

”Man måste kriga för att få bra betyg”

-En kvalitativ studie om elever i läs- och skrivsvårigheter och deras upplevelser av betygssystemet i Lgr11 med fokus på ämnet svenska

Jessica Almroth och Anette Knuts

Specialpedagogiska institutionen
Examensarbete 15 hp
Specialpedagogik
Speciallärarprogrammet med inriktning språk-, skriv- och
läsutveckling (90 hp, AN)
Vårterminen 2016
Handledare: Helen Knutes Nyqvist



**Stockholms
universitet**

”Man måste kriga för att få bra betyg”

-En kvalitativ studie om elever i läs- och skrivsvårigheter och deras upplevelser av betygssystemet i Lgr11 med fokus på ämnet svenska

Jessica Almroth och Anette Knuts

Sammanfattning

Den svenska skolan har genom historien haft flera olika betygssystem. 1994 infördes mål- och kriterierelaterade betyg och 2011 fick Sverige en ny läroplan Lgr11. Syftet med denna studie är att undersöka hur elever, vilka är i läs- och skrivsvårigheter, i årskurs 6-9 upplever kunskapskraven, bedömningsprocess och betygssättning enligt Lgr11 i ämnet svenska. Arbetet byggdes på fokusgruppsintervjuer med totalt 15 elever, verksamma vid en grundskola i Mellansverige våren 2016.

Studien har en fenomenologisk ansats där vi genom halvstrukturerade fokusgruppintervjuer ville ta reda på hur elever i läs- och skrivsvårigheter upplevde kunskapskraven samt bedömningsprocessen enligt Lgr11. De teoretiska perspektiv som har använts för att analysera vårt empiriska material är Husserls livsvärldsteori, det situerade perspektivet på lärande och bedömning samt det relationella perspektivet på specialpedagogik. Resultatet visar att eleverna upplever att betyget är viktigt för sin framtid och de ser det som ett kvitto på sitt lärande. Vidare lägger eleverna det största ansvaret för sitt betyg på sig själva och de upplever nuvarande betygssystem som svårt att förstå. Vi ser också att de uttrycker en osäkerhet kring vilka kunskaper som bedöms i skolan. Eleverna ger också uttryck för upplevelser av oro, besvikelse, stress, uppgivenhet, vanmakt, ilska, osmarthet och glädje. Vår tolkning av resultatet är att eleverna upplever att lärarnas bedömningspraktik och läroplanens kunskapskrav kan utgöra hinder för dem i sin strävan att nå ett högre betyg.

Nyckelord

Nyckelord: Elevupplevelser, bedömning, svenska, specialpedagogik, lgr11, fenomenologi

Innehåll

Förord	1
1. Inledning	3
2. Bakgrund och tidigare forskning	4
2.1 Kunskapsbedömning och betyg i de svenska läroplanerna - ett historiskt perspektiv	4
2.2 Författningar som styr bedömning och betygsättning	7
2.3 Kunskapskraven i svenska och svenska som andraspråk år 6 och 9.....	8
2.4 Summativ och formativ bedömning	9
2.5 Elevers uppfattningar och upplevelser av betyg och bedömning	10
2.6 Bedömningens effekter	12
2.7 Centrala begrepp	13
2.7.1 Betyg	13
2.7.2 Betygssystem	13
2.7.3 Kunskapskrav	13
2.7.4 Undantagsbestämmelsen	13
2.7.5 Kunskap i skolan	14
2.8 Teoretiska utgångspunkter	14
2.8.1 Fenomenologisk teori och livsvärlden.....	14
2.8.2 Det situerade perspektivet	15
2.8.3 Det specialpedagogiska perspektivet	15
3. Syfte och frågeställningar	15
4. Metod	16
4.1 Val av metod	16
4.1.2 Fokusgruppsintervju	16
4.1.3 Studiens deltagare	17
4.1.4 Genomförande	17
4.1.5 Bearbetning av data	18
4.1.6 Trovärdighet.....	19
4.1.7 Forskningsetiska aspekter	19
5. Resultat och analys	20
5.1 Betygets betydelse.....	20
5.2 Min egen lyckas smed.....	22
5.3 Ett famlande mot okända mål.....	22
5.3.1 Det svåra språket.....	22
5.3.2 Likvärdig bedömning	23
5.3.3 Mätning pedagogik.....	24
5.3.4 Den totala förvirringen.....	24

5.4 Hjälp mig, se mig!.....	26
5.4.1 Extra anpassningar.....	26
5.4.2 Skapa en relation till eleverna och ställa krav	27
5.4.3 Tydlighet.....	28
5.5 Känslomässig berg- och dalbana	28
5.5.1 Känsla av sorg, uppgivenhet och vanmakt.....	28
5.5.2 Känsla av stress.....	29
5.5.3 Känsla av besvikelse.....	29
5.5.6 Känsla av att vara dålig och osmart.....	29
5.5.7 Känsla av att jämföra sig med andra elever.....	30
5.5.8 Känsla av glädje	30
6. Diskussion	31
6.2 Metoddiskussion	31
6. 1 Resultatdiskussion	32
6.3. Framtida forskning	36

Förord

Hösten 2013 blev vi antagna på Speciallärarprogrammet med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling på Stockholms Universitet. Under vår första utbildningsdag sa vår studierektor Diana Berthén att vi under vår utbildning kommer att förändras som människor. Där och då förstod vi nog inte fullt ut vad hon menade. Nu gör vi det. Vi har under studietiden varit med om en bildningsresa och genom bildning förändras man. Vi har under dessa tre studieår genomgått en resa både mentalt och socialt. Tillsammans med våra kurskamrater har vi diskuterat kurslitteraturen, gråtit, peppat och stöttat varandra. Och här står vi nu idag, utan Er hade vi aldrig klarat av denna resa, tack. Tack även till vår handledare Helen Knutes Nyqvist, våra lärare under studietiden och till alla elever som ville delta i vår studie. Utan er hade inte vi haft någon uppsats idag. Slutligen ett varmt och stort tack till våra fantastiska familjer som under 3 års tid har stått ut med att vi har haft vårt ständiga fokus i antingen böcker, avhandlingar eller i något arbete på datorn. Istället för att klaga har ni stöttat, peppat och fått oss att orka fortsätta. Nu är det äntligen över, all kärlek till er för att ni har stått ut.

Genom att göra den här studien hoppas vi berika det forskningsfält som har fokus på betyg- och bedömningsfrågor sett ur elevers synvinkel. En lärare måste vara medveten om att rådande värderingar i samhället, kunskapssyn, ämnessyn och ideologi påverkar bedömningens riktning. Det är först när den här medvetenheten finns som en lärare kan vara kritisk i sin roll som myndighetsutövare och bedömare. Vi hoppas även att resultaten i vår studie ger en intressant och givande bild av hur elever, vilka är i läs-och skrivsvårigheter kan uppleva betygssystemet i Lgr 11.

Samtliga delar i examensarbetet har vi skrivit gemensamt. Vid transkribering av intervjuerna delade vi upp arbetet mellan oss, men fortfarande har allt skrivits i samråd med varandra.

Uppsala och Borlänge 2016

Jessica Almroth och Anette Knuts

1. Inledning

I en insändare i Borlänge Tidning, skriven av missnöjda ambitiösa elever (2016, 1 februari, del 2) “Vi måste få lön för mödan, Skolverket” läser vi följande:

“Dagens ungdomar sitter vid skolbänken ungefär sex timmar om dagen. De kommer till skolan tidigt, kämpar sig igenom dagen som är full av matematik, samhällskunskap, engelska och svenska. Ambitionen strålar bland ungdomarna och de kämpar för att uppnå sina mål, men vad får de för allt sitt slit?

Det nya betygssystemet med A-E har skakat ungdomar och sugit ur motivationen för hårt arbete sakta men säkert. Vi studerar hårt inför prov och examinationer, vi går hem från skolan och jobbar lite extra för att kunna utöka våra kunskaper i arbetet. Vi gör vårt yttersta för att lyckas. När vi sedan gjort ett prov eller får tillbaka en inlämningsuppgift och får se vårt betyg gör det ont inombords. När allt slit har resulterat i ett E+ finns inget som säger att det var värt mödan.

Skolan ska utveckla elevers kunskaper. Skolan ska lära dem som vill lära sig. Skolan ska hjälpa, inte stjälpa. Det är därför inte rättvist att en bra uppsatts [*sic*] får ett E för att den inte var tillräckligt nyanserad, när allt annat var utomordentligt perfekt. Ett högsta betyg är så gott som omöjligt eftersom man måste uppfyllt varenda litet kriterium. En miss, och ditt A är kört.

Kära Skolverket, vad vill ni ha ut av oss studerande? Vad vill ni uppnå med ett system som endast på alla möjliga sätt trycker ner vår vilja att studera och bli bättre? Varför tror ni att vi som ungdomar ens vill försöka att nå ett högre betyg, när AAAAAE blir ett D?”

I vårt yrke som grundskollärare har vi ofta mött elever som uttrycker liknande frustration som dessa elever över vårt nuvarande betygssystem. Lärare tycker många gånger att kunskapskraven försvårar för elever att nå ett högre betyg och detta på grund av att nuvarande betygssystem ställer högre krav på eleverna än de tidigare betygssystemen.

Kunskapskraven i den nuvarande läroplanen kräver för att få ett E, att eleven når upp till samtliga förmågor i ämnet. Det här ser vi vara ett stort problem för elever i läs-och skrivsvårigheter och därför har vi valt att fokusera vår studie kring det här problemet och vi finner det då mest intressant att försöka ta reda på hur eleverna upplever det nuvarande betygssystemet.

Forsberg och Lindberg (2010) skriver att elevers erfarenheter och upplevelser, eller konsekvenserna av bedömning, hittills har studerats sparsamt inom svensk forskning. Vidare lyfter de vikten av forskning om bedömning inom det ämnesdidaktiska området. De skriver vidare att det knappt existerar forskning där eleverna inte är objekt i betyg- och bedömningsprocessen utan där de får vara medaktörer. När det gäller bedömningens relation till moral och makt finns det en del forskning men det saknas fortfarande undersökningar om hur detta påverkar eleverna samt hur det visar sig i förhållande till begreppen inkludering och exkludering. Den forskning som behövs är alltså den som i ett etiskt perspektiv lyfter elevernas upplevelser kring fenomenet. Det som allra mest betonas är forskning som kan vara vägledande och bidra med ny kunskap samt metoder och redskap i lärares yrkesverksamhet. När ett utbildningssystem genomgått stora förändringar, finns det ökade skäl till att studera bedömning nationellt och mer forskning behövs om den formativa bedömningens påverkan på målpuppfyllelse, lärande, välbefinnande, undervisning och systematiskt kvalitetsarbete (Forsberg och Lindberg, 2010; Vetenskapsrådet, 2015:37). Det finns således ett behov av att undersöka hur införandet av *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, i fortsättningen kallad Lgr11, har påverkat elevernas upplevelse av bedömningsprocessen. Korp (2011) lyfter bedömningens funktion i en social och ideologisk kontext, hon ser att bedömningens pedagogiska konsekvenser saknas i forskningen. Hon skriver följande:

“Något som vi fortfarande vet alldeles för lite om är dock hur all denna bedömning av olika slag och med olika syften faktiskt ter sig ur elevernas perspektiv. Kanske är det den mest angelägna frågan för den svenska bedömningsforskningen i dag.” (Korp, 2011, s. 122)

Då det är elevernas kunskaper vi som lärare ska utveckla och bedöma behöver vi veta hur elever med läs- och skrivsvårigheter upplever och tolkar betygssättning, bedömning och kunskapskrav, så att vi kan främja dessa elevers utveckling och lärande. Därför är det intressant att, i ett etiskt perspektiv, undersöka elevernas upplevelse av detta fenomen.

Bedömning kan ses som en kärnfråga i undervisningen och det är viktigt att komma ihåg att det i allra högsta grad påverkar elevernas lärande, både positivt och negativt (Giota, 2006; Holmgren, 2010). All bedömning formar, men på vilket sätt och med vilka konsekvenser är en empirisk fråga (Torrance och Pryor, 1998).

Syftet med denna studie är att undersöka hur elever i läs- och skrivsvårigheter i årskurs 6-9 upplever kunskapskraven, bedömningsprocessen och betygsättning enligt Lgr11, i ämnet svenska.

2. Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel redogör vi för den forskning som redan finns kring studiens syfte och frågeställningar. Vi börjar med en historisk guidning genom de svenska läroplanerna. Därefter presenterar vi kortfattat innehållet i de nuvarande styrdokumenterna och vidare redogör vi för de olika formerna av den bedömning som vi ser förekommer i skolan. Vi talar också om elevernas upplevelser och bedömningens effekter.

2.1 Kunskapsbedömning och betyg i de svenska läroplanerna - ett historiskt perspektiv

Betygssystemets utveckling genom historien har påverkats av rådande kunskapssyn och diskurser i samhället (Samuelsson, 2012). Sedan folkskolans införande 1842 har det i de olika svenska läroplanerna passerat olika bedömningspraktiker. Från 1842 till 1960-talet hade skolorna i Sverige ett absolut betygssystem. Betygets funktion var att informera huruvida eleven hade lärt sig ett specifikt kunskapsinnehåll och hur den hade uppfört sig, men instruktioner till lärarna om vilka krav de olika betygsstegen motsvarade fanns inte och läraren var således fri i sin bedömning (Skolverket, 2013).

I början var betygets urvalsfunktion nästan obefintlig men i takt med att samhället utvecklades från ett bondesamhälle till ett demokratiskt industrisamhälle ökade behovet av att ha betyget som ett urvalsverktyg (Korp, 2011; Samuelsson, 2012; Skolverket, 2013). Fokus låg på individens förmåga och orsaken till eventuella svårigheter lades på individen. Det var kognitiva och utvecklingspsykologiska teorier om lärande som påverkade bedömning och undervisning under den här tiden (Gipps, 1999; Korp, 2011).

1962 infördes den gemensamma grundskolan och det relativa betygssystemet. Betygen utgick efter en nationell normalfördelningskurva, en bestämd norm. Nu blev betygets funktion som urvalsverktyg viktig och psykologiskt orienterade bedömningsinstrument samt standardprov började användas (Korp, 2011; Waldow, 2010). Hyltegren (2014) skriver att i läroplanen för grundskolan Lgr69 skulle skolan ha ett personlighetsutvecklande fokus och här var det eleven som skulle vara i centrum. Skolan fick en demokratisk funktion (Korp, 2011; Sjöberg, 2010). Det relativa betygssystemet fick mycket kritik under 1970-talet och ansågs endast visa var en elev låg i förhållande till andra elever (Samuelsson, 2012). Forskning om lärande styrdes under den här perioden av behavioristiska och kognitiva teorier (Korp, 2011). I Lgr80 lyfts att skolan ska vara likvärdig, kunskapsinhämtning ses som en elevaktiv process och skolan ska fostra eleverna. I kursplanerna anges kunskapsmålen som mål att sträva mot och det centrala undervisningsinnehållet (Hyltegren, 2014).

