

”Man behöver inte göra det märkvärdigare än vad det är”

- en studie om lärares uppfattningar av skriftliga omdömen
i den individuella utvecklingsplanen

Thérese Abrahamsson
Charlotte Sundström

Luleå tekniska universitet

Läroutbildning
Allmänt utbildningsområde C-nivå
Institutionen för Pedagogik och lärande

Abstrakt

Skriftliga omdömen om elevens kunskapsutveckling var en komplettering i den individuella utvecklingsplan från och med juli 2008 som varje elev har rätt till. Motiveringen till val av titel var att vi under studien har uppfattat och ansåg att skriftliga omdömen inte var märkvärdigare än ett förtydligande av IUP. Syftet var att belysa hur bestämmelsen av skriftliga omdömen påverkat lärarnas uppdrag, vad lärarna hade för uppfattning och vilka konsekvenser lärarna trodde att omdömen skulle få i framtiden. Den valda metoden var kvalitativa intervjuer då muntlig och skriftlig kommunikation nyttjades. Intervjupersonerna var fyra lärare verksamma i grundskolans tidigare år. I studien har vi huvudsakligen kommit fram till att lärarna upplevde skriftliga omdömen som något positivt men mycket arbete låg bakom vid tillämpningen av reformeringen. Lärarna bearbetade informationen, efterlyste kompetensutveckling och analyserat kursplaner mer än tidigare.

Nyckelord: skriftliga omdömen, elevens kunskapsutveckling, individuell utvecklingsplan, writing assesement.

Tack

Vi vill tacka alla som har stöttat oss genom hela arbetes gång. Ett stort tack till våra handledare på universitetet Åsa Gardelli och framför allt Siv Ögren som inspirerade oss till en fördjupning om skriftliga omdömen. Siv har engagerat sig och avsatt mycket tid i vårt arbete samt bevarat vårt intresse för studien, vilket vi är tacksamma för. Vi vill också tacka alla lärare och rektorn för visat intresse att delta i vår intervjuundersökning, utan er hade uppsatsen aldrig varit möjlig att genomföra. Ett slutligt tack till våra familjer och vänner som har gett oss många goda tips på vägen då vi själv har stirrat oss blinda.

Luleå 25 augusti 2009

Thérese Abrahamsson och Charlotte Sundström

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte och frågeställningar	2
Begreppsdefinitioner	3
<i>Bedömning</i>	3
<i>Betyg</i>	3
<i>Kunskap</i>	3
Bakgrund	4
<i>De svenska skolbetygens historia</i>	5
<i>Individuell utvecklingsplan med skriftligt omdöme</i>	8
<i>Ur ett internationellt perspektiv</i>	10
<i>Tidigare forskning</i>	11
Bedömning	11
Lärande	12
Den individuella utvecklingsplanen	13
Teoretiska utgångspunkter	14
Analytiska utgångspunkter	16
Metod	17
<i>Kvalitativa intervjuer</i>	17
<i>Ethiska ställningstaganden</i>	18
<i>Intervjupersoner</i>	19
<i>Material</i>	19
<i>Procedur</i>	20
<i>Bearbetning av insamlat material</i>	21
Resultat	22
<i>Uppfattning</i>	22
<i>Lärarprofession</i>	22
<i>Konsekvens</i>	23
Diskussion	24
<i>Metoddiskussion</i>	24
Uppfattning	28
Lärarprofession.....	29
Konsekvens.....	30
Fortsatt forskning	31
Referenser	32
<i>Elektroniska referenser</i>	34
Bilaga 1	
Bilaga 2	

Inledning

Vi människor gör medvetet och omedvetet bedömningar av varandra och det har vi gjort i alla tider. Selghed (2004) menar att vi bedömer och blir bedömda av alla vi möter i olika aspekter och situationer genom hela livet. Bedömningar av kunskaper och färdigheter i utbildningar är däremot en mer modern företeelse. Den typen av bedömning görs av lärare som stöd för att betygssätta eleverna. Eggen (2004) visar i sin studie om utbildningspolitik och pedagogiska filosofier att lärarnas magkänsla och intuition styr en del bedömningar i praktiken.

Intuition, stomach feeling and judgments are terms occurring frequently in conversation with teachers about their assessment practice (p. 1).

I dagens skola krävs mer än magkänsla och intuition vid bedömning av elevernas kunskaper. Vårt arbete handlar om skriftliga omdömen. Detta är ett ”verktyg” som ska synliggöra elevens kunskap relaterat till kursplanernas uppnående mål och strävans mål.

Skolan är i ständig förändring då uppdrag och förordningstexter kommer till och förändras. Vi blev intresserade av den förordning som började gälla den 1 juli 2008. Den dagen beslutades att den nya lagtexten om den individuella utvecklingsplanen (IUP) skulle tillämpas. Det innebär att alla elever från och med år 1 i grundskolan ska få skriftliga omdömen. Denna justering omfattar grund-, sär-, special- och sameskolan. Eftersom vi snart ska verka som lärare i grundskolans tidigare år (förskoleklass till år 3) och kunna formulera skriftliga omdömen, ser vi det som ett av våra viktigaste uppdrag. Det är en ansvarsfull arbetsuppgift och är högst aktuellt och intressant för oss både personligen och i vårt framtida yrkesliv. I vår kommande verksamhet som lärare är det till fördel för oss att vara väl orienterad i området när vi själva ska ge skriftliga omdömen.

Utifrån ett internationellt perspektiv kommer vi att belysa hur formativ bedömning ser ut i Nya Zeeland och Storbritannien. Skriftliga omdömen är en formativ bedömning. Vi är intresserade av att veta om det finns några likheter eller skillnader mellan formativ bedömning i den svenska och de utländska skolorna.

Den individuella utvecklingsplanen började tillämpas år 2006 och har nu kompletterats med skriftliga omdömen. Orsaken till kompletteringen var att bland annat vårdnadshavarna upplevde att de inte fick tillräckligt med information om sitt barns kunskapsutveckling i de ämnen som barnet fick undervisning i. Den gamla versionen av IUP gjorde det svårt att tillgodose de behov som vårdnadshavarna hade, eftersom det fanns formella begränsningar om vad som fick och inte fick lämnas ut. Skriftliga omdömen i IUP är som sagt en ny förordning och därmed finns det begränsad forskning inom området. Vi hoppas att vår forskning kommer att leda fram till nya kunskaper för oss som blivande lärare men även för de lärare och rektorer ute i verksamheterna som kan ta del av vårt arbete. Vårt arbete kan förhoppningsvis också vara en del av ett skolutvecklingsarbete i mindre eller större utsträckning.

Vi vill citera en av intervjupersonerna som sammanfattar vad skriftliga omdömen handlar om: ”Det ska vara för elevernas bästa, man ska se till att lyfta det de *kan* och inte det de inte kan. Det är skriftliga omdömen.”

Syfte och frågeställningar

Vi har valt att presentera syfte och frågeställningar i ett tidigt skede i arbetet. Orsaken till detta är att vi vill tydliggöra målet med studien, vad vi vill studera och vilka huvudfrågorna är.

Syftet är att belysa hur den nya bestämmelsen av skriftliga omdömen i den individuella utvecklingsplanen påverkar lärarnas uppdrag.

1. Vad har lärare i grundskolans tidigare år för uppfattning om skriftliga omdömen av elevers kunskapsutveckling? (Uppfattning)
2. Hur har skriftliga omdömen påverkat lärarnas uppdrag? (Lärarprofession)
3. Vilka konsekvenser menar lärarna att skriftliga omdömen får i framtiden? (Konsekvens)

Begreppsdefinitioner

I arbetet om lärarnas uppfattningar av skriftliga omdömen kommer vi att nämna några begrepp som vi väljer att definiera. De centrala begreppen är bedömning, betyg och kunskap. Definitionerna som Nationalencyklopedin och författarna har kring begreppen valde vi för att vi delar dessa uppfattningar eftersom det slutligen genomsyrar vår studie.

Bedömning

Nationalencyklopedin (NE) förklarar kort bedömning som ett värderande utlåtande över något. En djupare förklaring har Tsagalidis (2008) i sin doktorsavhandling där hon sammanfattar Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94) som definierar bedömning som en företeelse. Lpo94 är en förkortning som många inom skolväsendet använder och även vi i detta arbete.

Bedömning innebär alltid en prövning, en uppskattning och en värdering av någonting i förhållande till ens egna eller andra referenser, uppsatta mål eller förväntade resultat. Bedömning av kunskap och kunnande som företeelse kan ses som en social konstruktion i samtiden (Tsagalidis, 2008, s. 41).

Ljung och Pettersson (1998) relaterar bedömning till ett kunskapsmål. När bedömningar görs av elevens kunskaper eller färdigheter är det alltid i förhållande till målet. Målet är en ”medelnivå”, som författarna beskriver det. Det är den minsta accepterade nivå av kunskaper som förväntas vara möjligt att uppnå för en utvald grupp av elever i skolan. Det finns två olika typer av bedömningar, den summativa och formativa bedömningen. Pettersson (2007) förklarar den summativa som en bedömning som görs i slutet av ett arbete för att sammanfatta och se resultatet, exempelvis ett avgångsbetyg i grundskolan. En formativ bedömningen sker kontinuerligt för att kunna förbättra under arbetets gång, exempelvis ett diagnostiskt prov. I en pågående bearbetning av stödmaterialet *Att skriva skriftliga omdömen* skriver Moreau och Wretman (2009) att ett skriftligt omdöme i första hand bygger på en formativ bedömning av elevens lärande.

Betyg

Begreppsdefinitionen av betyg enligt NE är ”(...) en bedömning av vad en person kan eller hur hon eller han uppför sig.” I skolans värld talar betygen om vad personen i fråga har lärt sig inom ett ämne. Pettersson (2007) beskriver kortfattat betygens tre olika syften i skolan. Betygen ska motivera eleven att prestera så bra som möjligt, informera vad eleven kan och anpassa undervisningen efter elevens kunskaper i förhållande till målen i skolan. Det ska även vara ett mått för att göra urval när det är många sökande till en utbildning eller ett arbete som har begränsat antal platser.

Kunskap

NE menar att kunskap är att veta eller känna till något. I skolan tillägnar vi oss kunskaper i olika ämnen. Hur vi människor har och tillägnar oss kunskaper om sådant som ligger utanför oss själva studeras av en del i filosofin som kallas för kunskapsteori, exempelvis vad kunskap är och vad vi kan ha kunskap till. Platon har definierat begreppet kunskap där han frågade vad skillnaden var mellan sann uppfattning och åsikt, att verkligen veta något. Har vi åsikter om något ska det finnas goda grunder för att det skall vara kunskap. Gustavsson (2002) förklarar kunskapens kännetecken: ”Kunskap kännetecknar människans strävan att överleva och skaffa

sig ett bättre liv, både individuellt och kollektivt. Kunskap har funnits och utövats i olika verksamheter genom hela människans historia.”(s.13) Medan Carlgren (2002) definierar kunskap som ett sätt att göra världen begriplig och inte ett sätt att avbilda världen. Kunskaper utvecklas i samspel med vad människan vill uppnå, den kunskap vi redan har, problem som uppstår och de erfarenheter vi får. Han menar också att begreppen kunskap och lärande leder fram till diskussioner om de kunskaper som skolan ska förmedla och hur de kan komma till uttryck i läro- och kursplaner.

Bakgrund

Vi väljer att presentera en historisk tillbakablick på betygen för att sedan förklara hur IUP med skriftliga omdömen har tagit sin nuvarande form. Vi kommer även att redogöra för hur formativ bedömning (omdömen) ser ut ur ett internationellt perspektiv samt tidigare forskningen kring bedömning, lärande och individuella utvecklingsplanen.

Idag har skolan en mål- och resultatorienterad styrning. Det innebär enligt Skolverket (1994) att riksdagen och regeringen fastställer mål och riktlinjer som ska följas ute i landets skolor. Målen och riktlinjerna ska vara lika för alla skolor och ska garantera att utbildningen är likvärdig oavsett var skolan är belägen. Staten ger ramarna men det är kommunerna som har huvudansvaret för verksamheten i skolan. Kommunerna får friheten att organisera verksamheten så att målen och riktlinjerna uppnås samt att skolorna får de resurser som de behöver. Rektorn och lärare ska tillsammans med eleverna utforma skolarbetets struktur och innehåll. All personal och elever på skolan har ett ansvar att målen uppfylls men huvudansvaret ligger på rektor och lärare. Detta är även något som Lpo94 förespråkar. ”Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas.” (s. 7) Skolan ska utveckla och förbättra undervisningen som visas i den resultatredovisning som kommunerna är skyldiga att genomföra. Skolverket sammanställer uppgifterna som sedan rapporteras till regeringen. De styrdokument som styr skolan är skollagen med timplaner samt läroplaner och kursplaner. I skollagen står de grundläggande kraven som ställs på kommunerna, elever och vårdnadshavare angående skolplikt och rätten till utbildning.



Figur 1. Skolans styrning

Läroplanerna anger de mål och riktlinjer som skolan skall sträva efter för att eleverna ska uppnå dessa. Kursplanerna är ett komplement till läroplanen och förklarar målen för varje

ämne i undervisningen. I kursplanerna är målen uppdelade i uppnående mål och strävans mål. Mål att uppnå är det minsta kunskaper och färdigheter som eleverna ska ha uppnått innan de lämnar skolan och det är skola och huvudmännens ansvar att detta uppfylls. Mål att sträva mot är det riktning som skolan strävar mot för en önskad kvalitetsutveckling i skolan.

De svenska skolbetygens historia

På 1500-talet, det vill säga under medeltiden, var det kyrkan som styrde undervisningen och kontrollerade barnens kunskaper. Nilsson (1977) beskriver kyrkans järngrepp.

På medeltiden höll kyrkan ett järngrepp om undervisningen. Det var föräldrars och dopfaddrars skyldighet att lära barnen kristendoms kunskap. Kunskapen kontrollerades av präster vid den bikt som varje barn skulle börja gå i vid sju till 14 års ålder. Även om inga betyg delades ut kan bikten sägas vara de första proven (s. 10).

