

# Bedömning och betyg

Inventering av kompetensutvecklingsbehov hos  
lärare i årskurserna 4–6 inför betyg i årskurs 6



Beställningsuppgifter:  
Fritzes kundservice  
106 47 Stockholm  
Telefon: 08-690 95 76  
Telefax: 08-690 95 50  
E-postadress: [skolverket@fritzes.se](mailto:skolverket@fritzes.se)

Beställningsnummer: 11:1245  
ISBN: 978-91-86529-57-4

Omslagsfoto: Jesper Molin  
Grafisk produktion: AB Typoform  
Tryck: Elanders Sverige AB, 2011

# Bedömning och betyg

Inventering av kompetensutvecklingsbehov hos  
lärare i årskurserna 4–6 inför betyg i årskurs 6



# Innehåll

## Förord 5

## 1. Sammanfattning 6

## 2. Bakgrund 7

## 3. Urval 8

## 4. Genomförande 10

## 5. Resultat 12

5.1 Bedömning – lärares kunskaper och erfarenhet 12

5.2 Betyg – lärares förståelse och förväntningar 18

5.3 Behov – lärarnas önskemål 21

## 6. Analys av behov 24

6.1 Formativ och summativ bedömning 24

6.2 Skriftlig dokumentation 24

6.3 Samtal och fortbildning 25

6.4 Organisation 25

## 7. Förslag på lämpliga insatser 26

7.1 Ämnesdidaktisk bedömning 26

7.2 Pedagogisk bedömning 28

7.3 Prioriterade lärarkategorier 28

7.4 Organisation  
– lärosäten, myndigheter och andra aktörer 28

7.5 Ämnesdidaktisk fortbildning för rektorer, utvecklingsledare och  
processledare 29

## Litteraturförslag och litteraturlista 31

## Bilagor 34



## Förord

Den här rapporten har kommit till som ett led i Skolverkets arbete med att stödja införandet av betyg i årskurs 6. Undersökningen utfördes av Anna Karlefjärd, Karlstad universitet.

I rapporten beskrivs de kunskaper och erfarenheter som finns hos lärare som undervisar i årskurs 6. I rapporten föreslås också lämpliga insatser för Skolverket i den pågående informations- och kompetensutvecklingsinsatsen inom området bedömning och betygssättning.

Syftet med rapporten var ursprungligen att kartlägga lärarnas kunskaper och behov och därmed att tjäna som underlag för beslut om insatser under de kommande åren, men rapporten ger dessutom en intressant bild av den typ av problem och överväganden som lärare ställs inför i samband med bedömning och betygssättning.

I rapporten får man också en bild av de tankar kring, och attityder till bedömning och betygssättning, som finns hos denna del av lärarkåren. Dessa tankar och attityder kan bland annat handla om farhågor kring ökande dokumentationsbörda, eller förhoppningar kring betygens motivationstärkande egenskaper.

Vi hoppas att rapporten utöver sitt primära syfte också kan stimulera till diskussion kring hur farhågor kan undvikas och förhoppningar infrias vid införandet av betyg i årskurs 6.

*Karin Hector-Stahre*  
Enhetschef

*Daniel Wernegren*  
Undervisningsråd

# 1. Sammanfattning

Rapporten beskriver de kunskaper och erfarenheter som finns hos lärare som undervisar i årskurs 1–6. Rapporten föreslår också lämpliga insatser för en kommande kompetensutveckling inom området betyg och bedömning.

Lärarna i studien anser att deras praktiska och vardagliga bedömningsarbete skiljer sig, framför allt inom varje enskild skola men också mellan skolor.

Den mest centrala bedömningsdokumentation som lärarna i studien hänvisar till är IUP och skriftliga omdömen. Utöver denna lagstadgade dokumentation återfinns även lokala pedagogiska planeringar (LPP). Underlaget för lärarnas bedömningsdokumentation, framför allt de skriftliga omdömena, består hos majoriteten av lärarna av resultat från skriftliga examinationer. Provet som är den vanligaste formen av skriftlig examination, bedöms oftast med en poängsättning som i vissa fall kombineras med kommentarer.

När lärarna diskuterar bedömning ger de framför allt exempel från bedömning i ämnen som matematik, svenska och engelska. Det är också i dessa ämnen som majoriteten av lärarna uttryckt störst trygghet i vad som ska bedömas. Överlag upplever de att bedömningen är ”lättare” i de ämnen som de har i sin utbildning. De lärare som arbetar på skolor där man har organiserat lärarlag efter utbildning, det vill säga där det är fler lärare i varje klass och lärarna undervisar i de ämnen som de är utbildade för, uppskattar att kunna ägna sig åt bedömning enbart i ”sina” ämnen. Lärare som själva ansvarar för undervisning och bedömning i majoriteten av ämnen i klassen, upplever bedömning och bedömningsdokumentation som arbetsam och svår, framför allt i ämnen som saknar nationella prov.