Under 1990-talet blir det viktigt att mäta skolornas och elevernas resultat och kunskapsutveckling, detta på grund av stora samhällsförändringar såsom globalisering, individualisering, decentralisering, marknadsanpassning och konkurrens. Prov och andra tester blev betydelsefulla bedömningsverktyg i denna process (Andréasson & Asplund Carlsson, 2012; Höstfält, 2015; Korp, 2011; Samuelsson, 2012). I och med införandet av Lpo94 framträdde en ny bedömningskultur (jfr Gipps, 1994). Synen på lärande och utbildning hade förändrats i samhället och kognitiva- och konstruktivistiska inlärningsteorier fick ökad betydelse (Korp, 2011; Pehrsson & Sahlström, 1999). Eleverna skulle fostras till självreglerande individer och de skulle ta ett större ansvar för sitt eget lärande (Vallberg Roth & Månsson, 2008). Självbedömning, kamratbedömning och att eleven förstår mål- och bedömningskriterierna blev betydelsefullt i denna process (Korp, 2011). 1994/1995 var det dags för det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet att införas. Nu skulle elevens individuella prestationer bedömmas och betygsättas mot kvalitativa, generella och nationella kunskapsmål. Läraren skulle använda sig av både mål att uppnå och mål att sträva mot vid bedömning och betygsättning. Genom kunskapskraven i kursplanernas mål att uppnå, i slutet av det femte och i slutet av det nionde skolåret fick lärarna de exakta bedömningsanvisningarna (Hyltegren, 2014). Eleverna skulle uppnå 749 nationella krav (Hyltegren & Kroksmark, 1999). Betygsskalan var G, VG och MVG. Elevernas kunskaper skulle värderas utan att jämföras med andra elever. Alla elever skulle ha möjlighet att nå de högsta betygen. (Hyltegren, 2014). Skolorna och lärarna fick vid denna tid ett stort utrymme att själva tolka kursplanemålen (Skolverket, 2013). Lpo94 innebär en förändrad syn på kunskap, vilket påverkade förutsättningar för bedömning: ”Skolan uppmanas stimulera kunskap som handling och bedöma den efter hur den syns i handling. Kunskap betraktas som situationsbunden, funktionell och kulturell” (Lundahl, 2014, s. 548).

I en utredning från 2008 om den nya lärarutbildningen (SOU 2008:109) blir det dåvarande läraruppdraget, ett uppdrag som betonade miljön som den primära källan till elevers svårigheter, tydligt ifrågasatt. Utredningen pekade mot ett mer individualistiskt perspektiv på skolan (Assarson, 2009; Sivertun, 2010). Assarson (2009) skriver:

”Även om den senaste propositionen om den nya lärarutbildningen skiljer en skola för alla som ideologi från verkligheten som pedagoger möter, så finns strävan efter en skola för alla kvar, om än inte så tydligt som i tidigare utredningar.” (s. 30)

Ett av motiven till skolreformen år 2011 var att fler elever måste kunna nå skolans kunskapskrav. Lpo94 med tillhörande kursplaner ansågs inte ge skolan de tydliga riktlinjer som behövdes för att kunna göra uppföljningar på individ- och verksamhetsnivå (2008/09:UbU9 refererad i Hyltegren,

2014). En ökad precisering av kraven i styrdokumentet bedömdes både kunna ge ökad likvärdighet i bedömningen av elevers kunskaper samt öka måluppfyllelsen. 2011 infördes läroplan för grundskolan, Lgr11. Den nya läroplanen och dess kursplaner är i stora delar överensstämmande med den tidigare läroplanen, Lpo94, men tre förändringar skedde och det var att kursplanerna fick fokus igen i läroplanen och den centrala styrningen blev tydligare, vilket syntes i det centrala innehållet och att antalet kunskapsmål blev färre (Carlgrén, 2010). I och med införandet av Lgr11 skedde dock en diskursiv förskjutning mellan Lpo94 och Lgr11 gällande synen på kunskap och hur kompetenser och förmågor förstås och relateras till läroplanen. Lgr11 skiljer sig från Lpo94 genom att den kan ses som en mer reglerad och resultatbaserad läroplan. Måluppfyllelsen ska kunna mätas genom ett standardiserat bedömningssystem och kompetens ses som en elevs förmågor i de olika ämnena. I Lpo94 sågs kompetenser som generella och den var en mer kompetensfokuserad läroplan än vad Lgr11 är idag (Wahlström & Sundberg, 2015).

Elever i svårigheter benämns i Lgr11 fortfarande som elever i behov av särskilt stöd och tankarna om en god lärmiljö samt en likvärdig utbildning för alla finns kvar. Det som är nytt är att kraven i ämneskursplanerna har blivit tydligare. Det har införts kunskapskrav i år 3, 6 och 9 och dessa ska alla elever klara av (Tinglev, 2014). Det finns en risk att den här typen av betyg och bedömning hindrar ett lärande som utgår ifrån elevernas egna erfarenheter och intressen. Dessutom kan det komma att skapa elever i behov av särskilt stöd (Berhanu och Gustafsson, 2009). 2011 ändrades betygssystemet återigen och nu blev det en betygsskala från F-A. Betyget F står för underkänd. Betygskriterier finns nu för tre av betygsnivåerna A, C och E. Betygen var och är fortfarande målrelaterade (Samuelsson, 2012). I IFAU-rapporten, *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr11* (Wahlström & Sundberg, 2015) beskrivs att läroplansutvecklingen gått mot en mer reglerad och resultatbaserad uppbyggnad från att tidigare ha varit mer öppen och kompetensbaserad. I Lgr11 är mål och innehåll kopplat till standardiserade bedömningssystem för att kunna upptäcka elevernas grad av måluppfyllelse. Skolans uppdrag att ge eleverna minst godkända kunskaper betonas starkare i och med reformen (Hyltegren, 2014). Lgr11 påverkar och styr lärarnas arbete och den har bidragit till att mer standardiserade modeller används i undervisningen. Även den summativa bedömningen har ökat trots att det är den formativa som förespråkas (Wahlström & Sundberg, 2015). Fokuseringen på fasta kunskapskrav kan enligt Torrance och Pryor (2001) ses vara en del i en konvergent bedömning, som bland annat innebär att kunskaper bedöms efter betygskriterier. Denna kan sägas tillhöra det behavioristiska lärandeperspektivet, detta till trots att Lgr11 och dess kunskapsyn i stor utsträckning ska utgå ifrån det sociokulturella lärandeperspektivet (Gipps, 1999; Korp, 2011). En progressiv pedagogisk diskurs och en marknadsliberal diskurs styr synen på utbildning idag. Inom progressiv pedagogik ses bedömning som ett verktyg för lärande och den formativa bedömningens möjligheter att utveckla lärandet och utbildningen lyfts fram. Inom marknadsliberalismen ses bedömning som ett sätt att skapa kvalitet genom effektivitet och konkurrens mellan olika skolor. När bedömningen kopplas till styrning, kontroll och konkurrens påverkar det lärandet och undervisningen (Korp, 2011). Några av de förändringar som skedde i och med införandet av Lgr11 ses som en styrning mot en mer marknadsliberal diskurs (Olovsson, 2015).

I den nuvarande läroplanen finns ett dilemma i att eleverna måste uppnå samtliga kunskapskrav för att kunna nå ett visst betygsteg. Enligt Hyltegren (2014) har detta även tidigare varit ett problem då det var kunskapsmål som eleverna skulle uppnå i Lpo94. Dock kunde en lärare då ändå ha möjlighet att ge ett godkänt betyg om en elev på något sätt kunde kompensera för sin bristande förmåga. Nu måste varje elev klara av att uppnå samtliga kunskapskrav i ett ämne för att kunna få ett godkänt betyg. Detta händer samtidigt som läroplanen (Skolverket, 2011a) skriver att alla elever har rätt till en likvärdig

utbildning samt en undervisning som skapar möjligheter för utveckling och lärande. Även om det här inte betyder att skolan ska se likadan ut för alla är det skolans ansvar att se till att undervisningen anpassas utifrån varje enskild elevs behov och förutsättningar (Skollagen, 2010:800).

I en studie gjord av Florin Sädbom (2015) uttrycker lärarna att det inte är möjligt för alla elever att nå de lägst satta lärandemålen i grundskolan. Det framträder två olika förklaringar till detta i lärarnas samtal, antingen brister hos eleverna eller hur målen är utformade. Det råder således ett gap mellan formuleringsnivån och den konkreta undervisningsnivån. Orsaken till att eleverna inte kan nå vissa mål beror möjligen inte på eleverna utan på hur målen är skrivna (Florin Sädbom, 2015).

Som denna genomgång visar har de olika läroplanerna i Sverige genom historien haft sin tyngdpunkt i olika lärandeteorier och detta har påverkat hur lärare bedömer elevers kunskaper (Wahlström & Sundberg, 2015).

2.2 Författningar som styr bedömning och betygsättning

I detta kapitel redovisas de nuvarande institutionella ramarna för bedömning och betygsättning i en svensk kontext. Elevernas kunskaper ska bedömas utifrån kursplanernas centrala innehåll och kunskapskrav (Forsberg, 2014).

Skollagen

I kap 1, 4 § i Skollagen (2010:800) står det att skolan ska främja elevernas utveckling samt motivera eleverna till ett livslångt lärande. Undervisningen ska utformas med hänsyn till alla elevers olika behov och skolan ska ge det stöd som behövs för att varje elev ska kunna utvecklas så långt möjligt.

Om en elev har en funktionsnedsättning som direkt hindrar den från att nå ett kunskapskrav kan enstaka delar i kunskapskraven förbises genom den så kallade undantagsbestämmelsen (Skollagen, 2010:800).

Vid betygsättning ska läraren använda sig av varierade bedömningsformer och en betygsättning kan aldrig ske enbart utifrån ett enda prov. De nationella proven kan inte testa om en elev uppnått alla kunskapskrav och de kan inte heller enbart utgöra den enda grunden vid betygsättningen, dock kan de verka för att en mer rättvis och likvärdig bedömning sker mellan skolor och inom landet (Skolverket, 2011b). Om det finns särskilda skäl behöver en elev inte genomföra samtliga nationella prov eller delar av dessa. Det är rektorn som avgör detta (SFS 2011:185).

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011

I läroplanen lyfts skolans uppdrag och värdegrund, de övergripande målen och riktlinjer för utbildningen samt kursplaner och kunskapskrav.

Här finns ett antal långsiktiga mål som är formulerade som ämnesspecifika förmågor och det är dessa som ligger till grund för betygsättningen. Det centrala innehållet beskriver vad som ska tas upp i undervisningen och i vilka årskurser det ska göras. I det centrala innehållet finns en progression som breddas och fördjupas över åren. Kunskapskraven som utgår från förmågorna och det centrala innehållet beskriver vilka kunskaper som krävs för de olika betygen i de olika årskurserna (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b).

2.3 Kunskapskraven i svenska och svenska som andraspråk år 6 och 9

Nedan presenteras en kortfattad sammanställning över kunskapskraven i ämnena svenska och svenska som andraspråk för år 6 och år 9. Se bilaga 1 för kursplan i svenska i sin helhet. Se bilaga 2 för kursplanen i svenska som andraspråk i sin helhet.

I kursplanen i svenska i Lgr11 kan man läsa att eleverna, genom undervisningen i ämnet svenska, ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att:

- formulera sig och kommunicera i tal och skrift
- läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang
- urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer
- söka information från olika källor och värdera dessa (Skolverket, 2011a, s. 222-223)

I kursplanen i svenska som andra språk i Lgr11 kan man läsa att eleverna, genom undervisningen i ämnet svenska, ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att:

- formulera sig och kommunicera i tal och skrift
- läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang
- välja och använda språkliga strategier
- urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer
- söka information från olika källor och värdera dessa (Skolverket, 2011a, s. 234-235)
- Den fjärde förmågan, att välja och använda språkliga strategier, är den enda som skiljer sig från förmågorna i kursplanen i svenska.

I ämneskursplanerna beskrivs de förmågor och kunskapskrav som alla elever ska klara av i årskurserna 3, 6 och 9. Betygsättningen utgår från ämnesspecifika kunskapskrav. De olika betygsstegen skiljs åt genom olika progressionsord för betygen E, C och A. Det enda som skiljer de nuvarande kunskapsnivåerna åt är värdeorden – annars är det exakt samma krav. Exempelvis så står det för svenska i årskurs 9 på E-nivå att ”Eleven kan skriva olika slags texter med **viss** språklig variation, **enkelt** textbindning och **i huvudsak** fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer.” På C-nivå är ordet **viss** utbytt mot **relativt god**, enkelt är utbytt mot **utvecklad** och i huvudsak är utbytt mot **relativt väl** och på A-nivå står det **god, välutvecklad och väl** (Skolverket, 2011a).

För att en elev ska nå godkända kunskaper i slutet av årskurs 6 i ämnet svenska krävs det att eleven når upp till 41 delkrav och för godkända kunskaper i slutet av årskurs 9 krävs det att eleven når upp till 67 delkrav (Hyltegren, 2013, s. 233-235).

2.4 Summativ och formativ bedömning

Bedömningar kan vara av formativ eller summativ karaktär. Den formativa bedömningen utgår ifrån det sociokulturella lärande perspektivet och Vygotskys tankar om den proximala utvecklingszonen. Den är framåtsyftande och holistiskt. Bedömningen görs för att eleven ska veta vad den behöver göra för att kunna utvecklas vidare inom ett ämne. Den summativa bedömningen tillhör mer det behavioristiska lärande perspektivet och används till exempel inför en betygssättning eller i slutet av en kurs och den är inte utvecklande såsom den formativa bedömningen (Berthén & Eriksson, 2006; Korp, 2011; Lindström, Lindberg och Pettersson, 2013; Lundahl och Folke-Fichtelius, 2014).

I behavioristiska undervisningstraditioner är objektiva, kvantitativa och normerade tester vanligt förekommande bedömningsverktyg (Bjar, 2009; Shepard, 2000). Om standardiserade prov används ofta i skolan kan det leda till att eleverna upplever all bedömning som sker i skolan som summativ (Harlen och Deakin Crick, 2002).

Lärarens syn på kunskap påverkar både vad den bedömer och hur den bedömer (Pettersson, 2010). De olika bedömningstraditionerna som går att hitta i dagens skola är bland annat grundade i behavioristiska och sociokulturella lärandeteorier (Lindberg, 2005). Formativ bedömning krävs för att det ska gynna elevens lärande, men bedömningen måste genomföras på ett visst sätt (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009). Eleven behöver få veta var hen befinner sig, vart hen är på väg och hur hen ska kunna gå vidare i sitt lärande (Sadler, 1989). Elevens kunskaper bedöms direkt i undervisningen genom kommunikation och systematiska observationer. För att se elevens styrkor och vägar till utveckling används kvalitativa bedömningsverktyg (Bjar, 2009; Wedin, 2010).

Förutom den formativa och summativa bedömningen finns också den som kallas för den dynamiska bedömningen och den riktar sig mot läraren och dennes undervisning. Här handlar det om att läraren själv ska analysera sin undervisning för att sedan utveckla och anpassa den utifrån elevernas behov (Allal & Pelgrims Ducrey, 2000).

Lindberg lyfter i (Lindström, Lindberg & Pettersson, 2013) den ömsesidighet som den formativa bedömningen faktiskt handlar om. Det är inte bara eleverna som ska bedömas utan det är också viktigt att lärarna tittar på sin egen undervisning och där gör en bedömning huruvida den fungerar utifrån elevernas behov, därefter måste de naturligtvis också utveckla sin undervisning så att den anpassas utifrån elevernas förutsättningar.

Den formativa bedömningen kan sägas vara bedömning för lärande och summativ bedömning kan sägas vara bedömning av lärande. Det är hur bedömningen görs och som avgör om den är formativ eller summativ (Wiliam, 2010).

Den formativa bedömningen ska användas i alla svenska skolor. Skriftliga omdömen och IUP i grundskolan är verktyg i denna bedömningspraktik. Den summativa bedömningen kan även användas reflekterat av pedagoger i verksamheten (Vetenskapsrådet, 2015:37). En instrumentell syn på formativ bedömning är vanligt förekommande och bedömningsformen används i skolor mer som en metod eller arbetssätt än som en del av undervisningen (Torrance, 2007; Torrance, 2012). Forskningen om den formativa bedömningens positiva effekter på elevens lärande har under senare tid blivit ifrågasatt (Bennett, 2011). Enligt Lord och Jones (2006) är det dock önskvärt att varierande bedömningsformer används i skolan.

2.5 Elevers uppfattningar och upplevelser av betyg och bedömning

Lundahl och Öquist (1999) och Lind och Åsén (1999) fann i sina projekt att när elever fick skriva eller rita om valfritt ämne valde de väldigt ofta att berätta om betyg, prov och läxförhör. Både känslan av lycka efter ett positivt resultat eller känslan av ett borttappat egenvärde efter ett misslyckat resultat framkommer i deras arbeten. Eleverna identifierade sig med de bedömningar som de fick. Livet i skolan verkade till stor del handla om att jämföra sina egna prestationer med andras. Detta verkade till och med vara viktigare än vilka faktiska kunskaper som eleverna tillägnade sig. Det föreföll också som om eleverna ofta blivit slentrianmässigt bedömda utan möjlighet att få diskutera vad deras resultat stod för eller hur bedömningarna förhöll sig till de kunskaper de erbjudits möjlighet att förvärva (Lundahl & Öquist, 1999; Lind & Åsén, 1999).