Nilsson berättar att när Luthers lilla katekes kom till Sverige, dominerades landet och skolningen av denna handledning för prästerna. Enligt NE kom den svenska utgåvan av Luthers lilla katekes under 1540-talet innehållande kristendomens centrala trosuppfattningar. Den lilla katekesen har ingått i psalm- och ABC-böcker som är en nybörjarbok i läsning. Nilsson (1977) förklarar att kraven på en religiös uppfostran gjorde att prästerna utförde regelbundna husförhör för att veta hur kunniga familjernas medlemmar var. Husförhören var de första skrivna betygen som byggde på prästernas egna betygssystem. Under 1700-talet började prelaterna, medlemmar av det högre prästerskapet, använda olika mallar för sina omdömen som liknade betygssystemet vi har idag. Benämningen betyg kom först på 1770-talet som tidigare hade införts från tyskan. Nilsson förklarar att en skolstrid utbröt på 1800-talet gällande om en allmän folkskola skulle införas där kristendom undervisas. Liberala politiker ville att all annan utbildning skulle vara hemmens ansvar. Hemmet kunde få hjälp av kommunala skolor om det hade råd med sådan verksamhet. Om folk fick kunskaper utöver de religiösa skulle det vara farligt för samhället. Under 1800-talets början fanns det inte några bestämmelser om betyg eller betygssystem, utan de betyg som gavs var av liten utsträckning och i olika utformningar. Selghed (2004) skriver i sin doktorsavhandling att betygsunderlaget på den tiden baserades på bedömningar av lärjungarnas personligheter, där deras kunskapsprestationer var sekundära.

Betygsunderlaget under denna period kunde närmast liknas vid det som idag kallas personlighetsbedömningar. Lärare fick genom avsaknaden av anvisningar stor makt över betygssystemet, och fungerade tydligen mer som psykologer än pedagoger. Lärjungens kunskapsprestationer kvalitativt och kvantitativt spelade en underordnad roll, men 'kvantitativ betygsättning i form av anteckning om genomgångna kurser förekom emellertid ofta' (s. 45).

Bedömningarna i början av 1800-talet som Selghed beskriver kan liknas betygen i uppförande och flit som Statens offentliga utredningar påpekar i *Ett nytt betygssystem*.

Genom det betygssystem som 1820 års skolordning förordade skulle elevernas prestationer i olika ämnen kunna ges en beteckning och en benämning. Eleverna skulle istället för en karakteristik också få betyg i uppförande och flit – det senare så småningom utbyt mot ordning (1992:86, s. 15).

Nilsson (1977) skriver att den obligatoriska folkskolan infördes i Sverige år 1842. Den skulle innehålla offentliga förhör med eleverna om deras kunskaper. År 1882 bestämdes det att lärarna skulle ge eleverna avgångsbetyg på specifika formulär där elevens insikter,

färdigheter, flit och uppförande skulle bedömas. Även Selghed (2004) påpekar att betygssättningen främst handlade om dessa egenskaper hos eleverna men också förstånd och minne. Detta gick senare över till kunskaper och färdigheter i läroämnena. Om betygen var rättvisa eller likvärdiga diskuterades inte i någon större utsträckning. Orsaken till förskjutningen kan bero på den auktoritet som skolan och lärarna ägde under denna tidpunkt. Elevernas framtid begränsades i och med betydelsen av betyg. Varje steg i betygsskalan beskrev ett bestämt mått av elevens kunskaper. År 1927 infördes en bestämmelse om att terminsbetyg skulle delas ut men i verkligheten hade detta fungerat på många håll i landet långt tidigare.

Sedan 1930-talet har betygen i skolan diskuterats i varierande omfattning. Orsaken till diskussionerna är enligt Statens offentliga utredningar (1992:86) intresset att söka till realskolan och samtidigt kravet att begränsa antalet antagna. Statens offentliga utredningar förklarar vidare att fram till slutet av 1940-talet ansågs bokstavssystemet vara absolut i betygsskalan, det kunskapsmässigt bestämda. De betygssystem som kännetecknades som det absoluta var: A – Berömlig, a – Med utmärkt beröm godkänd, AB – Med beröm godkänd, Ba – Med nöje godkänd, B – Godkänd, Bc – Icke fullt godkänd, C – Underkänd. Uppfattningen av detta absoluta system baserades på människornas erfarenheter i skolan som de ansåg krävdes för de olika betygsstegen. Det fanns en ömsesidig förståelse bland lärarna för vad som krävdes i stegen. Varken för den obligatoriska eller frivilliga skolan fanns några anvisningar om vilka kunskapskrav som gällde för respektive betygssteg. Det gavs endast några allmänna anvisningar samt några speciella anvisningar för betygssättning i svensk skrivning. En generell regel var att ett högt betyg kännetecknades av kvalitet med förutsättningen att eleven kunde de viktigaste i kursen. Ett dåligt omdöme trots goda minneskunskaper gav ett lågt betyg som resultat. I början av 1950-talet blev enligt Nilsson (1977) dessa anvisningar lag i alla teoretiska läroämnena som till exempel svenska och matematik.

Selghed (2004) beskriver 1962 års läroplan för grundskolan, där reglerna fastställdes för betygssättningen. Vid den tiden, i början av 1960-talet kännetecknades det svenska skolväsendet mer av en *hur-kultur* än en *vad-kultur*. Det fokuserades mer på metoder för undervisningen (det vill säga hur arbetet i skolan skulle bedrivas) istället för innehållet (vad som skulle ske eller vad eleverna skulle lära sig). Detta påverkade betygssättningen där införandet av det relativa betygssystemet följde samma mönster. Övergången till relativa betyg betydde att det viktiga var hur man satte betyg och inte vilken kunskap som gällde vid betygssättning. Lärarens uppgift vid betygssättningen gick från deras professionella yrkeskunnande till att utforma provuppgifter. Deras professionella yrkeskunnande innefattar all den kunskap som läraren besitter inom yrket. Konstruktionen av uppgifterna gjorde att fokus flyttades från elevens lärande till pålitliga och sanningsenliga prov. Uppgiften för lärarna ansågs vara för komplicerad att det infördes standardprov för att kunna jämföra betygen med varandra. Det relativa siffersystemets nackdelar var att elevernas kunskaper inte framgick tydligt genom betygen och betygssystemet förutsatte att lärarna kunde använda det för att betygsätta eleverna. Statens offentliga utredningar (1992:86) beskriver att efter införandet av det relativa betygssystemet blev det tydligt att betygen inte beskrev ett bestämt kunskapsinnehåll. Det var meningen att eleverna skulle uppmuntras att arbeta mot innehållet som i sin tur skulle vara ett stöd att nå skolans mål och vara underlag för att utvärdera skolans verksamhet. Betygen utgick inte från målen i kursplanen utan var baserade på en fördelning mellan eleverna i procent och kunde inte vara en rättvis jämförelse med den enskilda individens kunskaper.

Selghed (2006) menar att tanken kring en mål- och resultatorienterad betygssystem i grundskolan infördes i början av 1990-talet. När reformen i teorin var förankrad var det först under höstterminen 1995 som den trädde i kraft i grundskolan. Den fullbordades bland annat genom en ny läroplan och ett nytt betygssystem.

Enligt Selghed (2004) tillsattes år 1990 en betygsberedning som skulle utforma ett förslag till ett nytt betygssystem. När betygsberedningen lämnade sitt förslag hösten 1992 föreslog de ett betygssystem med sex betygssteg, där fem steg omfattade godkänd och prestationer över det. Det sjätte steget syftade på de elever som inte uppnått målen. Fram till och med höstterminen i åk 9 skulle beteckningen *ännu icke godkänd* användas för de elever som inte nådde målen. För de elever som efter avslutad grundskoleutbildning fortfarande inte nått upp till målen skulle bytas mot benämningen *icke godkänd*. Betygsstegen skulle vara gemensamma för både grundskolan och gymnasieskolan.

Fortsättningsvis menar Selghed att det blev kraftig kritik mot beredningens förslag. Även i dagspressen uppmärksammades kritiken av forskare. Kritiken innebar att forskning har visat att en sådan sträng, bestämd och allmän följd av nivåer av ökande kompetens inte finns och inte kan finnas i verkligheten. Trots kritiken förändrades betygsberedningens förslag bara i en liten omfattning. Den första förändringen kom under regeringsskiftet 1994 då en ny läroplan för de obligatoriska skolformerna [Lpo94] utfärdades samt att betygsfrågan fick ny betydelse och den slutgiltiga lösningen infördes. Socialdemokraterna fick majoritet för sitt förslag till utformning av betygssystemet. För grundskolan innebar detta att betyg skulle sättas från höstterminen skolår 8 terminsvis i tre steg MVG – Mycket väl godkänd, VG – Väl godkänd och G – godkänd. Elever som inte nådde upp till målen fick inget betyg. Betygssystemet infördes med start höstterminen 1995. Det innebar att betyg i grundskolan sattes första gången vid höstterminens slut 1996 för de elever som då gick i skolår 8. År 1997 anpassades Lpo94 enligt Nyttell (1996) till att även omfatta förskoleklass och fritidshem.

I en proposition (Prop. 1994/95:86) ansåg regeringen att lärare, elev och vårdnadshavare bör ha återkommande samtal om barnets utveckling och att kontakten ska ske via utvecklingssamtal där alla deltagare informeras och gör åtaganden tillsammans. I Lpo94 har lärarna därmed en skyldighet att ha utvecklingssamtal som främjar elevens kunskaps- och sociala utveckling. Regeringen anser att detta är ett bra och passande sätt att förnya kontakten mellan skola och hem. Selghed (2004) skriver att det i samband med Lpo94 och det nya betygssystemet ställdes nya krav på de bedömningar som lärarna skulle skriva som underlag för betygssättning till skillnad från vad det tidigare relativa betygssystemet gjorde. De lärare som gick lärarutbildningen under 1990-talet fick utbildning i att kunna omsätta det nuvarande mål- och resultatorienterade betygssystemet i praktiken och därmed fördjupa sig i Lpo94.

Under år 1998 hävdar Selghed att den första felfria implementeringen av betygssystemet satte sina spår, när den första kullen av elever i grundskolan fick betyg från det nya betygssystemet. Det mål- och resultatorienterade betygssystemet hade tillämpats i tre år när Skolverket gjorde en granskning av kursplanerna och de nationellt fastställda betygskriterierna. Skolverket (2000) påpekar orsaken från en granskning till en revidering av kursplaner och betygskriterier, på följande sätt:

De snabba samhällsförändringarna som ökad internationalisering och kulturell mångfald, arbetslivets förändring och informationsteknologins utveckling påverkar arbetet i skolan. Det är en av orsakerna till att kursplaner och betygskriterier behöver revideras. (...) Att se över och förändra kan ses som själva drivkraften i systemet. Utan återkommande

omprövningar av innehåll och funktion skulle utvecklingen riskera att låsas istället för att främjas (s.7 ff.).

Selghed (2004) sammanfattar granskningens resultat med att kunskaperna om betygssystemet var bristande hos lärarna som skulle sätta betyg på eleverna samt att det var för stor variation vid nedbrytandet av målen i kursplanerna till den lokala undervisningen och betygskriterierna. Tholins (2003) har studerat implementeringen av det nya betygssystemet. Hans studie berör svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier. I analysen visade det sig att det fanns stora brister i implementeringen av det mål- och resultatorienterade betygssystemet. Han menar att det saknades en tydlig vilja hos politikerna om hur betygssystemet ska fungera vid betygstillfällen och de olika betygsstegen där det inte fanns nationella kriterier. Trots att tidigare erfarenheter visat svårigheter med att implementera nya styrdokument, så tog riksdagen beslutet att införa ett nytt betygssystem utan att beröra frågan hur det ska gå till i praktiken. Han kom även fram till att Skolverkets information till skolorna om betygssystemet var bristande där bland annat lärarna saknade en kompetensutveckling om vad som står i kursplanerna. I och med att lärarna saknade kompetensen som krävdes, varierade betygskriteriernas innehåll och utseende mellan skolorna som deltog i Tholins studie.

Efter Skolverkets översyn har det under år 2000 gjorts en omfattande kvalitetsgranskning av betygssättningen i det obligatoriska och frivilliga skolväsendet. Konsekvenserna av granskningen gjorde att nya kursplaner och betygskriterier utformades och började gälla höstterminen 2000. Sedan dess har undersökningar och ytterligare kvalitetsgranskningar utförts (Selghed, 2004).

Diskussionerna om betygs varande eller icke varande har varierat under årens lopp. År 2006 började *Den individuella utvecklingsplanen* tillämpas tills den reviderades i juli 2008 då förordningen om skriftliga omdömen trädde i kraft samt att en ytterligare revidering av kursplaner och betygskriterier utfördes.

Individuell utvecklingsplan med skriftligt omdöme

De huvudsakliga källorna om omdömen och IUP kommer från Skolverkets publikationer, förordningstexter och allmänna råd.

Skriftliga omdömen är en del i IUP som varje elev har rätt till i grund-, sär-, special- och sameskolan. Utbildningsdepartementet (2008) redogör i promemorian orsaken till att förordningen om skriftliga omdömen har tillämpats. Enligt promemorian har vårdnadshavare och elever har rätt att få en tydlig information om elevens kunskaps- och sociala utveckling och om det finns behov av särskilt stöd på olika sätt. Utvärdering och information är ett måste för att kunna upptäcka om eleven har kunskapsluckor och ge eleven det stöd som den behöver. Vårdnadshavare upplever att de inte får tillräckligt med information om sitt barns utveckling när det gäller relationen till de mål som ska uppnås i skolan. Det är svårt att tillgodo se dessa önskemål eftersom det finns formella begränsningar om vad som får lämnas ut. Därför bör det finnas en skriftlig information med omdömen. I Grundskoleförordningens stadga (1994:1194) är det förtydligt om informationen till elev och vårdnadshavare.

Läraren ska fortlöpande informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång. Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingsamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan

stödjas. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i relation till målen i läroplanen och kursplanerna (kap 7, 2 §).

