2003) *Vad händer i skolans hus?: En studie av hur lärare uppfattar och formar elevers inflytande* (Licentiatuppsats). Luleå: Luleå tekniska universitet.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oskarsson, H. & Wängnerud, L. (2007) *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (2:a uppl.). Stockholm: Nordstedts Juridik.

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

Selberg, G (1999) *Elevinflytande i lärandet*. (Doktorsavhandling). Luleå: Luleå tekniska universitet.

Selghed, B (2004) *Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämplighet i yrkesutövningen*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

SOU 1996:22. (1996) *Inflytande på riktigt: Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar: delbetänkande av Skolkommittén*. Stockholm: Fritze.

Trost, J. (2007) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

Berg, G. (2003) Skolplikt, förvaring och elevers rättssäkerhet och inflytande. *Utbildning och demokrati*, 12(1), 129-148. Hämtad 16 november 2011, från http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2003/Nr_1/Berg.pdf

Korp, H. (2003) *Kunskapsbedömning: Vad hur och varför?* Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 29 november 2011, från http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf1823.pdf%3Fk%3D1823

Skolinspektionen. (2011) *Betyg i gymnasieskolan 2011: En kvalitetsgranskning av betygssättning i historia A, kemi A och svenska B*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 9 november 2011, från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/betygssattningengymII/kvalgr-betyggy2-slutrapport.pdf>

Skolverket. (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Statens skolverk. Hämtad 18 november 2011, från http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf1369.pdf%3Fk%3D1369

Skolverket. (2011a) *Prov*. Hämtad 29 november 2011, från http://www.skolverket.se/kursplaner_och_betyg/fragor_och_svar_om_betyg/2.4085/prov-1.144123

Skolverket (2011b) *Underlag för bedömning och betygsättning*. Hämtad 29 november 2011 från http://www.skolverket.se/kursplaner_och_betyg/fragor_och_svar_om_betyg/underlag-for-bedomning-och-betygsattning-1.144080

SOU 2010:96. (2010) *Riktiga betyg är bättre än höga betyg: Förslag till omprövning av betyg*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 29 november 2011, från http://www.regeringen.se/download/1592e05d.pdf?major=1&minor=158594&cn=attachmentPublDuplicator_0_attachment

Swan, R (2006) *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet, institutionen för beteendevetenskap. Hämtad 18 november 2011, från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:21815/FULLTEXT01>

Styrdokument och lagtext

SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:801. *Lag om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SKOLFS 2011:44 *Förordning om läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Regeringen.

Skolverket (2006) *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Skolverket.

Bilaga 1: enkät

Vilket gymnasieår går du?

första andra tredje

Vilket program går du?

Betyg i skolan

Här är sex påståenden och två scenarier om betyg. Några stämmer med skolans lagar och regler och några gör det inte. Läs igenom och försök sedan svara på om dina lärare gör som i påståendena, om du tycker att det borde vara som i påståendena och om du tror att påståendena stämmer med de lagar och regler som styr skolan. Om du är osäker fyller du i det alternativ som ligger närmast.

Läraren måste innan betygssättningen ha gett eleverna möjlighet att visa vad de kan både skriftligt (exempelvis genom prov och hemuppgifter) och muntligt.

Upplever du att merparten av dina lärare gör som i påståendet?

Ja Nej

Tycker du att det borde vara som i påståendet?

Ja Nej

Tror du att påståendet stämmer med de lagar och regler som styr skolan?

Ja Nej

Den som misslyckats på flera prov och därför tvingats göra omprov kan högst få G (eller E) i betyg.

Upplever du att merparten av dina lärare gör som i påståendet?

Ja Nej

Tycker du att det borde vara som i påståendet?

Ja Nej

Tror du att påståendet stämmer med de lagar och regler som styr skolan?

Ja Nej

Vid betygssättningen ska läraren bara väga in det som eleven lärt sig under kursen. Alltså ska läraren bortse från sådant som eleven redan kunde när kursen startade och sådant som eleven lärt sig på annat håll.

Upplever du att merparten av dina lärare gör som i påståendet?

Ja Nej

Tycker du att det borde vara som i påståendet?

Ja Nej

Tror du att påståendet stämmer med de lagar och regler som styr skolan?

Ja Nej

Det ska inte spela någon roll för betyget om man lämnar in sina inlämningsuppgifter i tid eller inte.

Upplever du att merparten av dina lärare gör som i påståendet?

Ja Nej

Tycker du att det borde vara som i påståendet?

Ja Nej

Tror du att påståendet stämmer med de lagar och regler som styr skolan?

Ja Nej

Betyget ska inte bara sättas utifrån det eleven kan utan också utifrån hur väl eleven engagerat sig och ansträngt sig för att försöka lära sig mer.

Upplever du att merparten av dina lärare gör som i påståendet?