I en svensk intervjustudie med totalt 42 elever från årskurs 2, 5 samt högstadiet undersökte Törnvall (2001) hur elever uppfattade och upplevde bedömning i skolan. Elever såg bedömning som något som lärare gör för att ta reda på elevernas kunskaper, eller för att informera föräldrar - inte för att utveckla deras lärande. Studien visade att många elever upplevde olustkänslor i samband med läxförhör, prov och bedömningssituationer.

Hammarlund (2006) undersökte i en enkätstudie vilka kriterier som elever uppfattade låg till grund för deras betyg, om elever upplevde betygssystemet i Lpo 94 som likvärdigt och rättvist samt om elever ansåg att betygssystemet i Lpo94 fungerade väl. Han fann att majoriteten av de 96 deltagande eleverna ansåg att skolan har givit tillräcklig information om de olika betygsstegen. Många ansåg dock att betygsriterierna ofta var otydliga och svårförståeliga eller att de inte alltid följdes såsom de anmodas att göra. Flertalet av eleverna ansåg också att betyget kan ses som ett kvitto på närvaro, flit och noggrannhet. Mindre än hälften av eleverna instämde helt i att betyg är ett mått på kunskap och lärande. Många av eleverna var av åsikten att det är bäst att kunna mycket om lite snarare än att kunna lite om mycket och de flesta elever ansåg att betyget visar hur väl de kunde något. Ordning och uppförande borde vara ett fristående betyg ansåg majoriteten av eleverna. 89 % var för betygssteg och nästan en fjärdedel av enkätsvaren pekade på att betygsstegen skulle minska stress och konkurrens. Bara 13 % av eleverna tyckte att betygssystemet i Lpo94 hade tillräckligt många betygssteg.

I Lord och Jones (2006) forskningsrapport *“pupils’ experiences and perspectives of the national curriculum and assessment -final report”*, framkommer det att elever ser läroplanen och betyg som en nyckel till sin framtid. Om eleverna vet att deras kunskaper kommer att bedömas leder det till att eleverna fokuserar mer på sina studier.

I sitt examensarbete gjorde Borgman och Widstrand (2012) en studie över vad lärare och elever ansåg om betyg i årskurs 6. Sex olika lärare intervjuades och en enkätundersökning med 80 elever genomfördes. Resultatet visade att elever kunde se både positiva och negativa effekter av betyg. Majoriteten av eleverna uttryckte att betygen hjälpte till med motivationen och att de ansträngde sig mer då de fick betyg. Flertalet av eleverna såg ett samband mellan stress och betyg. Dock var de flesta eleverna överens om att studieresultatet i skolan var viktigt för dem.

Skolverkets (2013) undersökning *“Attityder till skolan, 2012”* visar att antalet elever i årskurs 7-9 samt gymnasieelever som tycker att lärare är tydliga i sin kommunikation gällande betyg och bedömning har minskat sedan förra undersökningen 2009. Andelen elever som tycker att de på ett tydligt sätt får information om vad som krävs för att få ett visst betyg har också minskat, precis som

antalet elever med åsikten att betyget är viktigt för dem för att de ska veta var de ligger i sin utveckling. I undersökningen framkommer även att stress ökar ju äldre eleverna blir och det blir fler och fler elever som tycker att kraven i skolan är för höga. 2012 är det färre elever som upplever att lärare sätter rättvisa betyg och 8 % av eleverna tycker att ingen eller få lärare sätter rättvisa betyg. Undersökningen visar att både lärare och elever har blivit mer negativt inställda till betygen sedan 2009. Andelen elever i årskurs 7–9 och gymnasieskolan som tycker att betyg är viktiga för att visa hur de ligger till har sjunkit. I enkätstudien deltog 2404 elever i årskurs 4-6 och 1441 elever i årskurs 7-9 (Skolverket, 2013).

Fili (2014) undersökte i sitt examensarbete hur elever i årskurs 9 såg på betyg och det nuvarande betygssystemet i Lgr11. I enkätstudien deltog 64 elever och fem elever intervjuades även. Det som framkom i studien var att eleverna såg både positiva och negativa effekter av betygssystemet. Positivt var att det skulle motivera dem till att prestera bättre och det negativa var att betygen bidrog till en ökad stress. En majoritet av eleverna tyckte att de hade fått rättvisa betyg och att det nuvarande betygssystemet har effekter som kan leda till en ökad likvärdighet vid bedömning och betygssättning. Elevernas kritik mot det nuvarande betygssystemet var att läroplaner och kursplaner ansågs vara otydliga och svårtolkade.

Olovsson (2015) undersökte i sin avhandling hur bedömningsprocessen i årskurs 5 och 6 i svensk grundskolepraktik har påverkats av införandet av betyg, utökade nationella prov samt nya kursplaner med kunskapskrav som infördes mellan 2011-2013. Han fann att reformerna ledde till en väsentlig påverkan på bedömningsprocessen i de undersökta klassrumspraktikerna. Lärarna kom att övervaka sina elevers prestationer mer noggrant. Både lärarnas och elevernas självständighet gentemot styrdokumentet blev mer begränsad. Studien visade också att eleverna blev mer uppmärksamma på sitt skolarbete och att kraven på att prestera i större utsträckning blev inriktade på att prestera i relation till de mål och kunskapskrav som finns i respektive ämne, men att de också upplevde ökad negativ press. Eleverna framhöll att arbetsdisciplinen hade ökat under årskurs 6, vilket de upplevde som positivt. Eleverna använde olika strategier för att möta förändringarna. De blev mer noggranna, reflekterande och aktiva när de försökte förstå vad som förväntades av dem i prestationerna. De försökte också i högre grad visa lärarna sitt kunnande, och visade större koncentration i arbetet och större hörsamhet gentemot lärarna under lektionstid. Elevernas lärandeidentiteter påverkades således av den nya reformen. Även den glädje och motivation som eleverna visade i årskurs 5, var i årskurs sex delvis ersatt av en mer allvarsam och koncentrerad attityd. Atmosfären i klassrummet ändrades och det viktiga i lärandet blev att förhålla sig till kunskapskraven och dess matriser. Fler elever angav att pressen hade negativ påverkan än de som angav att den påverkade positivt. Fokus i årskurs 6 låg, för både elever och lärare, mer på prestation än på lärande.

Elever upplever att den bedömning som sker i skolan och dess avgörande betydelse för deras framtid som något naturligt och allvarligt. Skolans bedömningspråk ses av eleverna som svårförståeligt och byråkratiskt. Om lärare är otydliga med att beskriva hur eleverna kan utvecklas och vad de behöver göra för att nå målen i skolan skapas eleven att bli ett strävande individ, som styr sig själv mot att ständigt förbättras. Lärares otydlighet leder också till att eleverna upplever beteenden, uppföranden och relationer till lärarna som viktiga vägar till bättre betyg. Eleverna upplever bedömningar som disciplinerade och eleverna hamnar i ett beroendeförhållande gentemot sina lärare. Bedömningarna leder till att produkten av lärandet, det synliga, blir mer viktigt för eleverna än lärandets innehåll. Bedömningarna kan även leda till att elever ser sig själva som ensamt ansvariga för att få bra betyg (Sivenbring, 2016).

2.6 Bedömningens effekter

Att bedömning påverkar individen har lyfts i flera studier (Sivenbring, 2016; Olovsson, 2015).

Genom användandet av olika bedömningsverktyg (åtgärdsprogram, IUP och utvecklingssamtal) styrs eleven mot att bli en "idealelev" och läraren utövar genom dessa en definitions- och disciplineringsmakt över eleven (Andréasson och Asplund Carlsson, 2009; Asp- Onsjö; 2008; Höstfält, 2015). Idealeleven har en förmåga till självreglering, självdisciplin, självvärdering, självständighet och den kan ta ansvar för sin måluppfyllelse. Eleverna blir tillsammans med lärarna ansvariga för att de når läroplanens mål (Höstfält, 2015). Vallberg Roth och Månsson (2008) visar att lärares skriftliga bedömningar av elevers kunskapsutveckling styr och påverkar elevens framtida identitet. En individs självbild och motivation kan också påverkas av de bedömningar som sker i skolan (Giota, 2006).

Lärarens bedömning ska vara konstruktiv och den ska leda till att eleven vet hur den ska gå vidare för att utvecklas inom det ämne där bedömningen görs. En misslyckad bedömning kan påverka en elevs självförtroende på ett negativt sätt och det kan i sin tur leda till att eleven tappat intresset för skolan. En professionell lärare har förmågan att lyfta det som är positivt hos en elev även då finns negativa eller svåra aspekter som måste tas upp. Det handlar om att skapa en balans i sin bedömning samt att ha intresset och förmågan till att skapa en god relation med eleven (Korp, 2011; Lindström, Lindberg & Pettersson, 2013; Lundahl & Fichtelius, 2014).

Ericson och Gustafsson (2014) anser att det inte finns ett starkt stöd i forskningen för att prov och betyg skulle vara positivt för elevernas kunskapsutveckling. Yngre och lågpresterande elever tycks i högre grad än de äldre och högpresterande eleverna påverkas negativt av betygsättning. Deras ålder och erfarenheter kring bedömning har alltså ett samband med hur elevernas lärande och prestationer påverkas av betygsättning (Betts och Grogger; 2003; Eriksson & Gustavsson, 2014; Klapp, 2015; Stafström och Björck, 2015).

Jönsson (2013) påpekar de negativa effekter som betyg kan ha på elevers lärande. Detta har att göra med hur och vilken information som läraren ger till eleven om betygen, är den alltför komprimerad så kan det ha en negativ påverkan på elevens självbild och det blir lätt så att eleven fokuserar på betygen istället för på målen. Betygsättning och bedömning kan påverka elevens fortsatta skolgång och studiemotivation olika beroende på vilken elev det är som blir bedömd (Klapp, 2015).

Äldre och mer högpresterande elevers lärande påverkas mindre negativt av betyg och summativ bedömning än vad de yngre och lågpresterande elevernas lärande gör (Lundahl, Hultén, Klapp & Mickwitz, 2015).

2.7 Centrala begrepp

2.7.1 Betyg

Betyg kan sägas vara den mest reglerade formen av bedömning i skolan. Betyget har en urvalsfunktion som kan avgöra, till exempel, vem som ska komma in på en utbildning eller vem som ska få tillträde till en tjänst. Idag används betyget som ett urvalsinstrument både i övergången från grundskolan till gymnasiet och vidare från gymnasiet till högskola och universitet. Det kan nog sägas vara betygets mest grundläggande funktion. Betyget kan också ge information till eleven och föräldrarna om var eleven ligger i sin kunskapsutveckling. Ytterligare funktioner kan vara kontroll, motivationsfrämjande och disciplinering. Betyget kan ses som ett kvitto på en utbildning och det berättar något om elevens prestationer i skolan (Korp, 2011). Det formativa uppdraget i skolan rimmar inte fullt ut med det summativa betygets alla funktioner. Det kan tyckas vara motsägelsefullt att både lyfta vikten av individens kunskapsutveckling i ett socialt sammanhang, samtidigt som eleven graderas på ett sätt som kan ses mer som dömande än utvecklande. Dock måste detta inte stå i motsats till varandra utan betygets olika funktioner bör förstås utifrån dess olika behov (Korp, 2011).

2.7.2 Betygssystem

Med begreppet *betygssystem* menar vi den process som sker i skolan från bedömning till betygssättning, vilket innefattar formativ och summativ bedömning av elevers kunskaper, kunskapskrav som mål att arbeta emot och betygssättning.

2.7.3 Kunskapskrav

Kunskapskrav är sedan 2011 ett nytt fenomen i svenska läroplaner och kursplaner. De kan sägas vara en specificering av vad eleverna måste kunna för att nå upp till en viss nivå i årskurs 3 eller till ett visst betyg i årskurs 6 och 9. Kunskapskravens funktion är att innehållsligt och progressionsmässigt tala om vad eleverna ska lära sig på de olika nivåerna och detta ska således bidra till en ökad likvärdighet som gör att alla elever i skolan ska kunna nå samma kunskapsmål.

2.7.4 Undantagsbestämmelsen

Undantagsbestämmelsen, även kallad pysparagrafen (21 § i Skollagen, 2010:800), är till för att skapa lika förutsättningar för alla elever och det handlar om de elever som på grund av sitt funktionshinder inte kunnat nå upp till ett visst betyg. Bestämmelsen är alltså inte till för elever som har bristfälliga kunskaper i allmänhet utan det handlar om de som har en funktionsnedsättning som direkt hindrar dem från att nå enstaka delar i kunskapskraven. Om en elevs svårigheter kan åtgärdas genom särskilda anpassningar ska bestämmelsen inte tillämpas. Det är den undervisande läraren i samråd med rektorn och andra berörda lärare som ska avgöra om elevens brister beror på funktionsnedsättningen eller inte. Eftersom en funktionsnedsättning kan se olika ut måste varje ärende diskuteras och avgöras lokalt och om en lärare väljer att använda undantagsbestämmelsen ska det inte framkomma i elevens betyg att detta har gjorts (21 § i Skollagen, 2010:800).

I skriften *Arbeta med språkstörning i förskola och skola* (Eriksson, Habbe, Walther & Westlund, 2015) från Specialpedagogiska skolmyndigheten beskrivs vilka anpassningar som kan göras vid planering, undervisning och bedömning av funktionsnedsatta elevers förmågor och kunskaper. Dessa är följande:

- anpassade prov, exempelvis flervalfrågor

- stöd att hitta en ingång i ämnet och fokusera på rätt saker
- förtydligande förklaringar till frågeställningar
- muntliga redovisningar och prov, enskilt eller i liten grupp
- uppdelade uppgifter
- alternativa lärvärtyg som dator, rättstavningsprogram, bildstödsprogram
- extra tid (s.17)

2.7.5 Kunskap i skolan

I en lärares vardag ingår att bedöma elever för att ta reda på vilka kunskaper och förmågor de har i ett särskilt ämne, men vad är kunskap egentligen? Selghed (2006) talar om tre olika typer av kunskapsuppfattningar och det är empirism, rationalism och konstruktivism. I empirismen får vi kunskap genom att granska vår omgivning och enligt rationalismen är kunskap något som kommer inifrån människan tillsammans med dess tankar. Konstruktivismen kan ses som en blandning av båda dessa uppfattningar.

Det handlar om att kunskap kommer i samspel med omgivningen och att kunskapen är kognitiv, sinnlig och praktisk. All kunskap syns inte och vi får inte glömma bort den tysta kunskapen (Korp, 2011).

Vidare delar Korp (2011) upp kunskapen i fyra olika former, vilka är *faktakunskaper* såsom information och regler, *förståelsekunskaper* som innefattar begripligheten, *färdigheter* såsom en praktisk kunskapsform och *förtrogenhetskunskaper* som kan liknas med tysta kunskaper. Dessa ska inte ses som åtskilda utan de samspelar och samverkar med varandra.

I Lgr 11 (Skolverket, 2011a) står följande om kunskap:

“Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former- såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet- som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet” (Lgr11, s.10).

2.8 Teoretiska utgångspunkter

I det här kapitlet kommer vi att redogöra för det synsätt och förhållningssätt som vi har haft gentemot det empiriska materialet i studien. Intresset i denna studie ligger i hur elever i läs- och skrivsvårigheter, i årskurs 6-9 upplever kunskapskraven, bedömningsprocessen och betygsättning enligt Lgr11, i ämnet svenska. I studien utgörs det teoretiska ramverket av tre teoretiska perspektiv, vilka är; Husserls teori om livsvärlden, det situerade perspektivet på lärande och kunskapsbedömning samt det specialpedagogiska relationella perspektivet. Vi har valt dessa eftersom vår studie fokuserar sig på elevernas upplevelser, deras levda vardagsvärld sett ur deras perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014) och berör flera forskningsfält såsom specialpedagogik, bedömning och läroplan. Genom det situerade och det relationella perspektivet ämnar vi kunna sätta in vår empiri i en specialpedagogisk kontext samt analysera studiens resultat.