I den senaste revideringen av Lpo94 (2006) beskrivs lärarens uppdrag gällande bedömning och betygssättning. Läraren ska främja elevens kunskaper och sociala utveckling genom utvecklingssamtal, redovisa för eleven och hemmen samt informera rektorn om kursplanernas krav att omfattande utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt. Utifrån vårdnadshavares önskemål kontinuerligt informera eleven och hemmet om studieresultat och utvecklingsbehov men även vid betygssättningen göra en generell bedömning och utnyttja all befintlig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen. Då skriftliga omdömen har trätt i kraft krävs det att informationen till elev och vårdnadshavare blir tydligare.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2003) är Förenta Nationernas (FN) underorgan med ett övergripande syfte att verka för fred och säkerhet genom att främja ett internationellt samarbete inom områden som utbildning, kultur och vetenskap. UNESCO menar att en lärares tidiga bedömning av barn med svårigheter är en viktig del av bedömningsprocessen. Effekterna av eventuella svårigheter minskas om tidig bedömning och ingripande görs. Vilket också gör att elevens behov kan tillgodoses på ett bra sätt. En bedömning bör fokusera på de egenskaper och talanger som eleverna har samt vad varje elev kan lära sig inom kursplanen. Om lärarna använder sig av en bedömningsteknik bör det vara möjligt för eleverna att visa sin styrka och sin förmåga. Vårdnadshavare och elever är en viktig bidragsgivare i bedömningsprocessen.

IUP började tillämpas år 2006 och skriftliga omdömen är en tillkommen bestämmelse i Grundskoleförordningen från och med juli 2008. I *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen* slår Skolverket (2008) fast att den nya bestämmelsen i förordningen innebär att IUP fortfarande ska vara framåtsyftande men också innehålla skriftliga omdömen om elevens kunskaper i de ämnen som eleven får undervisning i från och med år 1. Tidigare var det förbjudet att den skriftliga informationen om elevens skolgång skulle vara betygsliknande, vilket är tillåtet idag. Skolverket skriver att: "Rektor beslutar om utformningen av de skriftliga omdömena om elevens kunskapsutveckling samt om de också ska gälla elevens utveckling i övrigt, dvs. framför allt elevens sociala utveckling." (s. 7) Fokuseringen vid upprättandet av skriftliga omdömen är kunskap. Beslutet handlar om den sociala utvecklingen som ska finnas med som en skriftlig del i omdömet utöver den muntliga kommunikationen av elevens utveckling.

Fortsättningsvis skriver Skolverket (2008) att den skriftliga dokumentationen om elevens lärande och kunskapsutveckling är en hjälp för läraren vid bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella målen. Med detta kan läraren bedöma effekterna av sin egen undervisning och förbättra den. Bedömningarna ska vara objektiva och baseras på dokumentation och utvärdering av var eleven är i sin utveckling i relation till uppnående målen i kursplanerna. Läraren ansvarar för att eleven ska få daglig träning i att reflektera, beskriva och bedöma sina kunskaper i alla aktiviteter som eleven gör i skolan. Enligt forskningen har denna respons i det dagliga arbetet en stor betydelse för elevens kunskapsutveckling. För att kunna stödja elevens lärande är det viktigt att veta vad eleven kan i förhållande till de nationella målen. Skriftliga omdömen ger en tydlig beskrivning av elevens kunskapsutveckling som kan användas vid utvecklingssamtal där läraren, eleven och vårdnadshavare gör en planering inför framtiden. Utformningen av skriftliga omdömen kan vara genom text eller symboler. Om symboler används bör det finnas en beskrivning för att

göra informationen om elevens kunskaper tydlig. Skolverket påpekar att IUP och det innehållande skriftliga omdömet är en allmän handling vilket innebär att den inte omfattas av sekretesslagen. Den får därför varken innehålla beskrivningar eller värderingar om elevens personliga egenskaper.

Utbildningsdepartementet (2008) förklarar i Departementspromemorian samt Skolverket (2008) skillnaden mellan skriftliga omdömen och betyg. De menar att även om ett skriftligt omdöme kan likna betyg till utseendet ska det inte jämföras med ett betyg. Betyg är en nationell formulering och ett allmänt omdöme om elevens kunskaper. Eleven ska utveckla vissa kunskaper och mål som anges i de nationella kursplanerna. De kunskapskvaliteter som gäller för respektive betyg beskrivs och uttrycks klart i betygskriterierna. Betygssättning grundar sig på en samlad bedömning, s.k. summativ bedömning. Detta betyder att olika underlag för bedömning slås ihop och sedan utvärderas för att synliggöra elevens kunskapsnivå. Det skriftliga omdömet i IUP är en formativ bedömning och betyg är en summativ bedömning.

Ur ett internationellt perspektiv

Vi kommer utifrån ett internationellt perspektiv belysa hur formativ bedömning uppfattas i Nya Zeeland och Storbritannien. Dessa länder har arbetat med den formativa bedömningen under flera års tid och har erfarenhet inom området. Enligt Black och Wiliam (1998) innebär formativ bedömning att de grundläggande principerna är bekanta för många som arbetar inom skolan och inte är en ny företeelse. Anledningen till att vi i denna uppsats analyserar formativ bedömning ur ett internationellt perspektiv är för att vi anser att ett sådant perspektiv är viktigt att ta del av för att få inblick i hur övriga länder arbetar med denna form av bedömning. Vi är intresserade av att veta om det finns några likheter eller skillnader mellan formativ bedömning i den svenska och de utländska skolorna.

Black och Wiliam (1998) menar att formativ bedömning kan vara ett kraftfullt verktyg om den informeras på rätt sätt. Även om det hjälper alla elever, ger det särskilt bra resultat på lågpresterande elever. Läraren koncentrerar sig på specifika moment som ger eleverna en tydlig förståelse i uppnående målen. Föreläsningsvis nämner de att det måste ske en dialog och ett samarbete mellan lärare och elev för att anpassa undervisningen efter deras framsteg och behov så att svårigheter med lärandet kan uppmärksammas. Dessa behov varierar från en elev till en annan och är ofta oförutsägbara. Lärarna kan på olika sätt ta reda på vad eleverna behöver antingen via observationer och diskussioner i klassrummet eller genom skriftliga arbeten vare sig de är gjorda som hemläxa eller i klassrummet.

Även Miller och Lavin (2007) från University of Dundee i Storbritannien nämner formativ bedömning och hävdar att det är allmänt etablerat att formativ bedömning kan leda till en ökad utbildningsnivå. Det har också gjorts uppskattningar att dessa metoder kan leda till bättre självkänsla och motivation. Vidare hävdar författarna att det har varit ett växande intresse bland pedagogiska forskare att ta reda på hur metoderna i formativ bedömning påverkar undervisning och lärande i klassrummet. De menar dessutom att formativ bedömning är mer än en mängd beteenden, det är inbäddat i en syn på lärande utifrån en gemenskap. Det kräver att lärare tänker på samverkan mellan alla delar i en lärandesituation – eleverna, vilket uppdrag, på vilket sätt bedömningens information samlas in och används samt vilka pedagogiska metoder som används.

Beverly och Bronwen (2002) är två författare från ett universitet i Nya Zeeland som menar att om man ska förstå formativ bedömning måste man överväga i vilket sammanhang det sker och inte bara de enskilda betydelserna. Lärande och formativ bedömning involverar både enskilda och sociala aspekter. De menar vidare att det är inbjudande att göra teorier av formativ bedömning för att lärare och elever behöver ta in olika åsikter och infallsvinklar av lärande i klassrummet.

Tidigare forskning

Under denna rubrik har vi valt att redovisa den relevanta delen som finns inom den tidigare forskningen om bedömning, lärande och IUP. Som vi nämnde i inledningen är forskningen om skriftliga omdömen begränsad och saknas därmed i vår studie. Motiveringen till att vi valt dessa underrubriker är att omdömen sker i samband med bedömningar, bedömningar i skolan är ett sorts omdöme av elevens kunskaper eller färdigheter och IUP är basen för omdömen som i sin tur är ett stöd för att utveckla elevens lärande. Anledningen till att vi inte går in på forskning om betyg är att skriftliga omdömen inte är betyg utan endast betygslänkande om så bestäms.

Bedömning

I Lindströms och Lindbergs antologi (2008) skriver Pettersson att när bedömning används på rätt sätt kan det stimulera lärandet. Det är en viktig del för elevens förmåga att utvecklas och ha tillit till sin egen förmåga samt vad och hur eleven lär sig. För att eleverna ska få kännedom i sitt eget lärande och hur bedömningsprocessen går till måste bedömningen stödja lärandet. Lindström skriver också i Skolverkets antologi (2002) om hur väsentlig bedömning är för läroprocessen. Han konstaterar att elevens arbeten ska värderas och bedömas. Om inte läraren gör en bedömning av vad eleven kan går det inte att se om läraren bidrar eller hämmar elevernas utveckling. Vidare menar Lindström att om det finns kriterier med nivåbeskrivningar kan eleverna koncentrera sig på kvalitén i kunskapen som annars glöms bort. Detta ger eleverna redskap att reflektera kring sin egen läroprocess. I samma antologi skriver Annerstedt att det nuvarande betygssystemet, den mål- och resultatorienterade betygssystemet, kräver att lärarna är aktiva med att skaffa sig ett underlag för bedömning. Underlaget kan exempelvis vara observationer, individuella uppgifter eller bestämda situationer där bedömning sker i syfte att koncentrera sig på valda delar av den kunskap som söks. ”Det är en del av lärarens professionella kompetens att kunna göra individuella bedömningar av elevernas kunskapsutveckling.”(s. 129) Annerstedt menar att synen på kunskap och lärande har en betydelse för hur undervisningen i skolan organiseras. Han poängterar också betydelsen för bedömning av lärande och kunnande, vad som skall bedömas, bedömningarna som samlas in och vilket av underlagen som används.

I Ljung och Petterssons antologi (1998) förklarar Malmgren Hansen att bedömning av kunskap i skolan och i allmänhet är relaterade till tid. Det betyder att det ständigt görs bedömningar i relation till ett mål samtidigt som vissa tider är bestämda för en slutlig värdering. Hon menar att detta kan bli komplicerat för att vissa elever behöver mer tid för att förstå och lära. Den bristande förmågan att uppnå mål inom en viss tid påverkar elevens sätt att se sin egen förmåga och vilja att lära sig.

I Törnvalles (2001) studie om lärares och elevers uppfattningar och upplevelser om bedömning i skolan fanns det betydande mönster. Studien visade att den generella uppfattningen hos lärarna om syftet med bedömning är att den ska utföras med prov och att det underlättar för elevens kunskapsutveckling. Proven skulle vara tydliga, lätt att rätta och sammanfatta alla

kunskaper efter ett bestämt moment. Kvalitativa bedömningar ansåg lärarna tog längre tid att formulera och berätta om för eleverna, föräldrar och skolledning. Lärarna visade resultat från lätt mätbara tester och faktabaserade kunskapsprov för att ha en anledning till att öka tilldelningen av resurser. Även om lärarna tyckte att de ger mer subjektiva omdömen med kvalitet än vad det gjorde tidigare, dominerar fortfarande de prov som enkelt kan rättas.

Vidare påpekar Törnvall (2001) att lärarna på lågstadiet och övriga stadier uppfattar att eleverna är oroliga och nervösa inför skriftliga summativa prov. Törnvall uppfattar att insikten av oron inte tas hänsyn till vid proven och den summativa bedömningen fortgår som en riktlinje för bedömning. Trots att lärarna är medvetna om detta förekommer den objektiva bedömningen i stor utsträckning, speciellt i de högre åldrarna. Orsaken följer med motiveringen att det blir rättvist eleverna emellan om alla har likadana prov. Törnvall menar dock att det finns en mer formativ syn på bedömning där processen står i centrum. Hon menar att lärare upplever att en del elever främjas av att ha visa typer av prov och därför använder det sig av denna syn på bedömning. De traditionella provmodellerna stämmer inte överens med den kunskapssyn som genomsyrar läroplanen. Bedömningar av elever har inriktat sig på att de ska kunna använda och utveckla sina kunskaper vilket inte stämmer överens med enbart prov som mäter faktakunskaperna och färdigheterna. Enligt Törnvall finns det ett behov hos lärarna att fördjupa sig i hur summativa bedömningar omfattar elevens alla kompetenser i praktiken. Elever uppfattar prov som en nödvändighet för både inläring, fortsatt utveckling och möjligheter i framtiden. De är medvetna om att deras kunskaper och prestationer mäts och värderas i skolan. Det finns en önskan om andra bedömningsformer som exempelvis självbedömning och bedömning tillsammans med läraren. Törnvall konstaterar att trots elevernas missnöje med proven är det förvånansvärt lite protester från elevernas sida.

Lärande

I Elfström, Gustavsson och Larssons (1996) antologi beskriver Bergstedt att det finns en tydlig gräns mellan medvetet och omedvetet i den forskning som hittills bedrivits om livslångt lärande. I och med gränserna har detta resulterat i svårigheter att upptäcka andra vägar till kunskap, vilket medför att forskningen bidrar till att bevara en syn på kunskap som människorna känner till och har skapat. Forskningen inom området borde i större utsträckning utveckla en gemensam tolkning som börjar i en utökad förståelse för vad som finns före kunskapen.

Carlgren (1999) menar ”Från att tidigare ha sett individens kunskapsutveckling som inläring i relation till individens utveckling har man i forskningen allt mer kommit att se lärande i relation till de sammanhang och de situationer som individen befinner sig i.”(s.12) En tidigare viktig fråga inom forskningen kring inläring har varit vad eleverna är mogna för i olika åldrar. Alltså om eleverna kan lära sig vad som helst oavsett ålder eller om det är värt att försöka lära eleverna det som är bortom deras erfarenhet samt hur förhållandet mellan individens utveckling och inläring ser ut.

Inlärningsforskningen menar Arfwedson (1998) handlar om vilka kunskaper och färdigheter eleverna utvecklar och tillägnar sig, vilket är en av skolans mest betydande målsättningar. Ibland har det framförts åsikter om att det är skolans *enda* viktiga mål. Vidare menar hon att skolan kostar väldigt mycket och har stora förväntningar från samhället att svara mot. Om eleverna lär in något anser många att det beror på om läraren effektivt lär ut. I texter om inläring är det underförstått och finns även råd om hur en lärare bör undervisa för att det ska ske effektivt. Arfwedson hävdar att råden snart blir skolpolitiska krav på hur lärare ska agera

på nya och ofta obekanta sätt, utan att någon motivering eller förklaring ges om varför lärarna ska göra på det sättet.