Ja Nej

Tycker du att det borde vara som i påståendet?

Ja Nej

Tror du att påståendet stämmer med de lagar och regler som styr skolan?

Ja Nej

Hur hög eller låg närvaro eleven har ska påverka betyget.

Upplever du att merparten av dina lärare gör som i påståendet?

Ja Nej

Tycker du att det borde vara som i påståendet?

Ja Nej

Tror du att påståendet stämmer med de lagar och regler som styr skolan?

Ja Nej

Scenario 1

Eva hade låg närvaro och underkändes på de tre första av fem prov i engelska. Hon struntade också i att göra en av de skriftliga hemuppgifterna läraren gett eleverna. Efter en språkresa förbättrar Eva sina kunskaper i engelska. Hon lyckas mycket bra på de två prov som återstår, varav ett är det nationella. Hon klarar också två hemuppgifter bra.

När betyget ska sättas i slutet av kursen säger läraren till Eva att hon numera kan ungefär samma saker i engelska som Sixten och Klas som skrivit bra på samtliga prov och hemuppgifter och nu fått högsta betyg i kursen. Men eftersom Eva hade låg närvaro och underkändes på tre prov i början kan Eva bara få betyget VG (alternativt C). Eva håller inte med utan tycker att även hon borde ha det högsta betyget. Sixten och Klas tycker däremot att läraren gör rätt eftersom det vore orättvist om hon fick samma betyg som dem trots att hon inte skrivit lika bra på proven och dessutom struntat i en uppgift.

Tycker du att Evas lärare gör rätt?

ja nej

Tror du att din engelsklärare skulle göra som Evas?

ja nej

Tror du att Evas lärare gör rätt enligt de lagar och regler som styr skolan?

ja nej

Scenario 2

Ove skolkade mycket i högstadiet och därför kan han i princip ingen samhällskunskap över huvud taget när han kommer till gymnasiet. Men nu på gymnasiet tycker Ove att samhällskunskap är väldigt intressant. Han missar inte en enda lektion under hela terminen, gör sina hemuppgifter noga och är aktiv på lektionerna. Trots detta får Ove bara G (alternativt E) i betyg. Olga, som är kassör i ett politiskt ungdomsförbund, får VG (alternativt C). Detta trots att hon har varit så upptagen med sitt ungdomsförbund att hon missat många av lektionerna och dessutom inte lärt sig något som hon inte kunde innan.

Oves lärare säger att det inte spelar någon roll hur mycket man anstränger och engagerar sig, hur aktiv man är på lektionen eller ens hur mycket man lärt sig. Det enda som Oves lärare bryr sig om är vad man kan när kursen är slut och nu när proven och hemuppgifterna är rättade räckte det bara till ett G (alternativt E) för Ove.

Ove tycker att han borde ha ett högre betyg än Olga eftersom han har lagt ner mycket tid på studierna och dessutom lärt sig mycket under terminen. Olga tycker det är rätt att hon får högre betyg än Ove eftersom hon faktiskt är lite duktigare i samhällskunskap.

Tycker du att Oves lärare gör rätt?

ja nej

Tror du att din samhällslärare skulle göra som Oves

ja nej

Tror du att Oves lärare gör rätt enligt de lagar och regler som styr skolan?

ja nej

Bilaga 2: hur eleverna uppger att deras lärare gör och hur de tycker att det borde vara

Eleverna fick efter varje påstående svara på 1) ifall de upplever att merparten av deras lärare gör som i påståendet, 2) ifall de tycker att det borde vara som i påståendet och 3) ifall de tror att påståendet stämmer med de lagar och regler som styr skolan.

Efter de två scenarierna fick eleverna svara på 1) ifall de tycker att läraren i scenariot gör rätt, 2) ifall de upplever att deras egen lärare i ämnet skulle göra som läraren i scenariot och 3) ifall de tror att lärarens agerande stämmer med skolans lagar och regler.

Tabellen visar hur de 100 elever som deltog i undervisning svarat på de två första aspekterna. Då några elever hoppade över några av frågorna eller kryssade i både ja- och nej-alternativet är det inte riktigt 100 svar på varje fråga.

Elevers svar på frågan hur deras lärare gör och hur det borde vara

	Upplever du att merparten av dina lärare gör som i påståendet?		Tycker du att det borde vara som i påståendet?	
	Ja	Nej	Ja	Nej
Påstående 1	86	12	98	2
Påstående 2	61	38	63	36
Påstående 3	28	66	32	65
Påstående 4	39	59	42	53
Påstående 5	49	46	76	21
Påstående 6	48	46	51	42
	Tycker du att läraren i scenariot gör rätt?		Tror du att din lärare skulle göra som läraren i scenariot?	
	Ja	Nej	Ja	Nej
Scenario 1	58	38	69	25