2.8.1 Fenomenologisk teori och livsvärlden

För att kunna belysa elevernas upplevelser av fenomenet har vi valt att använda oss av fenomenologisk teori och livsvärlden som teoretiska utgångspunkter. Den teoretiker som agerar som vårt stöd i detta arbete är Husserl (Husserl, 1995). Husserl ansåg att kulturen inte kunde studeras genom naturvetenskaplig forskning. Han hävdade att människans själ och historia då tappades bort.

Han ville föra samman ett makroperspektiv -natur och kultur med ett mikroperspektiv -kropp och själ. Kropp och natur hade inom forskningen alltför länge prioriterats före själ och kultur. Själslivet och kultur kan inte studeras på ett objektivt sätt, ansåg han vidare. Han kritiserade således den materialistiska vetenskapssynen och strävade mot en mer idealistisk och humanistisk vetenskapssyn. Människan skulle stå i centrum för förståelsen av världen och är en aktiv och handlande varelse som skapar mening genom perception och erfarenheter.

Fenomenologins intresse riktar sig främst mot subjektets upplevelse av livsvärlden. Teorin om Livsvärlden utgör fenomenologins grunder. Livsvärlden är den värld i vilken vi människor lever våra liv. Den är både subjektiv och intersubjektiv. Vår historia, vår levda vardag och framtiden rymmer i livsvärlden. Grunden för all kunskap och vetenskap går att finna i denna. Begreppen intuition, abstraktion, konstitution, reduktion och reflektion sammanfattar det fenomenologiska tänkandet (Bjurwill, 1995; Kvale & Brinkmann, 2014). Detta innebär att livsvärldsbegreppet används i studien för att beskriva elevernas eget perspektiv på kunskapskraven, bedömningsprocessen och betygsättning enligt Lgr11, i ämnet svenska.

2.8.2 Det situerade perspektivet

Vidare utgår vi i studien från det situerade perspektivet på lärande och kunskapsbedömning som bygger på Vygotskijs tankar och som innebär att lärande sker i en social kontext, genom språk och kommunikation. Språket är inte neutralt, utan det påverkas av kontexten, relationer och rådande diskurser. Enligt detta synsätt är individen aktiv i sitt eget lärande (Bjar, 2009) och förståelsen och kunskapen är flexibel, sammanlänkad och generaliserbar. Lärandet sker alltså i en dynamisk cirkelprocess (Säljö, 2015). Detta gör att lärande och undervisning inte kan styras och förutses. Bedömning kräver således en djup förståelse för vad som sker i den pågående lärandesituationen (Korp, 2011). Vi har valt det här perspektivet för att analysera vilken bedömningspraktik som verkar framkomma i elevernas samtal.

2.8.3 Det specialpedagogiska perspektivet

Den specialpedagogiska forskningen skiljer på det kategoriska och det relationella perspektivet. Ett kategoriskt perspektiv innebär att elevernas svårigheter läggs på den enskilda individen och deras brister ses som medfödda (Emanuelsson, 2003). I kategoriska verksamheter är de specialpedagogiska insatserna ofta exkluderande och diagnostisering är ett viktigt verktyg för att identifiera elever i behov av särskilt stöd. Inom det relationella perspektivet ses en individs svårigheter istället vara orsakat av den miljö och de undervisningssituationer som den möter. Inom detta perspektiv betonas inkludering och anpassning av undervisningsmiljön (Nilholm, 2005). Det relationella perspektivet på specialpedagogik använder vi i vår analys av empirin.

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur elever i läs- och skrivsvårigheter i årskurs 6-9 upplever kunskapskraven, bedömningsprocessen och betygsättning enligt Lgr11, i ämnet svenska.

Frågeställningar:

- Vilka upplevelser framkommer i samtalen med eleverna när det gäller kunskapskraven, bedömningsprocessen och betygsättningen?
- Vilka hinder och förutsättningar upplever eleverna att det finns för att de ska kunna nå upp till kunskapskraven eller ett högre betyg?
- Vad upplever eleverna vara grunden för att få ett betyg- vad är det som bedöms?

4. Metod

I detta kapitel presenteras, beskrivs och motiveras de metodiska överväganden som legat till grund för denna studie, hur studien har genomförts, hur det empiriska materialet har bearbetats och analyserats samt de etiska aspekter som beaktats under studiens genomförande.

4.1 Val av metod

Vi har valt en fenomenologisk forskningsansats. Fenomenologi handlar om att tolka, förstå samt förmedla och den är passande att använda när syftet är att försöka ta reda på hur informanterna upplever ett specifikt fenomen (Szklański, 2012; Løkken & Søbstad, 1995). Alla tolkningar görs utifrån tolkarens erfarenheter och sammanhang (Lindgren, 1994; Løkken & Søbstad, 1995). Fenomenologi passar enligt Szklański (2012) att använda då studien utgår ifrån ett empiriskt material. Szklański (2012) menar att den fenomenologiska forskaren är intresserad av att undersöka vilken betydelse ett objekt har för en person och det är inte objektet i sig som är intressant. Samtalet är en grundläggande form av mänskligt samspel. Kvale och Brinkmann (2014) lyfter tre olika typer av samtal: vardagens samspel, filosofisk dialog samt forskningsintervju. Forskningsintervjun kan ses som en form av samtal där människor får möjlighet att dryfta sina åsikter, uppfattningar och synpunkter som således bygger upp en kunskap.

4.1.2 Fokusgruppsintervju

Forskningsintervjun har ett visst syfte och en särskild struktur samt en metodologisk medvetenhet. Det är viktigt att vara medveten om att det i denna form av samtal kan finnas en viss maktproblematik då det är intervjuaren som ställer frågor till informanterna (Kvale & Brinkmann, 2014). Eftersom det var gruppens samt den enskilde informantens tankar och upplevelser som var i fokus valdes fokusgruppsintervjuer. Kvale och Brinkmann (2014) skriver att fokusgruppsintervjun är en form av kvalitativ gruppintervju som syftar till att öppna upp för kommunikation, alltså att undersöka hur informanternas gemensamma erfarenheter gör det möjligt att förstå ett särskilt fenomen.

Wibeck (2000) skriver att fokusgrupper är användbara då det handlar om att undersöka informanternas tankar, åsikter, attityder, uppfattningar och så vidare. Metoden valdes främst på grund av att vi ville få reda på informanternas tankar och upplevelser kring betygssystemet.

Valet av fokusgrupper föll sig också utav att det är barn och ungdomar som vi ska intervjua. För att de ska öppna sig och svara på våra frågor krävs det att intervjusituationen blir naturlig och avslappnad (Wibeck, 2000). Av det skälet ansåg vi att gruppintervjuer var det mest lämpliga alternativet. Eftersom eleverna är vana vid gruppaktiviteter i skolan resonerade vi så att det borde bli en mer naturlig situation för dem att intervjuas i grupp och det blir inte lika formellt som om vi skulle sitta en och en när vi genomför intervjun. På grund av etisk hänsyn valde vi även att genomföra fokusgruppsintervjuer då eleverna vi intervjuade är i läs- och skrivsvårigheter. Vi ansåg att den enskilde individen inte skulle bli lika utpekad i en fokusgruppsintervju. Wibeck (2000) beskriver en fokusgruppsintervju som ett gruppsamtal med olika grad av struktur. För att få så uttömmande svar som möjligt valdes semistrukturerade intervjuer. Dessa tillåter intervjuaren att följa upp, backa, återkoppla och vara flexibel i förhållande till sin frågeställning.

4.1.3 Studiens deltagare

Våra informanter valdes utifrån att de alla fått särskilt stöd på grund av sina läs- och skrivsvårigheter. Några av eleverna har svenska som andraspråk men det är på grund av deras diagnoser, såsom adhd, autismspektrumsvårigheter, språkstörning eller dyslexi, som deras läs- och skrivsvårigheter har uppkommit och således är det därför de har deltagit i vår studie.

Data samlades in på en kommunal skola i Mellansverige. Skolan är organiserad som en F-9 skola, vilket innebär att skolans elever är i åldrarna från 6-åringar till 16-åringar. Skolan har ett i socioekonomiskt avseende blandat upptagningsområde och eleverna kommer både från villaområden och hyresrättsområden. Valet av den aktuella skolan vägledades av att skolan var känd för en av oss sedan tidigare samt att årskurserna 6-9 fanns på skolan och fokusgruppsintervjuerna således på ett smidigt och tidseffektivt sätt kunde genomföras.

Vi tog först kontakt med skolledaren på den utvalda skolan och frågade om vi fick genomföra vår studie, som skulle fördjupa frågeställningen kring hur elever i årskurs 6-9 upplever betygssystemet i Lgr 11, på skolan. Vi fick muntlig tillåtelse från skolledaren att genomföra studien. En av oss tillfrågade därefter mentorerna (kontaktpersoner) i årskurs 6-9 för att få hjälp med att hitta elever som skulle kunna vara aktuella i studien (Wibeck, 2010). För oss var det av vikt att eleverna bedömdes vara i läs- och skrivsvårigheter, därför att det var just denna grupps upplevelser vi ville studera. Vilken typ av läs- och skrivsvårighet eleven bedömdes ha har dock för oss inte varit relevant. I fokusgrupperna fanns således elever med språkstörning, dyslexi, men även elever som har svårt med koncentration och motivation vilket har lett till deras läs- och skrivsvårigheter. När vi hade fått förslag på lämpliga elever från mentorerna skickade vi hem ett missivbrev (se. Bilaga 3) till elevernas föräldrar för att se om de utvalda eleverna fick samt ville vara med i studien. 16 stycken elever accepterade inbjudan varpå fyra fokusgruppsintervjuer planerades in. Eleverna i årskurs 6, 7 och 9 hade en av oss en relation till sedan tidigare.

4.1.4 Genomförande

Fyra fokusgruppsintervjuer genomfördes den 17 mars på den aktuella skolan. En intervjuguide (se bilaga 4) som kunde fungera som struktur upprättades, vilken bestod av sex stycken öppna frågor. Alla intervjuer följde ungefär samma mönster (Bryman, 2012), men eftersom vi har haft ambitionen att vara lyhörda för informanterna har vi inte följt guiden helt strikt. Johansson och Svedner (2001) talar om två varianter av intervjuer. Den mer strukturerade samt den kvalitativa som är något friare i sina formuleringar och vi valde den sistnämnda. För att fördjupa och utveckla svaren som vi fick ställde vi

också ett antal uppföljande frågor (Kvale & Brinkman, 2014). Enligt Johansson och Svedner (2001) så ger den kvalitativa intervjun information som kan ge förståelse för hur informanten upplever eller tänker kring ett specifikt fenomen. En av oss var huvudmoderator och hade som uppgift att ställa frågor och leda samtalet och den andre hade ansvar för att observera samtalet och föra stödanteckningar. Observatören ställde även själv frågor vid flera tillfällen. Vi var på plats före eleverna i samtalsrummet och förberedde för att skapa trygghet. Vi placerade två rektangulära bord till en kvadrat och ställde sju stolar rund borden och lade fram två mobiltelefoner och en bandspelare. Under intervjun fick moderatören ofta styra samtalet och fördela ordet (Wibeck, 2010). Varje intervju tog ca 32-46 minuter och spelades in via tre ljudupptagare. Störande moment som kunde påverka intervjun, var att rummet låg mellan två klassrum och angränsade till en korridor. Detta medförde att elever och andra lärare vid några tillfällen öppnade dörren och kom in i samtalsrummet samt att ljud från angränsade klassrum hördes under intervjun.

Studien har en induktiv ansats då den utgår ifrån ett empiriskt material. Enligt Fejes och Thornberg (2012) innebär det att forskaren drar generella slutsatser utifrån flertalet enskilda fall, som kan bestå av till exempel erfarenheter.

Tabell 1. Uppgifter angående fokusgrupperna, antal informanter samt årskurser.

	Fokusgrupp 1	Fokusgrupp 2	Fokusgrupp 3	Fokusgrupp 4
Årskurs	6	7	8	9
Antal informanter	4	4	3	4
Tid	32,42 min	42,13 min	41,54 min	46 min
Antal elever som läser enligt kursplanen för SVA.	0	2	2	1

4.1.5 Bearbetning av data

Samtliga intervjuer transkriberades och i det första skedet valde vi att ha med pauser, tvekanden och liknande, då vi såg att det kunde bidra med en ökad förståelse för vad informanten egentligen ville säga. Vi transkriberade två av intervjuerna var. Under transkriberingsprocessen blev materialet bekant för oss och vi kunde därefter börja med analysen. Till vårt stöd hade vi Giorgis analysmodell i sju steg, där likheter och skillnader jämförs och kategoriseras i flera steg. Den metoden valdes eftersom den är den mest förekommande analysmetoden inom fenomenologisk forskning, särskilt då det kommer till att analysera en mindre mängd data. Analysmetoden omfattar följande steg; bestämning av helhetsbetydelsen, avgränsning av meningsbärande enheter, transformering av vardagliga beskrivningar, framställning av fenomenets situerade struktur och framställning av fenomenets generella struktur (Szklański, 2012).

4.1.6 Trovärdighet

Vi har genomfört en kvalitativ forskningsstudie vilken enligt Fejes och Thornberg (2012) genererar tillförlitlighet och pålitlighet. Det handlar om att genomförande och metodval ska vara relevant för studiens syfte. Det är viktigt att noga betänka urval och vilka metoder som använts.

Vårt val föll på fokusgruppsintervjuer där eleverna, utifrån vissa frågor, fick samtala om bedömning, kunskapskrav och betyg enligt Lgr11. Nackdelen med fokusgrupper kan vara att någon av informanterna får mer talutrymme än andra. Detta kunde vi i viss mån märka men då hade vi fördelen att vi kunde förlänga dessa intervjuer så att alla fick möjlighet att prata lika mycket.

Eftersom vi ville intervjua elever i läs- och skrivsvårigheter så styrdes vårt urval av de etiska aspekter som vi kände var viktiga att ta hänsyn till. I första hand var det viktigt att ingen kände sig utpekad genom att delta i vår studie. Därför valde vi att intervjua elever som en av oss moderatorer hade viss kännedom om. Även elevgrupperna var genomtänkta för att eleverna skulle känna sig trygga så att de skulle våga öppna sig och svara så ärligt som möjligt på våra frågor, vilket vidare bidrar till studiens ökade trovärdighet. För att studien skulle bli så tillförlitlig som möjligt samlade vi in en stor mängd datamaterial som vi transkriberade, kategoriserade och tematiserade.

Fejes och Thornberg (2012) påpekar att det som forskare är viktigt att vara medveten om att ens beslut alltid påverkar studiens resultat. Därför har vi reflekterat en hel del över vår egen roll vid både intervju och under tolkningsprocessen. Vi inser att vi förmodligen vid några tillfällen kan ha ställt ledande frågor och vi märkte också att vi några gånger tappade trådar i samtalen som kanske hade kunnat vara fruktbara för vårt resultat. Vår förhoppning är ändå att det går att dra slutsatser utifrån vår undersökning då det gäller de intervjuade elevernas upplevelser och tankar kring betygssystemet enligt Lgr11.

4.1.7 Forskningsetiska aspekter

I studien har vi använt oss av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) där fyra allmänna huvudkrav på forskningen beskrivs. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vi skickade hem ett missivbrev (se bilaga 3) till samtliga elevers vårdnadshavare och där fick de ge sitt godkännande genom att signera en talong som eleverna tog med sig tillbaka till skolan. Vi gav både elever och vårdnadshavare, i missivbrevet information om vårt syfte med undersökningen, vilket får till följd att vi anser informationskravet uppfyllt. Samtyckeskravet anser vi också vara uppfyllt i och med att vi i missivbrevet och vid intervjutillfället informerade eleverna om att det var frivilligt att delta och att det går att hoppa av studien om någon skulle vilja det. Konfidentialitetskravet anser vi vara uppfyllt då elevernas namn oidentificerades i arbetet och vid transkriberingen. Nyttjandekravet är lika så uppfyllt då vi enbart använder den information som vi har fått av eleverna till föreliggande studie. Eleverna har erbjudits att ta del av transkriptioner, något som endast en av eleverna har bett om och sedan lämnat okommenterad.