Atkins och Coffey (2003) menar att den bedömningsprocess som stödjer elevernas lärande består av tre huvudsakliga delar. Den första delen är att lärare har en översyn på läroplanen och standarddokument och sammanfattar med egna ord det lärande som eleverna förväntas utföra. Den andra delen klargör att uppgiften för läraren är att arbeta med eleverna för att de ska bli insatta i bedömningsprocessen. Det gör lärarna med eleverna genom att tala om lärande, fastställa kriterier och be eleverna att själva bedöma och ge tid till att lära sig. Del tre handlar om att eleverna som deltar i en bedömning lär sig att kunna delta i en kontinuerlig utvärderingsprocess som stödjer deras lärande.

Den individuella utvecklingsplanen

I Vallberg Roth och Månsson (2008) kritiska forskning om den individuella utvecklingsplanen vill de framhålla att IUP visar på en hög grad av styrande och bestämda mallar, en önskan från den lokala skolan att styra sig själv och ett lågt inflytande för barn och vårdnadshavande. Variationen i kritiken tycks enligt författarna bero på vart barnen växer upp. Vallberg Roth och Månsson nämner även Barnombudsmannen (2007) i sin forskning. Barnombudsmannen menar att samhället ställer krav på förmågan att finna kunskap, kritisera och värdera kunskapen samt att samarbeta med andra som vi inte kan komma bort ifrån. Det ställs krav i arbetslivet gällande kunskaper, förmågan att analysera, ta initiativ och kommunicera. När Vallberg Roth och Månsson (2008) granskat ett antal individuella utvecklingsplanerna visade de tecken på att dessa grundläggande förmågor och färdigheter inte nämns i någon större utsträckning. Författarna frågar sig då om dessa dokument bidrar till att eleverna utvecklar sina aktivt kritiska förmågor.

I tidigare forskning om de individuella utvecklingsplanerna kom Vallberg Roth och Månsson (2006) fram till att majoriteten av planerna inte betraktades som att de var på individnivå. Det fanns innehållande beskrivningar av information som var mer bakåtblickande än framåtblickande. Inriktat på ett mer isolerat barn än ett barn i lärandemiljöer. Det fanns också ett behov av att nämna eleven som person, dess primära, sociala och emotionella behov. Termen ”individuell” i den individuella utvecklingsplanen stämde inte överens med dem resultat som visade sig i studien. Planerna var gemensamt och lokalt utformade i mallar och blanketter som följde en skolform (förskola eller skola) än en individuell form. Om fokus ligger på mångkultur och språk var planerna inte heller formade efter individen eftersom de var enspråkiga. Det fanns dock ett undantag att mallarna var översatta till ett annat språk än svenska. Fortsättningsvis skriver Vallberg och Roth att alla elever har rätt till en individuell utvecklingsplan. Författarna menar att planerna uttrycker en demokratisk rättighet som kan leda till att elever som tidigare inte blivit sedda kan uppmärksammas i större utsträckning. Ur denna synvinkel kan individuella utvecklingsplaner vara ett redskap för allas lika rätt att bli sedda och få bekräftelse.

Teoretiska utgångspunkter

I studien presenteras några aspekter inom olika lärandeteorier och vi kommer att utgå från Illeris, Piaget och Vygotskij i de teoretiska utgångspunkterna. Vi väljer Vygotskijs syn på lärande som utgör basen för våra styrdokument. Det finns vissa likheter och skillnader mellan Vygotskijs och Piagets teorier om lärande som vi anser vara relevant att nämna i de teoretiska utgångspunkterna.

Illeris (2007) menar att hjärnan och det centrala nervsystemet har vissa specifika och djupgående funktioner i samband med lärande. Det är här individens läroprocesser sker, vare sig det är medvetna eller omedvetna. Han hävdar även att lärande innefattar tre dimensioner och att hänsyn måste tas till samtliga dimensioner om en tillräcklig förståelse eller analys av en lärandesituation eller ett lärandeförlopp ska uppnås. De tre dimensionerna är innehållsdimensionen, drivkraftdimensionen och samspelsdimensionen. Innehållsdimensionen handlar om kunskap, förståelse och färdigheter men även att vi människor strävar efter att skapa mening och behärska tillvaron. Drivkraftdimensionen omfattar känslor, vilja och motivation samt att vi människor strävar efter att bevara en psykisk och fysisk balans. Samspelsdimensionen omfattar handling, kommunikation, samarbete och strävan att uppnå en acceptabel social och allmän samordning. Dimensionerna är aspekter som är viktiga att ta del av för att detta samspel sker mellan lärare och elev i arbetet med IUP.

Korp (2003) beskriver att det inom inlärningsteorin finns tre viktiga inriktningar som är behaviorismen, kognitiv och metakognitiv teori samt sociokulturella inlärningsteorier. I den *Behavioristiska inlärningsteorin* betraktas lärande som ett förändrat beteende som beror på en förändring i en persons kunskap. I den *kognitiva och metakognitiva inlärningsteorin* lär vi oss genom att handla och genom att vi självständigt försöker lösa problem för att ta kontroll över den egna världen. I den *sociokulturella inlärningsteorin* menar Korp att Vygotskij är den viktigaste gestaltaren. Han ansåg att lärarens uppgift är att kontrollera var eleven befinner sig kunskapsmässigt. Samt hur hon/han skulle kunna bli motiverad att utvecklas från det aktuella utgångsläget och med rätt stöd av omgivningen kunna hjälpa eleven att nå denna förmåga.

Korp beskriver vidare Vygotskij och hans ”proximala utvecklingszoner”. Med dessa menas skillnaden mellan vad ett barn upplever att den kan göra utan hjälp eller med hjälp från andra. Läraren hjälper eleverna att röra sig i riktning mot, och ta sig fram till det uppsatta målet genom att ge uppgifter som varken är för enkla eller alltför svåra. Författaren beskriver dessutom Vygotskijs sociokulturella inlärningsteori där det utmärkande draget är intresset för lärandets gemensamma karaktär och sammanhang. Det läggs också stort värde på den språkliga kontakten och vad den innebär för olika personer. Arfwedson (1998) nämner språkets värde för Vygotskij som menar att språket är ett hjälpmedel för tänkande och ett redskap för självreglering. Utan redskapet sker inte intellektuell utveckling. Han menar även att: ”Ursprungligen är barnet beroende av andra. De kan inte själv skaffa sig de saker de önskar och behöver. Tal och gester blir hjälpmedel för att göra sig förstådd och intressera andra för sin situation.” (s. 27)

Även Säljö (2000) beskriver Vygotskijs sociokulturella perspektiv. Han menar att det begrepp som är grunden för ett sociokulturellt perspektiv är *medieras*, vilket menas att man vägleder barnet genom lek och annan form av samspel med personer i deras omgivning. Vi lär oss hur vi ska leva och uppföra oss i verkligheten på ett sätt som omgivningen och samhället tillåter och uppmuntrar.

En annan lärandeteoretiker är Piaget som byggde sina teorier på lärande och hur människan skapar sin förståelse av omvärlden. Illeris (2007) kopplar sin lärandeteori till Piaget och hans syn på lärande. Han menar att en avgörande styrka hos Piaget var att han byggde sin teori på en biologiskgenetisk grund. De vill säga att han uppfattar människans förmåga att lära som en egenskap som har utvecklats genom arternas kamp för överlevnad, helt jämförbar med andra artspecifika egenskaper. Illeris skriver också om Piagets konstruktivistiska syn som år 1980 uppmärksammades efter Piagets död.

Denna uppfattning innebär att människan genom lärande och kunskap själv konstruerar sin förståelse av omvärlden, ett synsätt som utesluter varje föreställning om att lärande skulle vara någon sorts "påfyllningsprocess" där en viss person, exempelvis en lärare överför insikter, färdigheter och kunskaper till andra personer, exempelvis elever (Illeris, 2007, s.53).

De likheter och skillnader som finns mellan Vygotskij och Piaget om lärandeteorier redogör Arfwedson (1998). Han menar att det Vygotskij och Piaget har gemensamt är betydelsen av att barnet skapar sina egna kunskaper och utvecklas i förhållande till omgivningen. Han anser att den stora skillnaden mellan dessa två teoretiker är att Piagets tankar hade sina rötter i biologin och naturvetenskapen. Vygotskijs tankar hade däremot sina rötter i historien och på vilket sätt människors tänkande och handlande beror på en historiskt framvuxen kultur. Piaget och Vygotskijs undersökningar av språkets och inläringens betydelse för att tankeförmågan ska formas och bli större är ytterligare en viktig skillnad mellan dem. Piaget hade en skild syn på undervisningens betydelse. Han tyckte att riktig begåvning eller kognitiv förmåga var en demonstration av individens egna, varken hjälpta eller ledda aktiviteter som ledde fram till de felfria logiska tankegångar som den fullvuxna människan kan utföra. Vygotskij å andra sidan införde i sammanhanget termen "den proximala zonen" (se föregående sida). Genom skriftliga omdömen utmanar läraren eleven så att lärande sker, de befinner sig då i den proximala utvecklingszonen.

Analytiska utgångspunkter

Vår analys av informationen från informanterna innebär att vi både ska hitta mening och förstå det som sägs och skrivs ner. En hermeneutisk tolkning och fenomenologisk beskrivning av intervjuerna kommer att vara de analytiska utgångspunkterna. Först beskriver vi hermeneutiken som ger oss verktyget att utifrån de muntliga dialogerna utforma texter som kan tolkas. Sedan redogör vi för den fenomenologiska utgångspunkten som varit aktuell tidigare under utbildningen där vi genomfört kvalitativa intervjuer. Fenomenologin ger oss verktyget att få en bättre förståelse för de intervjuades livsvärld, alltså deras uppfattningar om någon företeelse. Studien avser att beskriva lärares uppfattningar och är därmed relevant att nämna i de analytiska utgångspunkterna.

Kvale (1997) beskriver hermeneutiken som ett tillvägagångssätt för att förstå en texts betydelse. Den muntliga diskursen förvandlas till texter som ska tolkas. Kvale konstaterar att syftet med den hermeneutiska tolkningen är att få ut en godtagbar och gemensam insikt av en texts betydelse. Dalen (2007) förklarar att hermeneutiken är en vetenskaplig grund för en kvalitativ forskningsintervju. Det centrala med hermeneutiken är att tolka samtal på ett djupare plan än det som omedelbart uppfattas. För att forskaren ska få en djupare förståelse måste delarna sättas in i ett sammanhang. Det handlar inte bara om att den enskilda delen ska förstås utifrån helheten, utan helheten ska anpassas till delen. Samspelet mellan del och helhet beskriver Dalen som den hermeneutiska cirkeln.

Denna växelverkan mellan helhet och del för att nå fram till en djupare förståelse beskrivs som den hermeneutiska cirkeln. Det finns ingen utgångspunkt eller slutpunkt för en hermeneutisk tolkning. Det utvecklas fortlöpande i ett fortgående samspel mellan helhet och del, forskare och text samt forskarens förståelse (s. 14 ff.).

Kvale (1997) beskriver dessutom det fenomenologiska perspektivet. Han menar att de faktorer som associeras med fenomenologin är: fokusering på hur individerna ser på sin värld, hur och vad de tänker på, att förstå deras upplevelser och tydligt se deras avgörande uppfattningar. Begreppet uppfattning förklarar NE som ett sätt att kunna uppfatta något med sinnena och personligt betrakta och granska något. Kvale (1997) nämner även att fenomenologin intresserar sig för att klargöra både vad och på vilket sätt saker visar sig. Dalen (2007) beskriver också människans livsvärld: "När forskaren försöker förstå en annan människa, försöker han eller hon 'att se desamma' som denna människa ser. För att lyckas med det måste forskaren sätta sig ordentligt in i denna människas situation eller 'värld'." (s. 15) Vi stödjer oss i Munkhammars (2001) doktorsavhandling om den fenomenologiska uppfattningen. "Att beskriva hur världen erfars av människorna själva, innebär att det inte finns ett enda sätt att betrakta världen och verkligheten", (s. 73). Fenomenologin har varit ett inslag i vår utbildning och därmed är vi präglade av detta tankesätt.

Metod

Vår metoddel presenteras i sex underrubriker: kvalitativa intervjuer, etiska ställningstaganden, intervjupersoner, material, procedur och bearbetning av insamlat material. Vi valde att utgå från Backman (2008) i vårt examensarbete. Metoden för att samla in den empiriska informationen genomfördes med kvalitativa intervjuer. Den kvalitativa forskningsintervjun är ett tillvägagångssätt för att fokusera på den intervjuades livsvärld eller uppfattningar som stämmer överens med vårt syfte med studien.

Kvalitativa intervjuer

Vi utförde intervjuundersökningen utifrån kvalitativa intervjuer med lärare i grundskolans tidigare år. Den empiriska informationen som analyserades kommer från intervjuerna. Denna information grundades på uppfattningar och erfarenheter från intervjupersonerna. Lärarnas uppfattningar är det centrala i intervjuundersökningen och kvalitativa undersökningar stödjer vår valda metodik. Patel och Davidson (2003) menar att syftet med kvalitativa intervjuer är att hitta och känna igen egenskaper hos något som exempelvis den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om någon företeelse. Dalen (2007) beskriver också begreppet livsvärld. Hon menar att begreppet passar utmärkt inom en kvalitativ utgångspunkt eftersom det fokuserar på de intervjuades upplevelser och inte bara en beskrivning av deras livsförhållanden. Ett generellt mål för kvalitativ forskning är att få en förståelse för de företeelser som handlar om personen och situationen i dess verklighet. Hon anser att om en forskare ska få insikt i intervjupersonens livsvärld och en förståelse för dess livssituation, beror det på forskarens bakgrund och intervjupersonernas tillgänglighet. Vidare menar Dalen att forskarens förkunskaper har en betydelse för att få en förståelse för den intervjuades livsvärld. Det är med fördel att vara påläst innan en intervju genomförs eftersom det är underlättat att få insikt i informanternas upplevelser och uppfattningar. Patel och Davidson (2003) påpekar också denna aspekt inom metoden kvalitativa intervjuer.