Att studera speciella grupper så som elever i behov av stöd innebär att stor hänsyn måste tas gällande forskningsetiken. Vi valde med hjälp av mentorerna medvetet ut de elever som blev aktuella för studien. Detta innebär att endast elever i läs-och skrivsvårigheter intervjuades. Här kan det finnas en risk att de utvalda eleverna kände sig utpekade. I och med att fokusgruppsintervjuer genomfördes anser vi att elevernas eventuella känsla av utpekande troligtvis minimerades. Nilholm (2007) anser att det är värdefullt, önskvärt och nödvändigt att studier genomförs med speciella grupper då den forskningen kan leda till ökad förståelse för elevers svårigheter och ge ökad kunskap om hur yrkesverksamma kan minimera deras svårigheter ute i praktiken.

5. Resultat och analys

I detta kapitel redovisas studiens empiriska delar. Den frågeställning som ligger till grund för studien är hur elever i läs- och skrivsvårigheter, årskurs 6-9 upplever kunskapskraven, bedömningsprocessen och betygsättning enligt Lgr11, i ämnet svenska och hur dessa erfarenheter kommer till uttryck. I resultatdelen presenteras de olika teman som vi har funnit i intervjuerna. De teman vi har funnit i studien är följande: *Betygets betydelse*, *Min egen lyckas smed*, *Ett famlande mot okända mål*, *Hjälp mig, se mig!* och *Känslomässig berg- och dalbana*. Vid varje tema redovisas enskilda elevers centrala utsagor genom citat. Under varje tema har vi valt att göra en kort analys av resultatet. I vår analys har vi utgått ifrån det situerade och det relationella perspektivet.

5.1 Betygets betydelse

I intervjuerna kan vi se att eleverna upplever betygets funktion som ett betydelsefullt urvalsinstrument. Flertalet elever upplever att betyget är viktigt för deras framtid, får de inte bra betyg kommer de inte in på "rätt" gymnasieutbildning och då kan de bli arbetslösa i framtiden. I citaten är M en förkortning för moderator.

Love: Alltså, det är ganska svårt med betyg. Man måste kunna kämpa för att få bra betyg och för att få bra jobb. Men annars kommer man inte bli nåt, man kommer inte långt med dåliga betyg.

M: Nej...

Love: Antingen så väljer man den bra vägen och jobbar eller så blir man en luffare eller nåt.

Tim: Alltså..betyg, om man inte tar det seriöst kanske man missar sin framtid.

Andra elever verkar inte lägga någon större tyngd vid betyget. De tar det lugnt och arbetar på. Dessa åsikter såg vi tydligast hos de yngre eleverna.

Isak: Jag tänkte inte så mycket på det... För det är inte så viktigt just liksom... inte i sexan... eller sjuan.

Anna: Eller om man går i sexan så gör inte det så jättemycket just nu... Men det är ju skillnad om man går i nian.

M: Hur tänker du då?

Anna: För då ska man ut i gymnasiet och så där...

Per: Alltså jag bryr mig inte om betyget, det är liksom inte det enda. Man gör sitt bästa och det är i nian som det räknas. Man ska inte bekymra sig om man får ett F. Det är ju bara å jobba ikapp. Eller

om man får ett E det är ju i alla fall bättre än att få ett F. Men annars som det bästa är ju att göra sitt bästa och liksom tar det på allvar...

Eleverna upplever betyget som ett kvitto på lärande men har svårt att redogöra för vad detta lärande egentligen innebär.

Tim: Eller om det...fanns betyg liksom...om det inte fanns... man skulle inte veta om man har rätt eller inte. Alltså man skulle inte veta om man lärt sig de där saker. Alltså betyget visar att om du lärt dig de där saker eller inte. För att visa att det är så.

M: Det är som ett kvitto på att du har lärt dig något?

Tim: Ja, exakt.

John: Till exempel..man har jobbat jättebra under lektionerna..då har man A och om man jobbar sådär under lektionerna då har man E. Om man inte jobbar alls då har man F.

Eleverna upplever betyget som positivt motivationshöjande, men ändå säger flera elever att de skulle kunna utveckla vissa kunskaper utan betyg.

Ola: Alltså, jag tycker att det är ganska bra och... men man blir lite tävlingsinriktad när... det är betyg liksom bara... oj.. nej jag vill satsa på det här betyget. Då satsar jag lite mera så att jag kan få det här eller högre. Så man satsar ju lite mera om man har betygssystemet... så jag tycker att det är ganska bra... på det sättet.

M: Om betyget inte fanns skulle man lära sig saker då?

Per: Man skulle lära sig, fast man skulle strunta i saker som man inte tycker var viktigt.

Ola: Man skulle lära sig utan betyg men man kanske inte blir lika tävlingsinriktade. Om jag kan det här då kan jag det och men hur kan jag använda det i framtiden...Då kanske man inte bryr sig lika mycket, om det inte fanns betyg.

Bob: Jag skulle lära mig lite sämre om det inte fanns betyg.

M: Varför då?

Bob: För att det är så jag vet vart jag liksom är, på en skala. Annars skulle jag liksom inte veta vad jag skulle behöva jobba lite mer med, än det andra...

Anna: Nej, jag tror att det är ganska bra med betyg för då vet man ungefär var man ligger och sådär... Så att man kan utvecklas också.

Sammanfattningsvis kan elevernas upplevelser tolkas som att ju närmare slutbetyg eleverna kommer desto allvarligare blir betygets betydelse för dem. Vår tolkning är även att några av eleverna verkar uppleva en oro inför framtiden. Elevernas upplevelse av lärande verkar enbart handla om att lära för betyget, alltså att lära sig det som de upplever att lärarna bedömer. Det blir tydligt att inte de lyfter lärande för livet.

5.2 Min egen lyckas smed

I intervjuerna tyckte vi oss se att eleverna lägger det största ansvaret på sig själva när det gäller vilket betyg de får. Det handlar om att de måste anstränga sig mer, både i skolan och hemma. Flera elever tar upp att de borde lägga mer tid på skolarbetet. Några av eleverna ser sin egen vilja till arbetsinsats som ett hinder för att nå upp till kunskapskraven i Lgr11. Endast ett par elever nämner att det finns ett delat ansvar mellan lärare och elever. En elev tar även upp föräldrarnas ansvar.

M2: Vet du eller vad tror du att det är som hindrar dig från att komma upp till ett högre betyg?

Emil: Det är nog, lite (fniss)...min vilja... det är liksom... jag spelar väldigt mycket så då ägnar jag mer tid till det än till skolan... hellre spel än läxor.

Love: Alltså som sagt man måste kriga för att få bra betyg. Det kommer inte heller gratis, förstår du, från luften. Man måste kämpa för det.

Isak: Jag tycker mest en själv. Hur mycket man gör själv och... om man tar ansvar själv.

Anna: Det är lite mitt ansvar att plugga och så men sen om jag får ett dåligt betyg så kan jag ju fråga läraren varför, så får den liksom förklara varför.

I elevernas utsagor tolkar vi en viss strävan efter att bli en idealelev som har förmåga till självreglering, självdisciplin och som kan ta ett eget ansvar för sin måluppfyllelse. Vi kan i intervjuerna tydligt se hur dessa idealelever framträder inför våra ögon.

5.3 Ett famlande mot okända mål

I det eleverna uttrycker tycker vi oss kunna se att de upplever nuvarande betygssystem som svårt att förstå. Samtliga elever är överens om att det borde vara enklare att nå upp till de olika kunskapskraven. Vi ser också att eleverna upplever en osäkerhet över vilka kunskaper som egentligen bedöms i skolan. För att redovisa vårt resultat här har vi valt att använda oss av underrubrikerna: *Det svåra språket*, *Likvärdig bedömning*, *Mätningapedagogik* och *Den totala förvirringen*.

5.3.1 Det svåra språket

I elevernas utsagor tycker vi oss se att språket kan bli ett hinder för att eleverna ska uppnå ett högre betyg.

Noah: Ibland det är tydligt som du säger och ibland det känns mycket svårt att fatta liksom.

M: I vilken situation kan det vara svårare att fatta?

Noah: Till exempel när det är svåra komplicerade ord som jag förstår inte och har aldrig hört dem så därför det är lite komplicerat.

Adam: Ja, men om man har... eller jag kommer inte riktigt ihåg... Om man hade haft idrott och så hade man haft A och så hade man fått C i dans typ, då kunde man inte få A... Det var något jättekonstigt...

M: Att man måste ha övervägande på det ena för att få det andra... Eller att alla kunskapskrav i det lägre betyget måste vara uppfyllda?

Adam: Ja, exakt.

M2: Är det det som du tycker är svårt att förstå?

Adam: Ja.

Språket i undervisningssituationen, i kursplanerna och i lärarnas förmedling av kunskapskraven tycks vara ett hinder för elevernas kunskapsutveckling eftersom eleverna inte verkar förstå vad som förväntas av dem. Om eleverna inte förstår kunskapskraven och lärarnas beskrivning av dessa så blir det svårt för dem att veta hur deras lärande ska utvecklas. Inom det situerade perspektivet på bedömning är det viktigt att eleverna förstår vad det är de ska lära sig.

5.3.2 Likvärdig bedömning

Ett par elever tog upp orättvisan när det gäller bedömning och samtliga fall innefattade då grupparbeten där eleverna inom gruppen i slutändan fick olika betyg. Deras upplevelse var att de hade presterat lika bra som de övriga gruppmedlemmarna men trots detta ändå fått lägre betyg.

Per: Du vet vi hade ett NO-projekt om elefanter. Då jobbade jag och en kompis. Och vi jobbade precis lika mycket och vi skrev lika mycket. Vi undervisade för hela klassen och det var ju jättebra, men så fick hon ett D och jag fick ett E. Då kan jag bli lite besviken. Jag fattar inte varför hon fick högre, men om vi gjorde precis samma och skrev likadant...Jag fattar inte.

Hugo: Alla lärare ger olika betyg... Om jag har fått A i nästan allting i idrott men sedan fått B i simning och C i dans, och resten A, då fick jag B i betyg... Och sedan var det någon som annan som fick C eller D i dans och A i allt annat, han fick A i betyg.

Ali: Jag har talproblem, alltså jag blir rädd när jag ska tala inför en klass eller redovisa... och jag har märkt att jag sänker mig mycket på grund av det och mina lärare vet inte om att jag har talskräck... Till exempel en gång när jag skulle redovisa så var jag med två jättesmarta personer. Jag gjorde minst lika mycket som de andra i projektet och sedan när jag skulle redovisa så darrade jag för att jag inte kunde säga något... Jag bara var helt skraj, och jag brukar få det problemet. Och för det fick jag ett D medans de andra i min grupp fick C, och vi sa samma saker bara för att de redovisade bättre än jag.

Några av eleverna upplevde att de var nöjda med den bedömning som lärarna gör och att bedömningen var rättvis.

M: Ja, eller om du tycker att det är rättvisa betyg och att du blir bedömd på ett bra sätt och så där.

Noah: Ja, det är många människor i den här skolan som är bättre än mig. Och de säger att till exempel jag är bra på det här och inte bra på det här. Alltså, de ser att jag är bra på sådana grejor och inte så. Jag vet inte själv om jag är bra eller dålig eller jag vet inte för att jag vet inte själv...Det var därför jag måste tänka om det.

I utsagorna framkommer elevernas upplevelse av otydliga mål. Hade lärarna förmedlat till eleverna vad som ligger till underlag för bedömningen och varför, hade troligtvis inte eleverna upplevt dessa situationer som orättvisa. Att denna upplevelse av orättvisa infinner sig tolkar vi som orsakad av

otydlig kommunikation från läraren samt att kunskapskrav för samtliga betygssteg inte finns tydligt utskrivna i kursplanen. Det skapas således ett tolkningsvakuum.

5.3.3 Mätning pedagogik

Eleverna upplever att det är prov, läxförhör och hur de arbetar på lektionerna som ligger till grund för lärarnas bedömning. Några lyfter även den skriftliga produktionen som en viktig del i bedömningen, ju längre texter de skriver desto bättre betyg upplever de att de får. Här verkar eleverna se provet som det primära och kunskapen diskuteras inte alls. Vi har valt att kalla den bedömningspraktik som framkommer i elevernas samtal för Mätning pedagogik.

Love: Alltså till exempel om det är något prov man gör. Sen det är olika poäng, varje poäng har ju ett betyg. Så får man till exempel..om det är 50 poäng så får man.. Till exempel 10 poäng. Det är icke godkänd. 20 poäng det är, det är 30, det är 40 och så där. Så får man till exempel 20, då är det det.

M: Mm

Love: Och då har man säkert bevisat att man kan mer.

Max: På vissa frågor måste man skriva jättejättemycket för att få ett A eller nåt...Paus. Och det tycker jag är jobbigt.

Love: Det beror ju på också hur mycket man skriver hur man gör på lektionerna...om man koncentrerar sig eller inte, om man lyssnar på läraren och håller med och ställer frågor och så. Det beror på allt det här också.

5.3.4 Den totala förvirringen

I våra samtal kunde vi märka att eleverna uppvisade en osäkerhet kring vad kunskapskraven egentligen handlade om och vad som förväntas av dem i skolan. Här kan vi återigen se en avsaknad av det situerade perspektivet på bedömning i verksamheten.

När vi bad eleverna berätta om vilka kunskapskraven är fick vi följande svar:

Noah: Ja, det är tre grejor. Det viktigaste är matte, engelska och svenska och någonting mer.

När vi bad eleverna förklara vad det är som de ska lära sig i ämnet svenska fick vi följande förslag:

Ali: Det är läsförståelse, att kunna skriva typ som en novell, krönika eller en artikel eller ja...

Axel: Hörförståelse kanske?

Anna: Läsa och skriva.

Det vi märker här är att eleverna spontant nämner två av fem förmågor i svenska och när det gäller svenska som andraspråk, som har sex förmågor, lyfter de samma två förmågor som tidigare. Vi undrar således var de andra förmågorna har tagit vägen i undervisningen då eleverna inte verkar uppleva att de är betydelsefulla vid bedömningen. De förmågor som eleverna inte tar upp är följande förmågor: anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang, urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer, och söka information från olika källor och värdera dessa samt välja och använda språkliga strategier.

Eleverna upplever att det är aktivitet under lektion, läxförhör, resultat på prov som lärarna bedömer som underlag för deras betyg.

Bob: För att komma på ett E så är det bara att kunna de grejerna som de säger på lektionerna och för ett D då kan du behöva läsa i boken också men för ett C måste du kunna lite mer, typ läsa mellan raderna och sånt... och för ett A kan du behöva jobba hemma och söka upp fakta eller någonting.

M: Jag måste återgå till dig (Axel), när du fick ett D istället för ett E, vet du varför du fick det?

Axel: Vi hade ett läxförhör och på det fick jag C och jag vet inte varför det gick så bra, varför jag fick just ett C, och inte ett E...

M: Förstår jag dig rätt då... så alltså på det läxförhöret, ett läxförhör, så flyttades ditt betyg upp från ett E till ett D?

Adam: Ja... det måste ha varit det... jag vet inte riktigt...

Love: Det beror ju på också hur mycket man skriver och vad man gör på lektionerna, om man koncentrerar sig eller inte, om man lyssnar på läraren och håller med och ställer frågor och så..

Flera elever säger att de upplever att deras skrivförmåga värderas högt vid lärarnas bedömning. Det verkar handla om hur mycket de skriver och detta blir ett hinder för de elever som har det svårt med att skriva. Lärarens bedömningspraktik blir således ett hinder för eleverna att nå kunskapskraven.

Max: Lärarna säger alltid till mig att vill du höja betyget så ska du skriva mer.

M: Så du upplever att de gör sin bedömning på det du skriver?

Max: Ja.

M: Är det i alla ämnen du upplever att skrivningen värderas högt?

Max: Ja, nästan alla.