Det är troligen en fördel om den som ska göra en kvalitativ intervju har förkunskaper och är förberedd inom det område som ska studeras. Forskaren kan förbereda sig genom att studera tidigare forskning inom området och på så sätt tillägna sig en teoretiskt färgad kunskap eller en uppsättning centrala aspekter eller teman som är aktuella för studien (s.79).

Fördelen med kvalitativa intervjuer är enligt Kvale (1997) dess öppenhet. Det finns ingen allmän teknik eller regler för hur en kvalitativ intervjuundersökning ska genomföras. Det finns dock val av metoder i de olika stadierna för en intervjuundersökning. Frågorna kan handla om: hur många som ska intervjuas, ska intervjun spelas in eller skrivas ner, hur intervjuerna ska analyseras och om intervjupersonen ska få ta del av tolkningen. Även Svennings (1997) menar att det inte finns klara riktlinjer för en kvalitativ undersökning som det finns i den kvantitativa. Det kräver att de fåtal personer som intervjuas verkligen kan tillföra något till undersökningen, att rätt frågor ställs till rätt person och att den svarar ärligt. Han menar dessutom att den stora faran vid kvalitativa undersökningar är att det "lilla" intervjuamtalen utser intervjupersonerna som den huvudsakliga källan om verkligheten. Därför är det extra viktigt att forskaren har ett kritiskt analyserande förhållningssätt. Kvale (1997) menar att: "Den kvalitativa forskningsintervjun har ibland avfärdats med att den inte är vetenskaplig – den kan kanske ge intressanta resultat och fungera som förberedelse till vetenskapliga undersökningar, men intervjun som sådan är ingen vetenskaplig metod." (s.60)

Det kritiska förhållningssättet anser vi är en viktig del i forskningsprocessen. Kvale menar även att det har varit diskussioner om att den kvalitativa intervjun inte är vetenskaplig men den ger oss möjligheten att få utförliga och relevant svar på forskningsfrågorna. Det finns delade uppfattningar om den kvalitativa intervjun, om det är en förberedande studie eller inte. Trost (2005) delar uppfattningen med Kvale om att den kvalitativa intervjun kan vara förberedelse till den vetenskapliga undersökningen. Men han menar också att det kan vara tvärtom, att den kvantitativa studien kan vara en förberedelse för den kvalitativa studien. Han kritiserar också idén med en förstudie med motiveringen att forskning är en process där momenten inte alltid ser likadana ut. Det ena momentet kan komma före det andra. Vi kommer att belysa frågan om kvalitativa intervjuer som metod ytterligare i metoddiskussionen.

Etiska ställningstaganden

Hela tiden under forskningsprocessen sker det etiska ställningstaganden. Kvale (1997) menar att det är precis lika viktigt att redan under planeringsstadiet reflektera över de etiska frågorna som kommer upp tills slutrapporten är klar. Vid utformandet av syfte, forsknings- och intervjufrågor har vi funderat över hur studien kommer att påverka informanterna. Detta har styrt hur vi formulerade frågorna, den skriftliga och muntliga informationen till lärare och rektor. En annan aspekt som Kvale nämner är det etiska problemet med att få intervjupersonerna att dela med sig av sina kunskaper till undersökningen. Informanterna skriver under på ett frivilligt deltagande, att de tagit del av den information som delats ut av intervjuarna, att konfidentialiteten är säkrad och överväga de eventuella konsekvenser som kan följa av undersökningen vilket är till intervjupersonernas fördel. Innan intervjun ägde rum var vi noggranna med att informera intervjupersonerna om att uppgifterna som de delger oss är konfidentiella och att även ta hänsyn till deras eventuella önskemål om intervjun eller arbetet i sig. Vi informerade att deras namn, skola och kommuns namn uteblir från hela intervjuundersökningen. Trost (2005) beskriver skillnaden mellan konfidentialitet och anonymitet. ”Med *anonymitet* menas helt enkelt att man inte vet namnet eller andra igenkännandetecken på den intervjuade. Med *konfidentialitet* menas att det som sägs inte kommer att föras vidare – ingen skall kunna få reda på vem som sagt eller gjort vad.” (s. 41) Vidare menar Trost att vid många kvalitativa intervjuer känner intervjuaren till namnet på den intervjuade, alltså kan ingen anonymitet garanteras.

Det frivilliga deltagandet har varit en viktig del för oss att framföra eftersom det är deras personliga och professionella uppfattningar som lärare som vi så småningom kommer att analysera. Samtycket för intervjun har skett skriftligen via e-post (se bilaga 2) för tre intervjupersoner och för den fjärde muntligt via telefon. Vid transkribering av intervjuerna och resultatanalysen har vi valt att benämna de intervjuade med siffror från ett till fyra för att säkra informanternas konfidentialitet.

Vi informerade att vi inte kan garantera vad som kommer att hända med examensarbetet efter att det är publicerat. Trost (2005) menar att som forskare går det inte att förutse hur studien kommer att spridas och om den sprids överhuvudtaget. Vi informerade även intervjupersonerna om när arbetet eventuellt är tillgängligt men inte själva intervjuerna. Intervjuerna kommer inte att publiceras överhuvudtaget utan det är endast vår tillhörighet. Detta ställningstagande stödjer vi oss mot Trost som påpekar att den intervjuade inte har rätt till intervjun när den är genomförd eftersom det är undersökningsledarens tillhörighet. Informationen om undersökningen anser vi varit tillräcklig och tydlig samt utesluter inget som intervjupersonerna bör känna till och har rätt att veta. Vi anser att lärarna bör veta utförligt om

undersökningen för att inte undanhålla information som är av betydelse för deras deltagande. Det är en balans som forskaren ständigt pendlar mellan. Kvale (1997) menar att "(...) ge information om en undersökning betyder att känsligt balansera mellan detaljerad överinformation och utelämnande av aspekter som kan vara betydelsefulla för undersökningspersonerna."(s.107)

Intervjupersoner

Vi intervjuade fyra lärare som arbetar i grundskolans tidigare år (1-3), valet av årskurser baseras på att vi ska verka som lärare i grundskolans tidigare år. Tre av lärarna har varit verksamma inom skolan mellan 20-30 år och en lärare i ungefär 10 år. Två lärare kommer från en skola i en större stad i Norrbotten. Två andra lärare kommer från en annan skola i samma kommun som vi kommunicerat med sedan tidigare. Motiveringen till varför vi valt att kontakta två lärare som vi har kommunicerat med sedan tidigare är av den anledningen som Kvale (1997) nämner att det är upp till intervjuaren att på kort tid skapa en kontakt så att samspelet mellan intervjuaren och den som blir intervjuad blir en trevlig dialog eller utbyte av åsikter. Han nämner vidare att intervjuaren måste bygga upp en stämning där den intervjuade känner tryggheten att öppet tala fritt om sina upplevelser och känslor. Eftersom vi redan har skapat en kontakt med dessa lärare har vi byggt upp denna trygghet för att fritt tala om upplevelser och känslor, vilket dessutom medförde till att dialogen blev trevlig där vi kunde utbyta åsikter. En av dessa läraren kunde inte delta i intervjuundersökningen inom vår tidsram. På grund av bortfallet var vi tvungna att kontakta en annan lärare eftersom intervjuundersökningen bygger på att vi har minst fyra personer att intervjua. Läraren som ersatte bortfallet är verksam i en mindre kommun i Norrbotten och gav oss samtycke till en intervju. Kontakten med denna lärare och själva intervjun skedde skriftligen via e-post där personen svarade på intervjufrågorna. Vi gav som förslag att antingen skicka frågorna via e-post eller att komma personligen för en intervju. Läraren tyckte att det passade bättre att skicka frågorna via e-post och därav anledningen.

Fyra intervjupersoner valdes för att vi ansåg att det var ett passande antal för kvalitativa intervjuer. För att styrka detta val utgår vi från Trost (2005) som säger att forskaren ska begränsa sig till ett mycket litet antal intervjuer, exempelvis fyra eller fem intervjupersoner. Det är att föredra att intervjua ett fåtal personer för att materialet ska bli hanterligt, vilket gör att forskaren lättare får en överblick att se alla detaljer som för samman och skiljer sig. Han poängterar hur viktigt det är att komma ihåg att ett fåtal väl genomförda intervjuer är mer värt än flera och mindre väl genomförda. Han menar att studier visar att kvaliteten ska vara i centrum och inte det kvantitativa.

Material

I intervjuundersökningen valde vi att använda oss av diktafon eftersom vi hade den intervjuades godkännande. Skälet till att diktafon användes var att koncentrationen för oss intervjuare ökar under intervjun. Svennings (1997) menar att det är praktiskt för intervjuaren att använda sig av en bandspelare för att helt kunna fokusera på själva intervjun. Tre av intervjuerna skedde personligt med diktafon medan en intervju skedde skriftligen via e-post. Under denna intervju var det därför inte aktuellt med diktafon. Ett personligt samtal med intervjupersonerna ger oss möjlighet att ställa följdfrågor för att få utförliga svar utifrån syftet vilket inte var möjligt under intervjun som utfördes skriftligen. Tillförlitligheten kring denna intervju och de andra tre återkommer vi till i diskussionen. Det positiva med diktafon är att intervjuarena kan koncentrera sig på vad som sägs under intervjun, men det kan också vara negativt för de intervjuade. Ejvegård (1996) menar att det kan vara besvärande för vissa

personer och detta måste respekteras. Som vi nämnt under etiska ställningstaganden har deltagarnas samtycke varit en viktig del att ta hänsyn till. Hänsynen omfattar även under denna rubrik materialet eller diktafonen.

Procedur

Första steget med intervjuundersökningen var att kontakta rektorn till en av skolorna i en större stad i Norrbotten där vi planerade att intervjua två lärare. Rektorn kontaktades via e-post där vi informerade om vilka vi var, vad vi ville och varför, intervjuundersökningens syfte, konfidentialiteten, användning av diktafon vid godkännande och om det finns intresse för intervju med två lärare (brevet redovisas i bilaga 2). Denna information gavs till tre av fyra lärare samt en rektor. Dalen (2007) menar att den första kontakten oftast sker via brev där all information till informanterna är speciellt viktig för att det påverkar utgången. Vidare menar hon att: "Forskaren måste redogöra för syftet med projektet, vilka metoder som kommer att användas och hur resultaten ska presenteras och förmedlas." (s.22) Svenning (1997) påpekar en annan aspekt i brevet. Forskaren måste garantera konfidentiell behandling, det vill säga endast intervjuaren och undersökningsledaren har tillgång till vad som har sagts under intervjun. Det som informanterna säger är konfidentiellt och det har vi tydligt informerat om samt vad som ska ske med materialet. I intervjuens avslutande del har vi gett intervjupersonen tillfälle att ställa frågor till oss om intervjun eller undersökningen. Samtalen valde vi att avrunda med att fråga om de vill tillägga något. Kvale (1997) menar att:

Samspelet kan rundas av med att intervjuaren tar upp några av lärdomarna från intervjun; den intervjuade vill kanske kommentera denna feedback innan intervjuaren avslutar: 'Jag har inga fler frågor. Har du något mer att ta upp eller fråga om innan vi avslutar intervjun?' Detta ger den intervjuade ytterligare tillfälle att ta upp frågor som hon har tänkt på eller undrat över under intervjun (s. 120).

Efter proceduren med informationen via e-post tog vi kontakt med en annan lärare på en skola via telefon som vi kommunicerat med sedan tidigare. I samband med telefonsamtalet informerade vi läraren hur vi kommer att genomföra intervjun samt om personen kunde fråga sin kollega om det finns intresse för en intervju. Motiveringen till varför vi bad läraren fråga sin kollega i arbetslaget var att de tillsammans ville prata igenom om deltagandet för intervjun. Det var endast denna intervjuperson som vi inte informerade detaljerat om intervjuundersökningen eftersom personen redan har tagit del av arbetet under ett annat tillfälle. Den lärare som ville delta gav förslag på ett tillfälle för intervjun.

Veckan efter valde vi att ringa rektorn på skolan eftersom vi inte hade fått svar ännu och inte hade mycket tid till att genomföra alla intervjuerna. Svennings (1997) menar att undersökningsledaren kan efter några dagar ringa och bestämma tid för intervju. Informanterna är då medvetna om vad det gäller och är inställda på en intervju. Personliga intervjuer har i betydande utsträckning lägre bortfall än enkäter. Rektorn skulle återkomma med förfrågan om någon lärare var intresserad av att delta i intervjuundersökningen. Vi återkom vid ett senare tillfälle med läraren som vi kommunicerat med sedan tidigare. I samband med samtalet bekräftade vi den redan bestämda tiden och platsen för intervjun.

Dagen efter fick vi svar från rektorn och därmed fick vi beskedet att två lärare var intresserade att delta i intervjuundersökningen. Vi skulle ta kontakt med dem via e-post för att bestämma tid och plats. Vi fick svar relativt snabbt med önskan att de ville intervjuas tillsammans. I och med denna önskan fick vi anpassa oss efter dem för att inte riskera ett bortfall från intervjuundersökningen. I relation till syftet hade det varit optimalt att intervjua dem var för

sig eftersom det är en enskild lärares uppfattning vi vill undersöka och inte vad de tycker tillsammans. Det kan finnas en risk att intervjupersonerna diskuterar sig fram till ett gemensamt svar på våra intervjufrågor. Detta resonemang styrker vi genom att referera till Trost (2005) som menar att man ska undvika att intervjua flera personer samtidigt för att det kan bli komplicerat. Intervjuer med flera personer kan leda till synpunkter och beteenden som egentligen ingen står för så att de tar avstånd från vad som har sagts. Intervjupersonerna kan lätt påverka varandra och följderna kan resultera i allmänna synpunkter om något. Dessutom om det är känsligt för en intervjuperson kommer oftast inte dens åsikter ut. Vi kommer att beröra detta mer utförligt i metoddiskussionen.

Bearbetning av insamlat material

Det insamlade materialet i intervjuundersökningen är de fyra intervjuerna. De är transkriberade direkt efter varje intervju där allt som sagts under samtalen skrevs ned. Instämmanden, nickanden och upprepningar har uteslutits eftersom vi anser att det inte är relevant i vår intervjuundersökning. Kvale (1997) menar att stilen på utskriften av intervjuerna beror på vad det ska användas till och vem det är avsett till. Om det ska vara ett allmänt uttryck av intervjupersonernas åsikter är det med fördel att göra en omformulering och koncentrera sig på en del av uttalandena. Ska analysen vara kategoriserad eller koncentrerad till det innehåll som sagts är de också tacksamt med en redigering av utskriften. I vår utskrift av intervjuerna var det en fokusering på vad lärarna hade för uppfattningar om skriftliga omdömen. Deras uppfattningar är allmänna åsikter och kräver därefter en omformulering som är utförd i samtliga utskrifter och resultatet av intervjuerna.

Patel och Davidson (2003) upplyser att vid slutbearbetningen är det med fördel att läsa arbetet flera gånger samt att avsätta tid för att verkligen fördjupa sig i materialet. Fördjupningen kan ske enligt dem med kontinuerliga anteckningar av de utskrivna intervjuerna. Efter transkriberingen har vi läst utskrifterna upprepande gånger och noggrant studerat materialet för att välja ut de relevanta delarna som är kopplade till syftet. Anteckningar och understrykningar har gjorts kontinuerligt för att underlätta att hitta det relevanta materialet för intervjuundersökningen.

Litteraturen som bearbetats under studiens process, bortsett från skolverkets publikationer om IUP med skriftliga omdömen, bedömning och betyg är: Forskningsmetodisk litteratur, vetenskaplig relevant forskning, bedömning och betyg i ett historiskt och nutida perspektiv, intervjuer med lärarna ute i verksamheten och all relevant information som vi har kommit i kontakt med under arbetets gång. Vårt kritiska förhållningssätt kring litteraturen i studien har fokuserats på trovärdigheten med att använda primära källor. Ett internationellt perspektiv anser vi gör arbetet mångsidigt och därmed är den utländska litteraturen betydelsefull i denna uppsats.

Resultat

Resultatet har vi valt att dela upp i kategorier utifrån forskningsfrågorna i syftet: uppfattning, lärarprofession och konsekvens. Under kategorin uppfattning belyser vi studiens första intervjufråga som handlade om vilka uppfattningar lärarna har om skriftliga omdömen av elevers kunskapsutveckling. I nästa kategori behandlas intervjufrågorna två till och med sex där koncentrationen ligger på utformningen av skriftliga omdömen, dokumentation och uppföljning av elevens lärande, vad omdömen bidrar till och hur de påverkar lärarnas uppdrag. I den sista kategorin fokuserar vi på intervjufråga sju om vilka konsekvenser de skriftliga omdömena får för elev och vårdnadshavare. Intervjupersonerna är namngivna med siffror och uppdelade i denna ordning:

Intervjuperson 1 – läraren som vi kommunicerat med innan studien påbörjats.

Intervjuperson 2 – en av lärarna i gruppintervjun.

Intervjuperson 3 – den andra läraren i gruppintervjun.

Intervjuperson 4 – den ”ersatta” läraren.

Uppfattning

I reformens tidiga skede tyckte intervjupersonerna 1 till 3 att det var hemskt och upprörande att de skulle sätta betyg på små barn. Intervjuperson 1 påpekar också att det i höstas var svårt att skriva omdömen om barnen eftersom det var komplicerat att tänka ut vad barnen har för kunskaper. Men nu, när reformen har trätt i kraft, tyckte de intervjuade lärarna att det är bra med omdömen eftersom det lyfter eleverna och de känner sig tryggare med uppdraget. I och med att skriftliga omdömen har kompletterat IUP tycker intervjupersonerna 1 till 3 att elevens kunskapsutveckling blir mer tydligt dokumenterad. Intervjuperson 4 säger att: ”(...) det är bra att vi tvingas formulera oss men jag saknar tydligare direktiv från regeringen och reformen har gått allt för snabbt.” Intervjuperson 2 säger att ”Man behöver inte göra det märkvärdigare än vad det är”. Läraren menar att det inte är någon stor skillnad mellan IUP och skriftliga omdömen utan de blir bara mer utförligt dokumenterat i och med den nya förordningen.

Lärarprofession

När lärarna skriver de skriftliga omdömen utgår de från uppnående mål och strävans mål i kursplanerna och läroplanerna. Lärarna bryter ner målen till delmål som är relevanta för det aktuella arbetet. Intervjuperson 1 poängterar betydelsen av att ha målen klart för sig eftersom det är målen som skolan och klassen utgår från när omdömen ska skrivas. Intervjuperson 4 tar hänsyn till både elevernas förmågor och kunskaper när det gäller ålder, mognad, förkunskaper och tidigare utveckling i beräkningen vid formuleringen av skriftliga omdömen.

Utifrån fråga tre skriver intervjupersonerna 1 och 4 dagliga anteckningar som dokumenterar elevens lärande. Lärarna antecknar om det händer något i verksamheten och för att se var eleverna är i sin läroprocess. Intervjuperson 1 följer även läsutvecklingschemat (LUS). Intervjupersonerna 2 och 3 använder sig av bedömningsmatriser och stegblad som underlag för att se var eleven är i sin kunskapsutveckling.

Frågan om hur elevens lärande följs upp svarade intervjupersonerna 1 och 4 att de utvärderar regelbundet elevens kunskapsutveckling, lyssnar och samtalar med eleverna samt dokumenterar och observerar. Intervjuperson 1 använder också en samlingsportfolio som eleverna sätter in sina arbeten i som är en sorts dokumentation i sig. Intervjuperson 4 erbjuder

också undervisning för eleverna där läraren upplever att det finns kunskapsluckor. Intervjupersonerna 2 och 3 har avstämningar där de ser vilka svårigheter eleverna har och hur de ska gå vidare för att stödja eleven i sitt lärande. De anser att avstämningarna tydliggör hur långt eleven har kommit i sin utveckling.

Hur omdömen har bidragit till stöd för elevens utveckling och lärarnas val av undervisning ansåg intervjupersonerna 1 till 3 att de skriftliga omdömen har fått dem att fundera på vilka mål de egentligen har för verksamheten och vad de måste arbeta vidare med. Intervjuperson 1 tycker också att målen ska vara tydliga att även eleven och föräldrarna vet vad det är för mål som klassen/skolan arbetar mot. Intervjuperson 2 tycker att det är viktigt att eleverna har kvar sin självkänsla och självbild. ”Det ska vara för elevernas bästa, man ska se till att lyfta det de kan och inte det de inte kan. Det är skriftliga omdömen.” Intervjuperson 3 instämmer och tillägger att det viktigaste är att eleverna har en god självbild för då kan de bli hur duktiga som helst. Intervjuperson 1 säger också att: ”(...) det ska ju inte vara något negativt utan det är ju sådant som barnen faktiskt kan, alla barn kan ju någonting.” Intervjuperson 4 menar att de skriftliga omdömen hjälper till att skärpa blicken på var eleven/klassen har sitt utvecklingsbehov. Då kan undervisningen fokusera på behovet hos just den eleven. ”Samma arbetsuppgift kan alltså innebära olika fokus för olika elever.”

Under frågan hur omdömen har påverkat lärarens uppdrag tyckte alla intervjupersoner att skriftliga omdömen har fått dem att läsa kursplanerna och målen noggrannare. Intervjuperson 1 anser att lärarna måste vara tydligare med vad det är man gör i skolan och vad man egentligen ska lära sig utifrån målen. Läraren upplever att det har varit ett stort arbete med att tänka ut hur skriftliga omdömen ska utformas och har funderat mycket på hur vi ska tänka när vi skriver omdömen. Intervjupersonerna 2 och 3 poängterar att det är ett tidskrävande arbete med dokumentering och uppföljningar. Intervjuperson 4 tycker i nuläget att det administrativa arbetet tar mycket tid. Läraren anser också att det tar tid att försöka förstå uppdraget med att skriva skriftliga omdömen.

Konsekvens

Vilka konsekvenser det skriftliga omdömet får kan inte intervjupersonerna 2 och 3 svara på eftersom de hävdar att det inte är tillräckligt förankrat hos föräldrarna. Intervjuperson 3 tillägger och tror att massmedia har påverkat föräldrarna till att kräva mer betygslänkande omdömen än tidigare. Intervjuperson 1 säger: ”Jag tror det är väldigt positivt just det här att både barn och föräldrar ser att det här kan jag nu men jag måste lära mig det här (...)”. Vidare menar läraren att det blir mer tydligt och konkret med omdömen för eleven och föräldrarna. Läraren upplever inga negativa konsekvenser med omdömen förutom att det har varit ett stort arbete med uppdraget. Intervjuperson 4 tror att lärarna kommer att kunna upptäcka och ringa in svårigheter tidigare samt att de kommer att ha bättre koll på elevens förmågor och kunskap. I och med det inser eleven betydelsen av att göra sitt bästa. I slutändan skulle omdömen leda till att vi blir bättre och mer medvetna lärare.

Diskussion

Syftet med studien är att belysa vad lärare i grundskolans tidigare år har för uppfattning om skriftliga omdömen av elevens kunskapsutveckling, hur skriftliga omdömen påverkar lärarnas uppdrag samt vilka konsekvenser lärarna tror att omdömen får i framtiden för eleverna och vårdnadshavarna.

Det finns både negativa och positiva aspekter med vårt val av examensarbete. En nackdel med vårt valda arbete är att det inte är forskat i stor utsträckning vilket gör att det inte finns mycket material som underlag att jämföra med i vår studie. Det kan också vara en nackdel för oss att det finns lite forskning inom området eftersom vi kan gå miste om relevant information som kan komma i framtiden. Men å andra sidan kan det vara positivt och intressant att beröra ett område som inte många har tagit sig an ännu. Trots detta har vi en hypotes innan arbetet påbörjats, vilket var att skriftliga omdömen till en början var negativt för de verksamma lärarna eftersom det "rör om i grytan" och kanske ökar arbetsbelastningen. En annan hypotes var också att omdömen i längden kommer att resultera i något positivt för elever, lärare och vårdnadshavare.

I det stora hela har vi kommit fram till att lärarna upplever skriftliga omdömen som något positivt för alla berörda i skolan men att det är mycket arbete som ligger bakom innan ett omdöme är skrivet.

Metoddiskussion

Den empiriska informationen som samlats in i studien är de kvalitativa intervjuerna. Utifrån vårt syfte är en kvalitativ metod till fördel eftersom det är lärarnas uppfattningar om skriftliga omdömen som är av intresse. Valet av metod stämmer överens med Patel och Davidssons (2003) beskrivning av den kvalitativa metodens syfte – fokusering på den intervjuades livsvärld och uppfattningar om någon företeelse. Motsatsen till kvalitativ är kvantitativ. Backman (2008) sammanfattar skillnaden mellan kvalitativ och kvantitativ forskningsmetodik. En kvalitativ metodik kännetecknas av språkliga formuleringar som är skrivna eller talade. Den kvantitativa utgår i från kvantifiering och mätningar med hjälp av matematik och statistik, exempelvis enkäter och experiment. Syftet, forsknings- och intervjufrågorna i studien är språkliga formuleringar och därmed är en kvantitativ metod inte aktuell. Den kvantitativa metoden hade inte främjat öppna, utförliga och personliga svar från informanterna och därmed varit ett hinder i intervjuundersökningen. Vi anser att kvalitativa intervjuer ger oss möjlighet att få en bättre kontakt med de intervjuade än om vi skulle ha en kvantitativ studie.

Den personliga kontakten har gett oss mer utförliga svar än vad vi skulle ha fått om vi inte själva var närvarande. Vi är intresserade av att veta vad ett antal lärare anser om ett av sina uppdrag och därmed finns det inga rätt eller fel. Den personliga kontakten påverkar intervjupersonerna men det utförliga svaren och diskussionerna väger tyngre i studien. Den personliga kontakten uppfylldes inte med läraren från den mindre kommunen i Norrbotten eftersom kontakten skedde via e-post för att läraren valde att svara på våra intervjufrågor med denna kommunikation. För intervjuundersökningens del hade det varit en fördel om vi hade en personlig kontakt. Vi valde att inte kontakta rektorn på skolan där denna lärare är verksam för att vi har träffats under ett tidigare tillfälle och ansåg därför att kontakt med rektor inte var nödvändig.

Kontakten med rektor och de två lärarna i den större staden i Norrbotten skedde också via e-post. Frågan är om utfallet hade varit annorlunda om vi hade ringt eller kommit personligen för att presentera vårt arbete och informera om intervjuundersökningen. Som vi tidigare har skrivit förespråkar vi den personliga kontakten och under detta tillfälle går vi emot oss själva i den fortsatta kontakten med de berörda. Däremot är den första kontakten till fördel att skriva ett brev eller e-posta som Dalen (2007) hävdar. Vi ställer oss frågande till hur den fortsatta kontakten hade sett ut om den hade skett personligen men med de ställningstaganden vi har tagit angående kontakten är vi nöjda med responsen. Vi kan dra slutsatsen att kontakten har varit tillräckligt men den personliga kommunikationen är ändå att föredra vid en kvalitativ intervju. Svennings (1997) beskriver några kvalitéer i en kvalitativ undersökning. Det är bland annat personliga kontakten med intervjupersonen som gör att forskaren får en god referens till svaren. I en skriftlig undersökning missar man kroppsspråket och annat som kan förmedlas via sinnen som kan ha betydelse.

Innan en intervju är det med fördel att vara påläst inom området eftersom det underlättar att få förståelse för den intervjuades upplevelser och uppfattningar. Bakgrundskunskaperna när det gäller fördjupningen i Skolverkets publikationer om IUP och skriftliga omdömen anser vi är tillräckliga i den utsträckningen som krävs för att genomföra intervjuerna. Kunskaperna har varit tillräckliga för att förstå vad intervjupersonerna delgett oss. Däremot hade vi kunnat vara mer pålästa inom historik om betyg och bedömning samt tidigare forskning. Mer genomtänkta följdfrågor hade kunnat ställas till informanterna som i sin tur kunde ha resulterat i utförligare svar.