Ali: Det försämrar mina betyg om jag inte kan skriva en bra text i till exempel svenska och bara få E på det kommer jag aldrig att kunna få ett högre betyg för att det kommer att finnas dagar då jag inte kommer att kunna visa alla mina maximala egenskaper, jag kommer inte att kunna gå fullt ut och göra så gott jag kan.

M: På vilket sätt upplever du att det är svårt att få högre betyg?

Max: På vissa frågor måste man skriva jättejättemycket för att få A eller nåt... Och det tycker jag är jobbigt.

I samtalen lyfte några av eleverna att lärarna bedömde annat än resultat på prov och läxor.

Love: Nej, alltså man behöver inte alltid ha prov. Man kan ju liksom göra det på något annat sätt. Allt behöver inte vara prov. Alla lärare har ju inte prov. Vissa tar det på andra sätt, som hemtenta och sådana saker.

M: Mm

Love: Eller på hur man är på lektionerna eller när man gör någon uppgift med läraren som man bedömer. Allt behöver inte vara prov, tycker jag.

Eleverna upplever också att det höga antalet prov och läxor är ett hinder eftersom det bidrar till stress som i sin tur påverkar deras resultat, de känner att de inte hinner förbereda sig ordentligt inför varje prov.

Love: Så om vi får till exempel en spanskaläxa från måndag till på onsdag, sedan en SO-läxa från måndag till tisdag eller torsdag till exempel och sedan på tisdag du får en annan läxa... Man blir ju så där liksom.. Hur ska jag hinna göra klart allt?

John: Nej....Ibland får man också för mycket prov och det kan påverka andra ämnen också.

M: Så att om du har många prov så blir det svårt att plugga till kanske ett svensksprov om det är tre andra prov, så man måste dela upp tiden. Är det så du menar?

John: Ja.

5.4 Hjälp mig, se mig!

Under intervjuerna lyfte eleverna flera åtgärder och förutsättningar som skulle kunna hjälpa dem att "lättare" nå kunskapskraven eller till att få ett bättre betyg. Dessa var tydlig kommunikation, extra anpassningar i undervisningen och i bedömningssituationen samt att läraren skapar en relation till och ser eleven. För att redovisa vårt resultat har vi valt underrubrikerna: *Extra anpassningar, Skapa en relation till eleverna och ställa krav samt Tydlighet.*

5.4.1 Extra anpassningar

I elevernas utsagor kan vi se att eleverna önskar stöd i undervisningen och i bedömningssituationerna.

Max: Ja, det skulle ju vara lättare med muntligt prov tror jag...

M: På vilket sätt då? Och på vilket sätt för dig?

Max: Det är lättare att prata om frågorna, det kan man göra under en längre stund än att skriva, i alla fall kan jag det. Det känns lättare.

Hugo: Jag har dyslexi, så jag har svårigheter att skriva ord och så blandar jag ihop lätt, jag kan skriva två meningar efter varandra som är exakt likadana. Eller så glömmer jag bort att skriva grejer för att jag tänker att jag redan har gjort det.

M: Påverkar det ditt betyg?

Hugo: Ja... För ibland glömmer jag bort det och så här... Och om det är prov så hinner jag inte rätta för det tiden går slut... Det kan hända så, så förstår ni lite vad jag menar...

M: Känner du att du har något stöd för det? Till exempel att du får muntliga prov eller annat stöd?

Hugo: Ja, muntliga och sedan ska jag få mer tid med... Det får jag inte riktigt för... det är lektioner efter varje prov. Det är fem minuters rast och sedan ett prov...

M: Vad händer då, måste du lämna in ditt prov då eller?

Hugo: Ja

Ola: Alltså läraren kan ju försöka berätta lite om vad som ska vara med på provet...visa lite mera exempel. Ofta är det bara... läs igenom de här sidorna...då kan ni...då borde ni kunna...men sen när man kollar på provet så kommer det inga frågor på de här sidorna. Då tycker jag att lärarna kan ta bort de sidorna när det inte ens är på provet.

Ola: Alltså... jag har ju lite svårt att skriva... och det kanske jag inte når upp i och så men det finns datorer och rättningsprogram nu och de hjälper till, med det så klarar jag mig nog, men...

M: Har det hjälpt till någonting att ni går hos Lisa (specialläraren) nu och sådär eller?

John: Ja, det hjälper oss jättemycket.

Ali: Det roliga är att vi hade nationella proven och exakt det här kom på nationella proven och ... det man kan göra är att fixa fram en psykolog som kan hjälpa dig eller ha typ klasser i skolan, lektioner för de som har svårt att tala inför en grupp av personer... och hjälpa den personen att ha mer självförtroende och kunna ta det lugnt när den pratar.

5.4.2 Skapa en relation till eleverna och ställa krav

Eleverna uttrycker att lärarna är väldigt olika när det gäller sitt engagemang för eleverna. De efterlyser tydlig kommunikation, krav och stöd.

Bob: Ge dig extrahjälp om du behöver. Om det behövs... ofta kan det hjälpa att lära känna personen lite bättre, för då kan man få veta vad den har för svårigheter.

Love: Som att varning till exempel. De som kan ta dig så där och prata med dig och säga du måste ha närvaro och göra det här och lämna in det här...

John: De ska prata med eleven. Och visa vad man ska kunna och .kanske ha en till där som hjälper till under lektionen.

Ali: Alltså, det har ingenting med lärare att göra. Alla lärare gör så gott som de kan, vissa lärare är inte lika bra som andra men det är inte så att de inte försöker, det är bara att de inte är lika medvetna om alla deras elever. Till exempel, jag har en lärare som inte hjälper inte mig så himla ofta om du förstår? Hen kommer aldrig... om jag räcker upp handen kommer hen inte att komma till mig... Alltså, det finns såna situationer men vissa lärare är bara jättesnälla och de hjälper mig ändå, när jag inte behöver hjälp... Alltså, de hjälper mig med allt.

Love: Inte alla. Det är inte alla som bryr sig, hjälper till av lärarna när det gäller betyg alltså. De bara säger du är dålig, men de säger inte vad du behöver göra. Det är inte alla som gör det. Det enda de säger är att du måste vara närvaro och sånt, men de hjälper aldrig till.

Noah: Inte alla, men...

Love: Det finns alltså några som hjälper.

M: Det finns några som hjälper till?

Love: Ja

M: Och några som inte gör det.

Love: Ja. Alla lärare är inte lika.

5.4.3 Tydlighet

Några av eleverna upplever att de inte får veta hur de ska lära sig saker utan bara vad de ska lära sig. De ger uttryck för en upplevelse av att stå ensamma i sitt lärande.

Noah: Att förklara bättre till exempel och att få mer tid. Ja, att få hjälp från en annan som kan förklara till mig på bättre sätt.

John: Till exempel om man inte är godkänd i ett ämne... Men läraren ska försöka att alltid förklara. Alltså läraren ska göra sitt bästa för att eleven ska bli godkänd i det ämnet. Ja.

M: Tycker du att det är många lärare som gör det?

John: Mmm... Vissa gör det.

Bob: Suck... Alltså... i ämnet X, vår lärare tycker jag är bra på att säga var vi ligger och så... och vad vi behöver göra för att komma upp. Men jag vet inte... de andra lärarna kan få vara lite mer... alltså... liksom, säga till lite mer var vi ligger och vad vi behöver träna på.

Anna: Ibland men inte alltid... Men om jag inte förstår så frågar jag och då får de förklara på ett annat sätt.

Vår tolkning är att eleverna efterlyser det relationella perspektivet hos lärarna och de lyfter kommunikationen mellan lärare och elever som en viktig pusselbit för deras kunskapsutveckling. Vissa av eleverna upplever att de saknar tydlighet hos en del lärare och det verkar se väldigt olika ut när det gäller hur mycket hjälp och stöd de får i undervisningen. De uttrycker att vissa lärare stöttar dem i allt, andra i inget. Vi tolkar det som att lärarens arbete och förhållningssätt är mycket viktigt för att eleverna ska kunna få godkända betyg.

5.5 Känsломässig berg- och dalbana

I intervjuerna ger eleverna uttryck för upplevelser såsom oro, besvikelse, stress, uppgivenhet, vanmakt, ilska och osmarthet, men de nämner också känslan av glädje när de pratar om betyg och bedömning. Vi tycker oss kunna se att eleverna jämför sig med andra elever.

5.5.1 Känsla av sorg, uppgivenhet och vanmakt

Love: Det känns dåligt. Det känns bara att ge upp och inte mer... alltså... tänka på det... Man mår illa alltså. Man blir ledsen under hela dagen. Man tänker alltså... det är förstört ...

Emil: Jag... jag kan bli väldigt orolig för hur det kommer att gå... Det går inte så bra för mig, det är flera ämnen där jag inte har så bra betyg...

M: Okej... Hur känns det?

Emil: Då känner jag liksom... jag undrar om jag någonsin kommer att komma upp till de bättre betygen...

5.5.2 Känsla av stress

Per: Ett prov kan man ju liksom inte göra när som helst.

Tim: Så ibland om man pluggar man glömmer när man alltså...när proven är framför dig man är stressad man glömmer allt och du vet att du har pluggat.

Per: När man alltså har pluggat till en då KAN man det.

Leo: Ja..

Per: Man vet ju om det... då kan man det, men när man ser det framför sig då glömmer man liksom bort. Då blir man stressad, typ allting kanske inte kommer på provet. Då fastnar man.

5.5.3 Känsla av besvikelse

Adam: Det var ganska tufft, jag liksom... pappa, och mina föräldrar tyckte liksom att jag hade förbättrat mig rätt mycket... Jag hade satsat på att jag skulle få ett godkänt, det fanns liksom inget annat, men så får man ett F och det var tråkigt....

M: Fick du veta varför du fick ett F?

Adam: Jag fick ingen riktig förklaring... Jag gjorde inte bra på en läxa typ...

Noah: Jag var helt trött för att jag hade pluggat hemskt länge på kvällen för att få ett bra betyg och för att jag ska fatta allt, men jag.....det gick inte så bra för att jag var trött. Jag har inte ätit så mycket på morgonen och därför jag inte kunde göra på provet så bra och sedan så som jag trodde att det skulle vara bra.

M: Hur kändes det då? Då blev du..?

Noah: Trött. Jag kände mig fett trött.

M: Mm

Noah: Besviken att jag ska ha F på provet.

Love: Man kan inte heller klaga på att man inte får bra betyg om man inte gör någonting. Man ska också kämpa för att få bra betyg. Jag säger inte att man inte ska kämpa, men ibland kämpar man, men man får inte heller bra betyg. Sen det man kämpar, men man ska alltid göra sitt bästa.

Per: Man blir inte arg, besviken bara. För att man...då trodde man ju..då tror man ju att man har liksom kämpat att få högre men man får liksom ett E....fast man tycker att det borde vara ett D om hur man är på lektionerna. Om man är jättebra, men så får man liksom ett E.

5.5.6 Känsla av att vara dålig och osmart

Noah: Jag tycker att det är ganska schysst., därför att förra året jag fick jag inte så många godkända betyg... Jag var dålig, jag kan ingenting.

Adam: Ja, det är lite svårt för liksom... när man har genomgång och sådär, på till exempel i ämnet X och de går igenom... då kan jag sitta och koncentrera mig på annat... och tänka på annat... och då känns det som att jag inte förstår... Det blir svårt... för då har jag ju inte fattat någonting... och då sitter jag ju bara still och inte gör så mycket, får inte så mycket gjort. Det är samma sak i ämnet X, om Stina till exempel går igenom någonting på tavlan och så fokuserar jag på annat, då känns det pinsamt att fråga igen, vad ska jag göra!

Ali: Jag tänker verkligen fixa allt i gymnasiet... och kämpa på... jag bryr mig inte direkt om jag får jättejättedåliga... bara för att jag har det här problemet... För det är inte så att jag får alla F bara för att jag har det här, det kan bero på andra saker... alltså det jag har F på, jag bryr mig inte så jättemycket utan tänker bara att jag ska försöka igen i gymnasiet... och inte sabba det, som det här...

5.5.7 Känsla av att jämföra sig med andra elever

M2: Vad är det som gör att du känner att du inte är nöjd med dina betyg?

Love: Alltså, jag tycker inte att de är så bra jämfört med andras.

M2: På vilket sätt?

Love: På att de får högre såna här betyg än mig.

Per: Den blir ju så här ledsen och tänker att jag är inte så jättesmart eller varför fick jag mindre. Alltså man tror då att han smartare eller bättre... man jämför känns det som.

5.5.8 Känsla av glädje

Anna: Jag blev glad, jag trodde inte riktigt att det skulle gå så himla bra, men det gjorde det... så jag var ganska glad.

Bob: Jag blev lite överraskad på ett bra sätt...men annars var det rätt så mycket som var så som jag hade tänkt mig...

Love: Alltså jag var godkänd i svenska.

M2: Ja..

Love: Jag var glad på svenskan.

Här kan vi se att betygen i allra högsta grad påverkar elevernas identitet och självbild. Några av eleverna uttrycker en frustration över att de alltid får sämre betyg än andra och vi tycker oss här kunna skönja en känsla av uppgivenhet/vanmakt. Återigen framträder elevens roll som sin egen lyckas smed och de lägger det största ansvaret gällande deras studieresultat på sig själva. När det har gått bra uttrycker de en glädje och några säger att de ibland även har blivit positivt överraskade över sitt betyg.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi det metodiska arbetet och studiens resultat. Syftet med denna studie var att undersöka hur elever i läs- och skrivsvårigheter i årskurs 6-9 upplever kunskapskraven, bedömningsprocessen och betygsättning enligt Lgr11, i ämnet svenska. Studiens frågeställningar var följande:

- Vilka upplevelser framkommer i samtalen med eleverna när det gäller kunskapskraven, bedömningsprocessen och betygsättningen?
- Vilka hinder och förutsättningar upplever eleverna att det finns för att de ska kunna nå upp till kunskapskraven eller ett högre betyg?
- Vad upplever eleverna vara grunden för att få ett betyg- vad är det som bedöms?

6.2 Metoddiskussion

I denna studie genomförde vi fyra fokusgruppsintervjuer. Syftet med denna metod var att få en djupare insikt i ämnet (Krueger, 1998). Det som har varit intressant i den här studien var att betänka vilka möjliga upplevelser som kan upptäckas i elevernas utsagor om kunskapskrav, bedömningsprocess och betygsättning i Lgr11. Vi valde denna metod eftersom vi ville att informanterna skulle kunna kommunicera inte bara med oss utan även med varandra. Detta för att på ett avslappnat och fruktbart sätt försöka att synliggöra och identifiera deras olika upplevelser. I samtalen kom både gemensamma och olika åsikter fram.

Samtliga av våra informanter har någon form av särskilt stöd vilket bör beaktas i analysen då vi eventuellt kunde fått andra svar om dessa elever endast hade haft undervisning i stor klass. Det faktum att våra informanter är i läs- och skrivsvårigheter kan också ha påverkat vårt resultat eftersom deras förmåga att svara utförligt på våra frågor i vissa fall kan vara något begränsade. Dock var det just dessa elevers upplevelser om betygssystemet vi ville få mer kunskap om. Vi ville lyfta fram deras röster.

Vi genomförde ingen förpilotstudie eller pilotstudie innan vi träffade våra fokusgrupper, vilket Gillham (2008) rekommenderar. Hade vi gjort det hade vår intervjuguide eventuellt blivit bättre och mer användbar för vår studie.

Av etiska skäl valde vi att genomföra studien på en skola där en av oss sedan tidigare var känd och där det fanns en etablerad relation till eleverna. Wibeck (2010) menar att hur moderatoren uppfattas av deltagarna kan påverka vad som sker i gruppen. Kvale och Brinkman (2014) skriver att närheten mellan moderator och informanter kan påverka vissa svar. Detta kan givetvis ha skett i denna studie men moderators närhet till eleverna kan också ha lett till att de vågade öppna sig mer inför denna. I en kvalitativ studie söker forskaren inte efter en absolut sanning då en individs erfarenheter är starkt kopplade till det sammanhang som denne befinner sig i. Våra tolkningar av informanternas utsagor påverkas också av den kontext vi som forskare befinner oss i (Dalen, 2015).