Innan intervjuerna ägde rum ansåg vi att provintervjuer inte var aktuellt för att vi överskattade vår förmåga som intervjuare. Intervjuer har vi genomfört tidigare under utbildningen och därmed kände vi oss säkra inför dessa situationer. I efterhand inser vi att provintervjuer hade varit en bra förberedning inför de ”riktiga” intervjuerna för att bland annat ställa bättre följdfrågor, förbättra samspelet med den/de intervjuade samt vår skicklighet. Kvale (1997) menar att de är med fördel att ha gjort provintervjuer innan den verkliga intervjun för att öka förmågan att skapa ett tryggt och stimulerande samspel. Den som intervjuar vinner självförtroende genom att öva. För oss var det negativt att inte ha gjort provintervjuer och om vi hade gjort de hade vi säkerligen kunnat få ut mer av studien än vad vi har fått. Resultatet kan alltså ha påverkats på grund av uteblivna provintervjuer eftersom omständigheter under intervjuerna kan ha gjort att intervjupersonerna inte har delgett oss alla sina tankar. Vi tar givetvis lärdom av detta och rekommenderar varmt att göra provintervjuer innan en kvalitativ intervjustudie.

Den kritik som förs fram om den kvalitativa forskningsintervjun menar Kvale (1997) är att den inte är objektiv i den bemärkelsen att det sker ett samspel mellan intervjuaren och den intervjuade och detta är en väsentlig del i intervjusituationen. Kritiken överensstämmer med vår uppfattning om hur intervjuerna genomfördes. I och med samspelet anser vi att objektiviteten inte går att uppnå eftersom vi medvetet och omedvetet har påverkat situationen med vår närvaro. Det kan exempelvis handla om på vilket sätt vi ställde intervjufrågorna, hur vi formulerade följdfrågorna, om vi ställde ledande frågor och vad vi gav för respons när informanterna uttalade sig. Svenning (1997) förklarar den så kallade intervjuareffekten.

En uppenbar fara med personliga intervjuer är att intervjuaren själv, genom sin närvaro, påverkar svaren. Detta kallar man för intervjuareffekten.(...) Framförallt är risken stor att intervjupersonen svarar i en riktning som intervjuaren upplevs premiera.(...) Det händer också att intervjuaren faktiskt styr intervjupersonens svar. Sådant som låter

osammanhängande och konstigt omtolkas omedvetet av intervjuaren i riktning mot konsistens (s. 114).

I och med transkriberingen kunde vi se att ledande frågor ställdes och det kan ha påverkat intervjupersonerna i situationen. Tillförlitligheten kring transkriberingen kan diskuteras eftersom vi uteslutit den information under intervjuerna som inte varit relevant att skriva ner. I och med att information utelämnats kan vi omedvetet ha tagit bort relevanta delar som kan tillföra något till studien. Transkriberingen kan styra utfallet om vad intervjupersonerna har svarat på frågorna eftersom det är dessa texter som vi utgår ifrån när vi analyserar materialet. Patel och Davidson (2003) menar att det är praktiskt att göra kontinuerliga analyser när vi arbetar med kvalitativa undersökningar. Fördelen med att göra regelbundna analyser som exempelvis direkt efter en intervju, är att det kan ge tankar och funderingar om hur man ska gå vidare i arbetet samt att minnena från intervjun fortfarande är aktuella. Ju längre tid man väntar med analysen desto svårare blir det att bearbeta materialet.

Konfidentialiteten garanterar vi intervjupersonerna under hela studien och i framtiden eftersom det är endast vi som vet vilka informanterna är samt har tillgång till utskriften. Det som vi inte kan garantera intervjupersonerna i den intervjun med två informanter är att de inte har tystnadsplikt gentemot varandra. I deras yrkesroll har de tystnadsplikt men inte som informanter i vår intervjuundersökning. Trost (2005) påpekar att det inte är rimligt att kräva tystnadsplikt av informanterna eftersom det inte är ansvariga för undersökningen.

Hänsyn har tagits till informanternas önskemål om att intervjuas tillsammans och frågan är om vi hade fått ett bortfall om den inte hade tillgodosetts. Det kommer vi i denna studie inte att få svar på, men vi kan bara fundera över om informanterna hade övervägt att inte delta i intervjuundersökningen. Svenning (1997) har en synpunkt gällande gruppintervjuer. ”Sammanfattningsvis går det alldeles utmärkt att intervju människor i grupp, då intervjun snarast liknar en diskussion.” (s. 130) Under vår gruppintervju med de två lärarna framgick det ett tydligt samspel mellan personerna för att de diskuterade tillsammans kring frågorna vi ställde. De var eniga i vissa frågor och hade skilda uppfattningar i andra.

Som vi skrev under etiska ställningstaganden anser vi att informationen om studien till intervjupersonerna varit tillräcklig och tydlig. Om intervjupersonerna upplevde detta kan vi bara spekulera i. Men eftersom intervjupersonerna inte ställde några frågor kring studien, varken före eller efter intervjun, så uppfattar vi att den givna informationen var tillräcklig.

Genom att vi använt oss av en diktafon under intervjuundersökningen har vi kunnat koncentrera oss bättre på att lyssna på den intervjuade, vilket medfört att vi kunnat ställa bättre följdfrågor. Kvale (1997) menar att ”Aktivt lyssnande – intervjuarens förmåga att lyssna aktivt till vad den intervjuade säger – kan vara viktigare än att specifikt behärska tekniken att fråga.” (s. 126) Däremot kan samtalet bli mer spant om intervjuaren känner sig obekvämt med att bli inspelad. Detta har vi tagit hänsyn till och frågat om deltagarnas godkännande.

Under gruppintervjun blev vi störda av omgivningen och det kan ha påverkat inspelning av vad intervjupersonerna sa. Vid transkriberingen av intervjun var de ibland svårt att tyda vad intervjupersonerna sa på grund av störningsmomenten som kan ha medfört att vi har missat viktig information. Innan intervjun var vi inte medvetna om att barn och personal ofta passerade lokalen. Hade vi vetat det hade vi föreslagit en annan lokal som var mer anpassad till att använda bandspelare. Trost (2005) skriver att oberoende personer inte ska finnas i

rummet under intervjun och att miljön ska vara så ostörd som möjligt samt att intervjupersonen ska känna sig trygg. I gruppintervjun upplevde vi att lärarna var trygg eftersom det befann sig i verksamhetens lokaler. Vi som intervjuare kände oss dock stressade under störningsmomenten och kunde inte koncentrera oss lika bra på det som sades.

Om vi tänker tillbaka på valet av antal intervjupersoner, har vi funderat på om det var tillräckligt för intervjustudien. Med tanke på vilka frågor vi ställde och vilket material vi samlade ihop så kanske vi hade behövt fler intervjupersoner men å andra sidan om vi hade ställt mer följdfrågor och fördjupat oss mer i lärarnas uppfattningar under själva intervjuerna hade fyra personer varit det optimala i vår studie. Kvale och Brinkmann (2009) förklarar varför det är svårt att anpassa antalet intervjupersoner i en kvalitativ intervjustudie.

I kvalitativa intervjustudier tenderar antalet personer att vara antingen för litet eller för stort. Om antalet är för litet blir det svårt att generalisera och omöjligt att pröva hypoteser om skillnader mellan grupper eller att göra statistiska generaliseringar. Om antalet är för stort går det inte att göra några mer ingående tolkningar av intervjuerna (s.129).

I vår studie varierar det hur länge intervjupersonerna varit verksamma inom skolan. Detta är däremot inte ett medvetet val utan det föll sig naturligt. Vi undrar därför om resultatet hade blivit annorlunda om vi endast intervjuade nyblivna lärare, lärare som varit verksamma i några år eller under en längre tid. Vi anser att variation i en studie gör att det blir en spridning av uppfattningar från lärare med olika erfarenheter och kunskaper. Trost (2005) skriver om variationen i en kvalitativ studie och menar att det är bättre med en stor variation än ett antal likartade intervjupersoner.

En annan aspekt som vi kan diskutera är hur tillförlitligt det är att vara två intervjuare under de personliga intervjuer som vi har genomfört. Trost (2005) menar att det kan vara positivt om två intervjuare är samspelta när det utför en intervju med en större mängd av information än om endast en person skulle intervjuas. Om inte intervjuerna är samspelta kan det bli en motsatt effekt. Den intervjuade kan känna sig i underläge om det uppstår en oönskad maktbalans mellan intervjuarna och den intervjuade. Men å andra sidan om den intervjuade inte har hunnit bygga upp förtroende för intervjuaren kan det vara en fördel att vara två. Under gruppintervjun som vi utfört upplevdes det som en fördel att vara två, eftersom en diskussion mellan de intervjuade uppstod. Diskussionen var spontan och de intervjuade kunde delge oss deras uppfattningar och åsikter på ett lättare sätt. Men i intervjun med den enskilda läraren tror vi att det hade varit en fördel om en av oss intervjuat för att vi upplevde att det blev en obalans som Trost nämnde. Obalansen kan bero på att den intervjuade kunde känna sig obekvämt eftersom det både var två intervjuare och en diktafon. Enligt vår tankegång kan det vara så att en viss del av information som skulle ha nått oss under intervjun inte kom fram och därmed varit ett hinder i intervjuundersökningen gällande resultatet. Som intervjuare har vi ansvaret över vad intervjuerna kommer att resultera i och hade kunnat anpassa oss bättre till intervjupersonen vilket vi har tagit lärdom av.

Som en sammanfattning av metoddiskussionen vill vi citera Illeris (2001) som kortfattat beskriver att saker och ting inte alltid blir som vi har tänkt oss.

Det är inte alltid som läroförloppet äger rum så som det var avsett, utan det kan smyga sig in fel, misstag och avvikelser på en rad olika sätt. Det kan vara så att samspelsprocessen inte fungerar som den var tänkt, till exempel därför att lärarens redogörelse är för dålig, kanske osammanhängande, eller på grund av störningar i själva situationen (s. 14).

Resultatdiskussion

Utifrån syftet med intervjuundersökningen har vi fått en bild av vad de deltagande lärarna har för uppfattning om skriftliga omdömen av elevens kunskapsutveckling. Omdömen har påverkat lärarnas uppdrag på positiva och negativa sätt och de spekulerar i hur det kommer att se ut i framtiden. Det finns dock möjligheter att fördjupa sig mer kring hur lärarna dokumenterar elevens utveckling och mer där till som vi skriver om i den fortsatta forskningen. Resultatet blir aldrig helt som forskare förväntar sig men vi är nöjda med den informationen som lärarna har delgett intervjuundersökningen samt våra spekulationer och slutsatser.

Uppfattning

Selgheds (2004) sammanfattning av granskningen kring revideringen av kursplaner och betygskriterier visade att kunskaperna om det mål- och resultatorienterade betygssystemet var otillräckligt hos lärarna när de skulle sätta betyg. Resultatet i denna granskning kan vi knyta an till i vår studie då majoriteten av intervjupersonerna upplevde att det i början var svårt att skriva skriftliga omdömen eftersom det var komplicerat att uppskatta barnens förkunskaper. Den tidigare forskningen och det som intervjupersonerna har tillfört oss i studien visar likheter, exempelvis mellan det mål- och resultatorienterade betygssystemet reformering och skriftliga omdömen. Vi ställer oss frågande till huruvida den eventuellt "otillräckliga" kunskapen hos lärarna berodde på att informationen och kunskapen om det nya betygssystemet inte var tillräcklig i båda reformeringarna. Bearbetning av en ny reformering är en lång process för de berörda i skolan och därmed är det lätt att kritisera det pågående arbetet när det förväntade resultatet inte är uppnått.

Våra slutsatser stämmer också överens med Tholins (2003) studie om implementeringen av betygssystemet som visade att Skolverkets information till skolan hade brister då lärarna saknade kompetensutveckling om vad som står i kursplanerna. Kanske hade en djupgående kompetensutveckling inför reformeringen av skriftliga omdömen varit att rekommendera. När vi har varit ute i verksamheten under utbildningen har vi sett att kompetensutveckling sker i enskilda skolor och att lärare önskar information från högre instanser. Efter att reformen har landat har intervjupersonerna i vår studie ändrat uppfattning och ser positivt på förordningen men en intervjuperson saknar tydliga direktiv från regeringen. Det verkar som att informationen från högre instanser brister. Men antalet lärare som vi har intervjuat kan inte representera någon generell åsikt bland lärare och det kan hända att informationen har gått fram och varit tillräcklig hos de lärare som vi har intervjuat. Som sagt kan vi bara spekulera i det utifrån det vi själva har uppmärksammat under studiens gång. Hur fallet än är, ser vi positivt på att lärarna bearbetar informationen och efterlyser kompetensutveckling samt analyserar kursplanerna mer än tidigare. Det tyder på att processen till utveckling i skolan är på gång.

Den första tanken hos tre av de intervjuade lärarna var att de ska sätta betyg på barn. Skriftliga omdömen får vara betygslänkande, alltså får omdömen *likna* en summativ bedömning. Vi antar att lärarna i början kan ha uppfattat omdömen som en summativ bedömning vilket går att förstå eftersom ordet betygslänkande kan uppfattas som det. Som blivande lärare känner vi igen oss i denna upplevelse när vi själva fick ta del av reformeringen men när det väl har fått sjunka in och vi tagit del av mer information om vad det egentligen handlar om, ser vi positivt på omdömen.

Ett citat i resultatanalysen och titeln på studien är: "Man behöver inte göra det märkvärdigare än vad det är" har sin bakgrund i en av lärarnas förklaring om att IUP och omdömen inte skiljer sig särskilt mycket åt. Omdömen ska förtydliga IUP eftersom den har varit otillräcklig i olika avseenden. Motiveringen till valet av titel är att vi har fått uppfattningen och anser att omdömen inte är märkvärdigare än ett förtydligande. Skriftliga omdömen ansågs vara ett omfattande uppdrag men när väl lärarna har bearbetat reformen var den inte så "speciell".