Wibeck (2010) anser att en fokusgrupp inte bör bestå av färre än fyra deltagare och i en av våra grupper deltog enbart tre elever. Detta kan ha styrt studiens resultat då samtalet kan ha påverkats av gruppens inre dynamik.

Wibeck (2000) påpekar även att det finns en risk att informanterna vid en fokusgruppsintervju faller in i sina vanliga roller vilket i sin tur i så fall kan påverka informanternas svar. Enligt henne är detta nästan omöjligt för en moderator att upptäcka. Ytterligare en risk med fokusgrupper kan vara att alla inte får göra sin röst hörd och att det således blir någon slags majoritetsröst som blir den gällande (Stukat, 2005).

I en intervju vet vi att förmågan att ställa öppna och icke ledande frågor är viktig (Fejes & Thornberg, 2012). Vi hade nog planerat och tänkt igenom vår intervjuguide så att vi skulle lyckas med detta men det kan tänkas att vår ringa erfarenhet av att genomföra intervjuer bidrog till att det i något fall kan ha ställts ledande frågor, vilket i sin tur kan ha påverkat vårt resultat. Även vårt sätt att ställa passande följdfrågor i intervjuerna kan ha lett till att vi vid tillfälle kan ha missat att följa viktiga trådar.

Att några av eleverna, som har medverkat i en av intervjuerna, går sista terminen inför gymnasiet kan också ha påverkat deras svar, främst gällande frågorna kring stress och betygssteg.

Vid två av intervjuerna blev vi avbrutna av att andra personer kom in i rummet samt att en av ljudupptagarna slutade att fungera. Vid dessa tillfällen märkte vi tydligt att vårt fokus vid intervjuerna bröts. Detta kan också ha påverkat informanternas svar.

Vår förförståelse om forskningsområdet kan även ha påverkat vår tolkning av studiens resultat (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi har försökt att fortlöpande under arbetet reflektera över denna risk och då vi var två som transkriberade och analyserade intervjuerna kan vi i vår studie ha fått ökad objektivitet (Dalen, 2015).

Vi har av praktiska och tidsmässiga skäl varit tvungna att begränsa vår undersökning och vi hade naturligtvis önskat att vi kunde ha ett ännu större urval då det hade varit mer intressant ur ett forskarperspektiv. Vi är fullt medvetna om att detta kan ha en påverkan på studiens generaliserbarhet och vår ambition är inte att uttala oss om elever i allmänhet. Dock anser vi att det går att dra slutsatser utifrån vår undersökning då det gäller de intervjuade elevernas upplevelser och tankar kring betygssystemet enligt Lgr11. Vi är dock medvetna om att de elever vi intervjuade befinner sig på en och samma skola. Kanske hade vi fått andra svar från eleverna om de befann sig i en annan skolkontext.

6. 1 Resultatdiskussion

Elevupplevelser gällande kunskapskraven, bedömningsprocessen och betygsättningen i Lgr11

Vi ser i vår studie att eleverna ger uttryck för upplevelser av besvikelse, sorg, uppgivenhet, vanmakt och till viss del glädje när de pratar om betyg och bedömning. Några av dem säger också att de känner sig dumma och ointelligenta när de får sitt betyg och här ser vi precis Giota (2006) att bedömning påverkar elevens identitet.

Studiens elever är i läs- och skrivsvårigheter och har således specialundervisning i ämnet svenska. Vi funderar på om det kan vara så att speciallärarna medvetet eller omedvetet väljer bort vissa av förmågorna för att underlätta för eleverna. Eleverna lyfter nämligen bara de förmågor som handlar om

att kommunicera i tal och skrift samt att läsa. De övriga förmågorna nämner de inte överhuvudtaget vilket vi tolkar som att eleverna antingen inte har någon vetskap om dem eller att de inte upplever dessa som betydelsefulla i lärarnas bedömningspraktik. Ytterligare ett scenario skulle kunna vara att de själva väljer bort dem på grund av att de upplever dem som svåra att antingen tolka eller att uppnå. I intervjuerna ser vi också att eleverna tydligt har tagit på sig rollen som "idealeleven" vilket har lyfts i tidigare forskning som en "risk" vid utarbetande av individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram (Andréasson och Asplund Carlsson, 2009; Asp- Onsjö, 2008; Höstfält, 2015 och Vallberg Roth och Månsson, 2008). Vi ser att eleverna lägger ett stort ansvar på sig själva när det kommer till vilket betyg de får. Flera av dem säger att om de skulle lägga mer tid på skolarbetet skulle de få ett högre betyg. Studiens resultat visar att det råder en avsaknad av den dynamiska bedömningen i elevernas skolkontext, som innebär att läraren utvärderar och utvecklar sin undervisning utifrån elevernas behov. Väldigt få elever lyfter lärarens ansvar när det kommer till vilket betyg de får. De flesta verkar inte reflektera över att det skulle kunna handla om något annat än om deras egen arbetsinsats. Här tycker vi oss kunna skönja att det kategoriska perspektivet på specialpedagogik samt den individualistiska synen på lärande i verksamheten lyser igenom i elevernas utsagor och att det relationella perspektivet saknas.

Vidare visar studiens resultat, precis som Borgman och Widstrand (2012), att flertalet elever upplever att betyget har en motivationshöjande funktion. Eleverna uttrycker att de anstränger sig mer när de vet att de har ett betyg att arbeta emot. Olovsson (2015) skriver att elevernas fokus ligger mer på prestation än på lärande. Det tycker vi oss också kunna se i vår undersökning då eleverna har svårt att förklara vad lärande egentligen innebär och mer talar om vad det är de måste göra för att nå en viss betygsnivå. Vår tolkning är att eleverna här ger uttryck för en behavioristisk kunskapssyn. Elevernas syn på kunskap påverkas av den bedömningspraktik och skolkontext de är en del av. Att kunskaper kan ses som kontextoberoende är starkt ifrågasatt. Enligt Broadfoot (1995) och Torrance (1995) är elevers kunskaper och prestationer starkt knutna till det sammanhang och den kontext där kunskaper lärts in och prövas. Studiens resultat visar att elevernas upplevelse av bedömning, betyg och vad lärandet är till för verkar ha påverkats av den skolkontext de befinner sig i.

Några elever upplever att det finns en orättvisa i lärarnas bedömning. I deras utsagor kan vi tolka att dessa situationer verkar uppstå då det handlar om grupparbeten. Kanske blir det här ännu svårare för lärarna att förklara för eleverna vad det är som de egentligen bedömer. Dessutom verkar det vara svårt för eleverna att förstå att personer i samma grupp kan få olika betyg, vilket lärarna borde ha försäkrat sig om att alla elever hade förstått innan bedömningen gjordes.

Ytterligare en upptäckt som vi gjorde var att vi inte fick så uttömmande svar från eleverna i årskurs 6. Vi tror att detta kan bero på att de inte har så lång erfarenhet av betygssättning. De verkar även ha ett mer avslappnat förhållningssätt till betyg än vad de äldre eleverna visade. De äldre eleverna uttryckte istället en känsla av stress över det höga antalet prov och läxor, vilket gör att eleverna varken kan eller hinner prestera så mycket som de vill. Elevernas skolarbete ska vara jämt fördelat och lärarna ska samordna undervisningen så att arbetsbelastningen blir rimlig för eleverna (Skolförordning, 2011:185). Liknade resultat visar Skolverket (2013).

Elevupplevelser om hinder och förutsättningar för att nå upp kunskapskraven eller högre betyg

Det avancerade språket i undervisningen och i läroplanen är något som vi tolkar som hinder för eleverna när det gäller att veta hur de ska komma vidare i betygsnivåerna. Anledningen till detta anser vi, vilket tidigare studier också har visat (Hyltegren, 2014; Sivenbring, 2016; Skolverket, 2016; Wahlström & Sundberg, 2015), är att kunskapskraven är svåra för lärare att tolka och det leder till att dessa även blir svåra för eleverna att förstå. Sadler (1989) lyfter att det är viktigt, för att den formativa

bedömningen ska bli utvecklande för lärandet, att eleverna förstår undervisningens mål och krav. I vår studie ser vi att den formativa bedömningen verkar vara hotad i elevernas skolkontext. Detta kan således få konsekvenser för elevernas utveckling och lärande. Ett betydelsefullt steg för utvecklingen av en skolas bedömningspraktik blir att försöka arbeta med hur lärare i sin undervisning kan använda ett språk som blir tydligt för eleverna och som de verkligen kan förstå. Vi kan vidare i intervjuerna se att eleverna upplever att språket som används i undervisningen kan vara ett hinder för deras lärande. Enligt det situerade perspektivet är det viktigt att eleverna vet var de är på väg i sin utveckling och för att göra det måste de förstå språket.

Att eleverna har god språkförståelse verkar vara en förutsättning för att hänga med i undervisningen och är kanske inte något som lärarna medvetet arbetar med i sin undervisning (språkutvecklande arbetsätt). Vi kan inte uttala oss om hur lärarna bedriver sin undervisning, men i elevernas utsagor ser vi att det verkar som att det finns brister här. Speciellt de elever som läser enligt kursplanen för Svenska som andraspråk synes uppleva en frustration över det komplicerade språket. Även Sivenbring (2016) lyfter att det språk som används i planer, kunskapskrav, skriftliga omdömen samt vid utvecklingssamtal kan bli till ett hinder för elevernas lärande samt att dessa verktyg, om språket i dem är obegripligt för eleverna, riskerar att inte främja bedömning för lärande.

Eleverna lyfter ytterligare ett antal hinder som står i vägen för att de ska kunna nå upp till kunskapskraven. Lärarnas otydlighet och deras medvetna eller omedvetna ovilja eller okunskap kring att underlätta för eleverna är några av dessa. Studiens resultat visar att eleverna upplever en frustration över hur vissa av lärarna förbereder dem inför prov och andra bedömningsituationer. En elev säger att han bara får veta vad han ska lära sig inför ett prov, inte hur han ska lära sig. Här ser vi hur den framåtsyftande formativa bedömningen saknas då det endast verkar handla om vilka sidor i en bok som ska läsas inför ett prov. Hur eleverna ska möta och förstå innehållet verkar inte vara prioriterat hos vissa lärare. Under samtalen framkommer att lärarna har olika förhållningssätt gentemot eleverna och flertalet elever uttrycker att många lärare ändå försöker att hjälpa till även om det finns de som inte gör det.

En elev i vår studie påtalade att hans talskräck starkt hindrade honom från att nå högre betyg och han upplevde då att lärarens bedömning av hans egentliga kompetens var orättvis. I Lgr11 (Skolverket, 2011a) framgår det att skolan har ett ansvar att undervisningen ska anpassas utifrån varje elevs behov och förutsättningar. Undervisningen ska främja elevernas utveckling och lärande med utgångspunkt i elevernas erfarenheter och bakgrund. Skolan har även ett ansvar för de elever som av någon anledning inte når målen för utbildningen. Detta innebär att undervisningen inte kan utformas lika för alla. Vi upptäcker i elevernas utsagor att lärarna ibland verkar glömma bort att ta hänsyn till deras funktionsnedsättning i sin bedömning. Här kan vi se att de anpassningar som Eriksson, Habbe, Walther. och Westlund (2015) rekommenderar vid bedömning inte verkar vara en del av den här verksamheten. I det relationella perspektivet är det miljön som ska ses över och anpassas efter eleverna, och inte tvärtom.

Vi kan också se att eleverna upplever själva kunskapskraven i sig som ett hinder för att nå ett högre betyg. Kunskapskraven kan nämligen bli ouppnåeliga då de krockar med elevernas funktionsnedsättning. Ytterligare ett hinder är lärarnas bedömningspraktik, då många lärare verkar lägga för stor vikt vid prov och läxor. Bristen på tydlighet, anpassningar och kommunikation mellan lärare och elever är också uppenbara hinder för eleverna.

Elevernas upplevelse av vad lärarna bedömer

I vår studie kan vi se tydliga likheter med de resultat som Sivenbring (2016) fann i sin undersökning. Hon beskrev att eleverna i hennes studie såg bedömning som en naturlig och självklar del av deras skoldag samt att betygen hade en allokering innebörd för dem, betygen avgjorde deras framtidsmöjligheter. Eleverna ifrågasätter inte heller den bedömning som sker i skolan.

I en nyligen publicerad rapport *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning* (Skolverket, 2016) framkommer att "lärare, föräldrar och elever upplever kunskapskraven och grunderna för betygssättningen som svåra och ibland otydliga" (s.63). I vår studie ser vi att de elever vi samtalat med först ger uttryck för att de förstår betygssystemet samt att det tycker att det är bra. Vi kan dock se att eleverna ändå beskriver att de inte förstår varför de får ett visst betyg och att det verkar som att de inte vet vad lärarna kräver av dem för att de ska få ett visst betyg.

Lundahl och Öqvist (1999) samt Lind och Åsén (1999) skriver att eleverna i deras studie valde prov, läxförhör och betyg när de fick välja ett valfritt ämne att rita och skriva om. I vår studie ser vi att lärarnas bedömningspraktik handlar om att mäta elevernas kunskaper, de använder en så kallad mätningapedagogik. Eleverna upplever att det är prov, läxor samt till en liten del hur de arbetar på lektionerna som ligger till grund för lärarnas bedömning. Den skriftliga produktionen verkar vara viktig och flera elever säger att de upplever att bedömningen görs på hur mycket som skrivs på ett prov eller under en lektion, inte hur bra eller välutvecklat det blir. I deras värld handlar det om kvantitet mer än kvalitet. Elevernas skrivförmåga leder till att den vid en sådan bedömningspraktik blir till ett hinder för studiens elever, då dessa är i läs- och skrivsvårigheter, när det gäller att nå upp till kunskapskraven. I många av kursplanerna i Lgr 11 krävs faktiskt inte god skrivförmåga för att eleverna ska nå kunskapskraven.

Studien visar att eleverna beskriver en rådande bedömningskultur på skolan som starkt summativ inriktad. Korp (2006) skriver att skoltraditioner och inriktningar kan påverka undervisningsformerna i olika skolkontexter. Vår tolkning är att den skolkontext som studiens elever befinner sig i verkar vara starkt präglad av en bedömningspraktik och bedömningsmetoder som inte till fullo överensstämmer med de riktlinjer som finns i skolans styrdokument. Wahlström och Sundberg (2015) skriver att summativa former av bedömning, vilket vi kan se att eleverna i vår studie ger uttryck för, verkar öka trots att formativ bedömning av lärande enligt rådande diskurs bör ske i skolan. Den formativa bedömningen kan sägas vara en del av det situerade perspektivet som utgår ifrån den sociokulturella synen på lärande och bedömning.

Hyltengren (2014) beskriver att kunskapskravens otydlighet och oanvändbarhet leder till att dessa blir trubbiga verktyg vid bedömning för lärande. I detta vakuum försöker lärare, menar han, hitta andra sätt att hantera kunskapsbedömningen på. Ett sätt kan bland annat vara att sätta betyg på prov och drar betygsgränsen med hjälp av poäng. Att detta sker är något som flera av eleverna i vår studie nämner. Även Sivenbring (2016) belyser problematiken med att målbeskrivningar kan riskera att inte bli aktiva redskap för elevernas lärande om de inte används på ett målinriktat sätt i det dagliga skolarbetet.

Flera av eleverna upplever att det höga antalet prov och läxor bidrar till en stress som vidare blir ett hinder för dem att nå kunskapskraven. I Skolverkets undersökning *Attityder till skolan* (2013) kan vi läsa att stressen hos eleverna ökar med åldern. Alla utom en av eleverna anser att deras resultat på prov och läxor är det som lärarna bedömer. Florin Sädbom (2014) lyfter att målen påverkar hur läraren examinerar elever och att det blir problematiskt för eleverna om de inte får visa sin kunskap på det sätt som passar dem bäst. Enligt skolverket (2011b) ska lärarna "vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper." (s. 18). Elevernas upplevelser av den bedömning de möter

verkar inte vara utförd efter dessa riktlinjer. Något som vi ser som en risk för elevernas framtidsmöjligheter. En av lärarna felaktigt utförd bedömning kan få stora konsekvenser för elever vilka är i läs- och skrivsvårigheter. Mycket av skolans undervisning bygger på att eleverna har förmågan att läsa och skriva, även om det i kunskapskraven även står att eleverna ska ha förmågan att uttrycka och formulera sig muntligt så är det ofta fokus på skriftlig produktion i undervisningen, och i ämnet svenska är det två av kunskapskraven (Skolverket, 2011a). Att ha läs- och skrivsvårigheter påverkar inte bara elevernas betyg i ämnet svenska utan det bidrar också till att det kan bli svårt för eleverna i många ämnen, särskilt i de ämnen som kräver att eleverna ska ta sig igenom stora mängder text.

Vissa av eleverna lyfte ämnet idrott kontra andra ämnen. De talade om att det verkade lättare att göra bedömningar i idrott. Förmodligen tycker de att idrottsliga prestationer är enklare att utveckla än till exempel skrivförmågan, vilket verkar vara logiskt med tanke på deras läs- och skrivsvårigheter.

Den mättningspedagogik som nu råder i skolan bidrar till att kärnan i undervisningen och läraruppsatzen glöms bort, vilket handlar om relationer samt förhållningssätt (jfr. Ljungblad, 2016). Vi befarar att Lgr 11 kan komma att förstöra lärandets glädje, om eleverna upplever att de aldrig får lyckas.

I slutskedet av vårt skrivande av denna uppsats verkar det som att även Skolverket (2016) har uppmärksammat svårigheterna för eleverna att nå ett högre betyg och i rapporten *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning* belyser de just problematiken kring detta. Vår studie styrker således rapportens resultat. Till skillnad från Skolverkets studie har vi enbart intervjuat elever vilka är i läs- och skrivsvårigheter. I början av maj 2016 kom nya riktlinjer från Skolverket för hur elevernas kunskaper ska bedömas vid de olika betygsstegen. Den här förändringen kommer troligtvis att gynna eleverna i vår studie och även andra funktionsnedsatta elever.

6.3. Framtida forskning

Då det var svårt för oss att hitta forskning om lärares bedömningspraktik i ämnet svenska är det någonting som vi ser som ett alternativ till framtida forskning. I vår undersökning kunde vi se att det svåra språket och lärarnas otydlighet var några av hindren för att eleverna skulle nå kunskapskraven. Hur lärare förmedlar bedömningskriterier till elever i ämnet svenska skulle kunna undersökas vidare genom att följa klasser under en längre tid. Eleverna lyfter att lärarna agerar och bedömer olika och detta skulle också kunna vara intressant för framtida forskning. Ytterligare ett alternativ skulle kunna vara att göra en större liknande studie med elever från olika skolor.

Eleverna i vår studie beskriver att lärarens förmåga och egenskaper inverkar på deras möjligheter till lärande samt att de påtalar att lärarna är olika och att de bedömer på olika sätt. Därför ser vi att forskning om relationen mellan lärare och elev i undervisningspraktiken skulle vara ett tillskott i framtida forskningen. Det skulle även vara av intresse att vet hur lärare tolkar undantagsbestämmelsen samt hur de gör anpassningar i undervisningen, vid prov, läxförhör, bedömningar.

Referenser

Allal, L., & Ducrey, G. (2000). Assessment of – or in – the zone of proximal development. *Learning and Instruction Vol 10*, (2), 137-152.

Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation: om textpraktiker i skolans värld*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. (1.uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla - några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 5–25.

Berhanu, G., & Gustafsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I A. Ahlberg (red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur. (s.81 – 101)

Berthén, D. & Eriksson (2006). *Att möjliggöra och bedöma barns skriftspråkstillägnan-ett sociokulturellt perspektiv*. Didaktikens forum 3. Sid. 53-75.

Betts, J. R., & Grogger, J. T. (2003). The impact of grading standards on student achievement, educational attainment, and entry-level earnings. *Economics of Education Review*, 22 (4), 343-352.

Bjar, L. (2009) Pedagogisk, kvalitativ och dynamisk kartläggning. I Bjar, L. och Frylmark, A. (Red.), *Barn läser och skriver*, 271-289. Lund: Studentlitteratur.

Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.

Borgman, J. och Widstrand, N. (2012). *Lärares och elevers tankar om betyg*. Examensarbete 15 hp., Lärarexamen 210 hp, Malmö: Malmö högskola.

Broadfoot, P. (1995). *Performance assessment in perspective. International trends and current. English experience*. Guildford and King's Lynn: Biddles Ltd.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4. ed.) Oxford: Oxford University Press.

- Carlgren, I. (2010). *Tydlighetens gränser. Skola och samhälle*. E-publicerad 14 oktober 2010.<http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/ingrid-carlgren-tydlighetens-granser/><<http://w>
Hämtad 2016-03-16.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2., utök. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Emanuelsson, I. (2003). En skola för alla - om specialpedagogik. I S. Selander (Red.), *Kobran nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Erickson, G., & Gustafsson, J-E. (2014). Bedömningens dubbla funktion. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning* (3. uppl.) (s. 559-589). Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson, I. Habbe, M. Walther, M. & Westlund, A. (2015) *Arbeta med språkstörning i förskola och skola*. Specialpedagogiska skolmyndigheten . Finns även tillgänglig på internet: <https://webbshop.spsm.se/globalassets/publikationer/00726.pdf/>
- Fejes A & Thornberg R. (2012). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes, & R. Thornberg, (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*.(s.13-37). Stockholm: Liber.
- Fili,S. (2014) . *Elevens syn på dagens betygsättning (A till F). En undersökning om elevens perspektiv på rättvisa betyg och likvärdig bedömning*. Examensarbete 15 hp, Lärarexamen VAL 60 hp. Umeå: Umeå universitet.
- Florin Sädbom, R. (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevens lärande. En studie av lärares tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd skola*. Diss. Jönköping, 2015: Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.
- Forsberg, E. (2014). Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv. *Utbildning och demokrati*, 23 (3), 53-76.
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning: en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun: tekniker och genomförande*. (1.uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gipps, C.V. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: Falmer.
- Gipps, C.V. (1999). Socio-Cultural Aspects of Assessment. *Review of Research in Education*, Vol. 24 (1999), pp. 355-392
- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevens motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige* 11:2, 94-115.
- Hammarlund, J. (2006). *Lärare och elevens syn på betygsättning*. Examensarbete 10 poäng, Malmö: Malmö högskolan, 2006. Malmö, Examensarbetet finns att hämta i fulltext

- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning*. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Holmgren, A. (2010). Lärargrupperns arbete med bedömning för lärande. I C. Lundahl & M. Folke Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, politik, principer*, 165–181. Lund: Studentlitteratur.
- Husserl, E. (1995). *Fenomenologins idé*. (2. uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Hyltegren, G. (2014). *Vaghet och vanmakt: 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2014. Göteborg. Avhandlingen finns även i fulltext <http://hdl.handle.net/2077/37062>
- Hyltegren, G. & Kroksmark, T. (1999). Läraren och läroplanen – kraven i 0-9-skolan. I T. Kroksmark (Red.), *Didaktikens carpe diem: att fånga den didaktiska vardagen*. (s. 174-217). Lund: Studentlitteratur.
- Hösfält, G. (2015). *Resultatnriktad individualisering i skolans inre arbete [Elektronisk resurs] : en grundad teori om utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner på grundskolans högstadium*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2015. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-112945>
- Johanson, B. & Svedner, P. O. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen. undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Jönson, A, Vallberg, Roth, A-C. (2009). *Bedömning och betygsättning*, Malmö: Malmö Högskola.
- Klapp, A. (2015). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 22(3), 302-323
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. (Doktorsavhandling. Utbildningsvetenskap, 24) Malmö: Malmö Universitet.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.
- Krueger, R. A. (Red.). (1998). *Focus group kit. Vol. 6, Analyzing & reporting focus group results*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Kvale, S, & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindberg, V (2005). Bedömning i förändring (243-253). I L., Lindström & V., Lindberg (red). *Pedagogisk bedömning - Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lind,U. & Åsén,G. (1999). *En annan skola*. Stockholms universitets förlag.
- Lindström, L., Lindberg, V. & Pettersson, A. (red.) (2013). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (3., [oförändrade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Ljungblad, A-L. (2016) *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Göteborg: Göteborgs universitet. Finns att hämta på internet: <http://hdl.handle.net/2077/41112>
- Lord, P. och Jones, M. (2006) *Pupils' experiences and perspectives of the National Curriculum and assessment: Final report for the research review*. National Foundation för Educational Research. Finns att hämta på internet: https://www.nfer.ac.uk/publications/NCA01/NCA01_home.cfm
- Lundahl, C. (2014). Bedömning - att veta vad andra vet. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning* (3 uppl.) (s. 519-557). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi – forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt* Stockholm: Vetenskapsrådet. Finns även tillgänglig på internet: <https://publikationer.vr.se/produkt/betygens-geografi-forskning-om-betyg-och-summativa-bedomningar-i-sverige-och-internationellt/>
- Lundahl, C & Öquist, O. (1999). *Den rimliga skolan. Livet i skolan och skolan i livet*. Skolverkets rapport nr 164. Stockholm: Liber förlag.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Missnöjda ambitiösa elever (2016,1 februari). ”Vi måste få lön för mödan, Skolverket”. Insändare i Borlänge Tidning, del 2 .
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), s 124-138.
- Olovsson, T. G. (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet. Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. Diss. Umeå: Umeås universitet, 2015. Umeå. Avhandlingen finns även i fulltext <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:811225/FULLTEXT01.pdf>
- Pehrsson, A., & Sahlström, E. (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv: Analysverktyg för alla*. Specialpedagogiska rapporter, nr. 14. Specialpedagogiska institutionen. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Pettersson, A (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning I Eklund, S. (red) *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande*. Stockholm: Stiftelsen SAF och Lärarförbundet.
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18:119-144. [Elektronisk resurs 2011]
- Samuelsson, J. (2012). Betygshistorik. I K. Nordgren & C. Odenstad & J. Samuelsson (Red.), *Betyg i teori och praktik*, 21-37. Malmö: Gleerups.
- Selghed, B. (2006). *Betygen i skolan: kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14. [Elektronisk resurs].
- Sivenbring, J. 2016). *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2016
Tillgängling på internet <http://hdl.handle.net/2077/41562>
- Sivertun, U. (2010). Stoppa utslagning av utsatta elevgrupper! I R. Helldin & B. Sahlin (red.) (2010), *Etik i specialpedagogisk verksamhet: En fråga om perspektiv*. (s. 139 – 154). Lund: Studentlitteratur.
- Sjöberg, L. (2010). Same same, but different. En genealogisk studie av den goda läraren, den goda eleven och den goda skolan i svenska lärarutbildningsreformer 1940-2008, *Educare*. (s.73-99). 2010(2).
- Skolförordning(2011:185) http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/?bet=2011:185 hämtad 20 mars 2016.
- Skollag (2010:800) http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K3 Hämtad 2016-02-08
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011b). Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). Attityder till skolan 2012, hämtad 2016-02-19
2012 http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBløb%2Fpdf3032.pdf%3Fk%3D3032
- Skolverket (2016). Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2016-05-03

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3652.pdf%3Fk%3D3652

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning: betänkande/av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.

Stafström och Björck, (2015). *Kartläggning av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. (2015:37). Stockholm: Vetenskapsrådet

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Szklarski, A. (2012). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I A. Fejes, & R. Thornberg, (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (s.106-121). Stockholm: Liber.

Tinglev, I. (2014). *En specialpedagogisk överblick*. Stockholm: Skolverket

Finns tillgänglig på internet:

http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.193353!/Menu/article/attachment/tinglev.pdf

Torrance, H. (1995). *Evaluating authentic assessment*. Guildford and King's Lynn: Biddles Ltd.

Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14 (3), 281-294.

Torrance, H. & Pryor, J. (1998). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27 (5), 615–631.

Törnvall, M. (2001). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. Malmö: Malmö högskola.

Vallberg Roth, A-C., & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81-102.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Waldow, F. (2010). Bedömningens roll i fördelningen av livschanser i Tyskland och Sverige. I M. Folke-Fichtelius & C. Lundahl (Red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (s. 111-128). Lund: Studentlitteratur.

Wahlström, N. och Sundberg, D. (2015) (Rapport 2015:7) *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr11* . IFAU

Finns tillgänglig på nätet: <http://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2015/r-2015-07-teoribaserad-utvardering-av-laroplanen-lgr11.pdf>

Wedin, Å.(2010). Bedöma eller döma? Språkbedömning och lästest i grundskolans tidigare år. *Pedagogisk forskning i Sverige, 15(2), 102-114.*

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper*. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod. Lund: Studentlitteratur.

Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. I G. J. Cizek & H. L. Andrade (Red.), *Handbook of formative assessment* (s. 18-40). New York: Routledge

Bilagor

Bilaga 1: Kursplan i svenska

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2629.pdf%3Fk%3D262

Bilaga 2: Kursplan i svenska som andraspråk

http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2639.pdf%3Fk%3D2639

Bilaga 3: Missivbrev

Hej!

Vi heter Jessica Almroth och Anette Knuts och är två studenter från Speciallärarprogrammet (inriktning språk-, läs-, och skriv) på Stockholms universitet. Vi läser nu vår sista kurs som heter "*Självständigt arbete (15 hp A-nivå)*" och arbetar således med vårt examensarbete. I vår studie kommer vi att undersöka hur elever i läs- och skrivsvårigheter ser på/upplever det nuvarande betygssystemet i Lgr 11 med fokus på kursplanen i svenska. Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur kring det aktuella ämnet och planen är att vi ska intervjua 10-15 elever i grupper om 3-6 elever i varje.

Skolans rektor har godkänt att vi genomför intervjustudien på ditt barns skola. Planen är att vi kommer till skolan och genomför fokusgruppsintervjun, vilken beräknas ta cirka 30 min. Samtalet spelas in och ljudinspelningen kommer endast att användas av oss under vårt analysarbete. Efter analysarbetet och opponeringen, som sker i slutet av majmånad, kommer ljudinspelningen raderas. Under vårt arbete tar vi hänsyn till Vetenskapsrådet forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och om ditt barn så skulle vilja så kan hon eller han när som helst avbryta intervjun och därmed sitt deltagande i vår studie. Barnets deltagande kommer att behandlas konfidentiellt (elevens namn, skola och kommun kommer inte att nämnas). Vårt examensarbete kommer när det är slutfört att finnas till förfogande i databasen DIVA.

Eftersom ditt barn ännu inte har fyllt 15 år behöver vi få tillstånd från er vårdnadshavare för att barnet ska få delta i undersökningen och vi undrar nu om vi kan få lov att intervjua ert barn? Om du som förälder vill att ditt barn ska vara med i undersökningen, var vänlig och fyll i talongen här nedan och skicka den tillbaka till skolan med eleven.

Den här studien kommer att gagna våra elever i framtiden då tanken är att vi ska lyfta elevernas syn på det nuvarande betygssystemet och på så vis kunna medvetandegöra eventuella svårigheter och problem som det här kan innebära, framförallt för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Tack på förhand!

Med Vänliga Hälsningar

Jessica Almroth

Anette Knuts

Vår handledare på Stockholms universitet är Helene Knutes Nyqvist, universitetslektor vid Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Bilaga 4: Intervjuguide

1. Vad tycker ni om det nuvarande betygssystemet? -rättvist/orättvist? förståligt/oförståligt?
2. Vet ni vilka kunskapskraven i svenska är? - Vad är det man ska kunna för att få ett betyg?- Hur funkar det?
3. Hur tycker ni att det är att jobba mot kunskapskraven? (Kan det vara stressigt eller är det inget som ni tänker på?)
4. Finns det några kunskapskrav i svenska som ni tror att ni inte kan nå upp till eller som ni medvetet väljer bort?
5. Hur berättar era lärare för er vad ni kan göra för att nå ett visst betyg? -Vad säger lärarna, när och hur?
6. Om ni fick ändra på något med det nuvarande betygssystemet, vad skulle det vara?