I och med skriftliga omdömen tyckte några lärare i studien att elevens kunskapsutveckling blir mer tydligt dokumenterad. Skolverket (2008) förklarar det positiva med skriftlig dokumentation av elevens lärande och kunskapsutveckling. Dokumentationen i form av omdömen är en hjälp för lärarna att bedöma elevens kunskaper gentemot målen. Även Lpo94 (2006) nämner vikten med att främja elevernas kunskapsutveckling som också går att koppla till skriftliga omdömen. "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling." (s. 4)

Vi uppfattar att lärarna anser att skriftliga omdömen är ett verktyg för dem att veta vart eleven står i sin kunskapsutveckling. Frågan är då hur lärarna upplevde att IUP tillförde som dokumentationsverktyg. Innan reformeringen med omdömen måste det ha funnits en brist i IUP gällande dokumentationen av elevens utveckling. Skriftliga omdömen måste därmed ha blivit ett stöd för lärarna vid bedömning. Skolverket (2007) nämner en brist i IUP som stämmer överens med dessa tankegångar. "IUP har liten betydelse när det gäller att sporra och utmana duktiga eller särbegåvade elever att gå vidare i sin utveckling. Tyngdpunkten i arbetet med upprättandet av åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner läggs på elever som ej uppnått eller riskerar att ej nå målen." (s.7) I och med skriftliga omdömen innebär det att *alla* elever ska ha lika stora möjligheter till att utvecklas. Lärarna får ett redskap för att kunna sporra alla elever och kunna förbättra undervisningen för att dokumentationen innefattar de som eleverna ska arbeta vidare med för att nå uppnående och strävans mål. Elevens träning i att reflektera, beskriva och bedöma sina egna kunskaper har en stor betydelse för kunskapsutvecklingen.

Lärarprofession

I Skolverkets antologi (2002) skriver Annerstedt att det nuvarande betygssystemet ställer krav på att lärarna ska ha underlag för bedömning. Det finns en likhet mellan det krav som ställdes på lärarna då och de krav som ställs nu med omdömen. Som vi ser i resultatet av intervjustudien kan lärarnas underlag skilja sig från varandra, exempelvis anteckningar och observationer som tillvägagångssätt för att uppmärksamma elevens kunskapsutveckling.

Ljung och Petterson (1998) menar att bedömningar görs i förhållande till målen. I den formativa bedömningen menar Black och Wiliam (1998) att läraren koncentrerar sig på ett moment som ger eleverna en förståelse för uppnående målen. Lärarna i intervjuundersökningen utgår ifrån uppnående och strävans mål som de sedan bryter ner till delmål. I och med omdömen upplever lärarna att de har fått dem att studera målen för undervisningen grundligare. En lärare menar att det är målen som skolan utgår ifrån när de ska skriva omdömen. Innan kompletteringen med omdömen ska målen vara en del i verksamheten både vid de individuella bedömningarna och i all undervisning. Vi funderar då på hur noggrant lärarna har fördjupat sig i målen innan reformeringen av skriftliga omdömen. Alla elever har rätt till en IUP och därmed måste lärarna vara insatta i målen. Antingen har lärarna innan omdömena tillämpats varit för lite pålästa eller så fordrar skriftliga omdömen att

lärarna är ännu mer fördjupade i kursplanen för att det ska kunna få ut de maximala av omdömena, vilket kanske inte krävdes i samma utsträckning innan.

För lärarna bidrar skriftliga omdömen till en ökad insikt i målen och ett verktyg för att dokumentera elevens kunskapsutveckling. För eleverna bidrar omdömen till att tydliggöra deras kunskaper vilket borde leda till att de får bättre självkänsla eftersom att läraren kan uppmärksamma deras kunskaper och lättare kunna ge stöd när behov finns. Eleverna ska vara delaktiga i sin utvecklingsprocess och tillsammans med läraren utforma ett skriftligt omdöme vilket gör att eleverna får bättre självbild och självförtroende. Miller och Lavin (2007) hävdar att det är allmänt etablerat att formativ bedömning kan leda till en ökad utbildningsnivå. Det finns uppskattningar om att dessa metoder kan leda till förbättrad självkänsla och motivation. En av lärarna i intervjustudien nämner hur viktigt det är att eleverna har kvar sin självkänsla och självbild. Skriftliga omdömen är för elevens bästa då deras kunskaper lyfts och fokuseringen går från det de inte kan till det de *kan*.

Konsekvens

Två lärare i intervjustudien hävdar att skriftliga omdömen inte är tillräckligt förankrat hos vårdnadshavarna samt att en lärare tror att massmedia spelar en roll då de kräver mer betygslänkande omdömen. Elev och vårdnadshavare har rätt att få en tydlig information av läraren om elevens utveckling för att vara delaktiga i allt som rör eleven och undervisningen. Vårdnadshavare har upplevt att informationen har varit bristfälligt kring målen som ska uppnås i skolan innan omdömena trätt i kraft. Om media har påverkat deras upplevelser går bara att spekulera i men alla aspekter i samhället tror vi har betydelse. Om informationen inte är tillräckligt förankrad hos vårdnadshavarna så kan inte lärarna ha varit tillräckligt tydliga. Vi kan som sagt inte generalisera detta påstående utan det är bara våra spekulationer om hur de intervjuades verksamhet fungerar.

Intervjupersonerna upplevde att de inte fanns några negativa konsekvenser med skriftliga omdömen. Vi ställer oss frågande till detta. Eftersom denna förordning tagit mycket tid från lärarna borde eleverna ha fått mindre tid av dem. Vilket kan ha resulterat i att eleverna inte fått den hjälp som de behöver.

Skolverket (2008) menar att skriftlig dokumentation, omdömen, av elevens lärande och utveckling hjälper läraren vid bedömning av dens kunskaper i relation till målen. Lärarna i intervjuundersökningen poängterar betydelsen av att arbeta med målen. Skolverket skriver också att genom dokumentationen kan läraren bedöma effekten av sin egen undervisning och förbättra den. En av lärarna tror att svårigheter kan ringas in och elevens förmågor och kunskaper kan upptäckas tidigare. Vår uppfattning om skriftliga omdömen är att det har förtydligat för både lärare, barn och vårdnadshavare om vart barnet ligger i sin kunskaps- och sociala utveckling. Förtydligandet gör att det blir lättare att upptäcka kunskapsluckor hos eleverna, förbättra undervisningen och öka kvalitén inom alla områden i skolan.

Fortsatt forskning

Under arbetets gång har följande funderingar framkommit som kan vara intressanta att utveckla alternativt fördjupa i framtida uppsatser. En av dessa funderingar uppkom då lärarna i vår intervjuundersökning nämner olika metoder de använt i samband med skriftliga omdömen som exempelvis stegblad, läsutvecklingsschemat, anteckningar. Vår intervjuundersökning saknar en fördjupning i vilken metod för dokumentation som passar sig bäst i relation till skriftliga omdömen. De frågor som vi ställde under intervjuerna har inte resulterat i att vi har fått svar på detta därför är det intressant att belysa denna aspekt i kommande forskning om skriftliga omdömen. En annan aspekt som kan forskas kring är om det finns några brister med skriftliga omdömen. Meningen med skriftliga omdömen är att informationen ska bli tydligare och frågan är om den blir det i framtiden.

Referenser

- Arfwedson, G. (1998). *Hur och när lär sig elever?*. Stockholm: Elanders Gotab
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Upplaga 2:2. Lund: Studentlitteratur.
- Beverly, B., & Bronwen, C. (2002) *Formative Assessment and science education*. (university of Waikato, Hamilton, New Zealand)
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box* (London, School of Education, King's College London).
- Carlgren, I. (2002). *Bildning och kunskap. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande skola för bildning (SOU 1992:94)*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Carlgren, I. (Red.). (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildningen AB.
- Ejvegård, R. (1996). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Elfström, P-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (Red.). (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap. En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Poland: Pozkal.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Kalmar: Lenanders grafiska AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L., & Lindberg, V. (Red.). (2008). *Pedagogisk bedömning – om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: 08 tryck.
- Ljung, B., & Pettersson, A. (Red.). (1998). *Perspektiv på bedömning av kunskap*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Lpo94 (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Miller, D., & Lavin, F. (2007). *But now I feel I want to give it a try: formative assessment, self-esteem and a sense of competence*. (The curriculum journal, nr 1, pp. 3-25) UK: University of Dundee.

Moreau, H. & Wretman, S. (2009). *Att skriva skriftliga omdömen*. Ett utdrag av ett material som blir färdigt hösten 2009. Skolverket.

Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar. En studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan* (doktorsavhandling i lärande, Luleå Tekniska Universitet).

Nilsson, M. (1977). *Bakom betygen. Debatt och fakta om skolans bedömning*. Malmö: Beyronds AB.

Nytell, H. (1996). *Samtal för utveckling i skolan. Ansvar och möjligheter för rektor, lärare, elev och föräldrar*. Göteborg: Graphic Systems AB.

Patel, R., & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Petterson, A. (Red.). (2007). *Sporre eller betyg – om bedömning och betyg*. Malmö: Elanders Berlings.

Proposition 1994/95:86. *Betyg i obligatoriska skolväsendet*.

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt – Lärares sätt att erfaras betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen* (doktorsavhandling i pedagogik, Malmö Högskola)

Selghed, B. (2006). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber AB.

SFS (1997:599). *Grundskoleförordning (1994:1194)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (1994). *Vem bestämmer? En översiktlig beskrivning av skolans styrning och ansvarsfördelning*. Stockholm: Enskede Offset AB.

Skolverket. (2000). *Grundskolan. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*. Upplaga 1. Västerås: Fritzes.

Skolverket. (Red.). (2002). *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.

Skolverket. (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser*. Skolverket: Fryklunds.

Skolverket. (2008). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritez.

SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svennings, C. (1997). *Metodboken*. 2:a upplagan. Lorentz förlag.

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Tholin, J. (2003). *En roligare dans? Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygsgränser i tre ämnen för skolår åtta* (licentiatuppsats, Borås Högskola).
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tsagalidis, H. (2008). *Därför fick jag bara godkänt... Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet* (doktorsavhandling i pedagogik, Stockholms Universitet).
- Törnvall, M. (2001). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. (Pedagogiska-psykologiska problem, 677). Malmö högskola: Institutionen för pedagogik.
- UNESCO. (2003). *Open file on inclusive education – support materials for managers and administrators*. Frankrike: Unesco workshop.
- Utbildningsdepartementet. (2008). *Departementspromemoria: En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2006). *Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan*. (Utbildning & Demokrati 2006, VOL 15, NR 3, s. 31-60).
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008). *Individuella utvecklingsplaner som uttryck för eglerad barndom. Likriktning med variation*. (Pedagogisk Forskning i Sverige, ÅRG 13 NR 2, s. 81-102) Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Elektroniska referenser

- ABC-bok. (n.d.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad maj, 05, 2009 från <http://www.ne.se/lang/abc-bok>
- Atkin, M., & Coffey, J. (2003) *Everyday Assessment - in the science classroom*. Hämtad maj, 22, 2009 från <http://site.ebrary.com.proxy.lib.ltu.se/lib/lulea/docDetail.action?docID=10240811>
- Barnombudsmannen. (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan (SOU 2007:28)*. Hämtad augusti, 16, 2009 från <http://www.bo.se/Adfinity.aspx?pageid=6283#>
- Bedömning. (n.d.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad maj, 07, 2009 från <http://www.ne.se/sve/bedomning>
- Betyg. (n.d.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad april, 22, 2009 från <http://www.ne.se/artikel/1084090>
- Eggen, A. B. (2004). *Teacher assessment literacy beyond technicalities and intuition. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2004:2. Hämtad maj, 05, 2009 från <http://www.upi.artisan.se/docs/Doc212.pdf>
- Figur 1. *Skolans styrning*. Hämtad maj, 19, 2009 från http://www.linkoping.se/ImageVault/Images/height_220/width_348/storage_Edited/filename_1t6tOmYJSDJvDy0THUdo.bmp/id_732/ImageVaultHandler.aspx

Katekes. (n.d.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad maj, 05, 2009 från <http://www.ne.se/lang/katekes>

Kunskap. (n.d.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad april, 22, 2009 från <http://www.ne.se/artikel/1310633>

Uppfattning. (n.d.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad maj, 19, 2009 från <http://www.ne.se/sve/uppfattning>

Intervjufrågor

1. Vad har du för uppfattning om skriftliga omdömen av elevers kunskapsutveckling?
2. Vad utgår du från när du skriver skriftliga omdömen?
3. Hur dokumenterar du elevens lärande?
4. Hur följer du upp elevens lärande?
5. Hur bidrar de skriftliga omdömen både till stöd för elevernas utveckling och ditt val av undervisning?
6. Har omdömen påverkat ditt uppdrag som lärare? Hur? Varför?
7. Det skriftliga omdömet ska tydliggöra informationen om elevens kunskapsutveckling till både eleven och vårdnadshavaren. Vilka konsekvenser tror du att det får?

Hej!

Vi studerar på Luleå Tekniska Universitet till lärare för grundskolans tidigare år (förskoleklass till år 3). Just nu läser vi det sista allmänna utbildningsområdet där vi håller på att skriva vårt examensarbete. Vi skriver om skriftliga omdömen i den individuella utvecklingsplanen. Vi vill ta reda på lärarnas uppfattningar om hur arbetet har gått med omdömen sedan de har trätt i kraft i höstas eftersom det är högst aktuellt för oss att skriva IUP med omdömen i vårt kommande arbete i verksamheten.

Vi är intresserade att komma i kontakt med er för en intervju om hur ni ser på skriftliga omdömen.

Deltagandet är naturligtvis frivilligt och allt material som vi samlar in är konfidentiellt. Den slutliga c-uppsatsen kommer att finnas tillgänglig för er och lärarna om så önskas. Vi kommer att använda en bandspelare om ni godkänner detta.

Vårt syfte:

Syftet är att belysa hur den nya bestämmelsen av skriftliga omdömen i den individuella utvecklingsplanen påverkat pedagogernas uppdrag.

1. Vad har pedagoger i grundskolans tidigare år för uppfattning om skriftliga omdömen av elevers kunskapsutveckling?
2. Hur har skriftliga omdömen påverkat pedagogernas uppdrag?
3. Vilka konsekvenser tror pedagogerna att skriftliga omdömen får i framtiden?

Kontakta oss gärna om ni har eventuella frågor och om intresse finns.

Mvh Therese Abrahamsson och Charlotte Sundström