Det finns några tydliga tendenser i förståelse för och förväntningar på den kommande betygsättningen i årskurs 6. Överlag är lärarna positiva till betyg i årskurs 6, men de är oroliga för att betygen kommer att ställa större krav på dokumentation och skriftliga examinationer.

Lärarna efterfrågar kompetensutveckling som tar upp ämnesaspekter på bedömning. Lärarna vill också få fortbildning i hur de ska hantera relationen mellan skriftlig dokumentation och betyg. De vill ha kurser, besök av experter och informationsmaterial.

Rapporten föreslår utbildningssatsningar som behandlar bedömning ur både ett ämnesdidaktiskt och ett pedagogiskt perspektiv. Prioriterade målgrupper bör vara lärare med ringa ämnesutbildning. Ett förslag är också att rektorer bör få en övergripande utbildning i ämnesdidaktiska aspekter på bedömning.



## 2. Bakgrund

Från och med höstterminen 2012 ska eleverna få betyg från årskurs 6. Riksdagen har därför gett Skolverket i uppdrag att genomföra en informations- och utbildningskampanj om bedömning och betygsättning. Som ett led i detta arbete har Skolverket initierat en kartläggning av de fortbildningsbehov lärare i årskurs 4–6 har i bedömning och betygsättning.

Karlstads universitet fick uppdraget att kartlägga lärarnas behov och kunskaper. Uppdragets syfte har varit att ”inventera de kunskaper och erfarenheter som finns hos lärare som undervisar i årskurs 6 och identifiera behov samt möjliggöra prioriteringar och beskriva lämpliga insatser för Skolverkets kompetensutveckling.”<sup>1</sup>

I den här rapporten ger vi en sammanfattande beskrivning av de deltagande lärares kunskaper och erfarenheter av bedömning idag samt av lärarnas behov inför kommande betygsättning i årskurs 6. Vi föreslår också lämpliga insatser och beskriver hur dessa kan se ut.

Uppdraget har genomförts av Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (CSD) och lektor Johan Samuelsson vid Karlstads universitet. Samuelsson har varit ansvarig för det kontrakt som upprättats mellan Karlstads universitet och Skolverket. Tillsammans med lektor Martin Stolare samt CSD:s referensgrupp, har han också varit vetenskaplig granskare av såväl studiens upplägg som den slutgiltiga rapporten. Den studie som ligger till grund för rapporten har genomförts av filosofie licentiat Anna Karlefjärd<sup>2</sup>, som också är rapportens huvudförfattare. Kapitel 7 ”Förslag på lämpliga insatser” har sammanställts av Johan Samuelsson, Martin Stolare och Hans Löden. Rapporten har seminariebehandlats under medverkan av Bengt Schüllerqvist och Ingrid Mossberg Schüllerqvist.

---

1 Utdrag från Skolverkets uppdragsbeskrivning.

2 För presentation av Johan Samuelsson, Martin Stolare och Anna Karlefjärd, samt CSD:s referensgrupp, se bilaga 1.

### 3. Urval

Uppdraget har innefattat en intervjustudie med 48 lärare fördelade på tio skolor, som alla undervisar i årskurs 4–6 och som i möjligaste mån saknar betygserfarenhet. Lärarna arbetar i sex olika kommuntyper: storstäder, större städer, förortskommuner, pendlingskommuner, glesbygdskommuner och övriga med 12 500–25 000 invånare. Kommuntyperna har studerats utifrån deras relativa resursstyrka:<sup>3</sup> andel socialbidragstagare, hushållsinkomst, andel invandrare (tabell 1).

Tabell 1. Antal skolor utifrån urvalskriterier kommuntyp och resursstyrka

	Förorts-kommun	Större städer	Gles-bygds-kommun	Stor-städer	Pendlings-kommun	Övriga 12 500–25 000
Resurs-starka		1		1		
Medelresurs-starka	1					1
Medelresurs-svaga	1		1		1	
Resurs-svaga		1		2		

Fördelning mellan lärarna sammanfattas här (se även bilaga 3 och 4):

- Lärarna i studien har mellan två och fyrtyotvå års yrkeserfarenhet. De flesta har yrkeserfarenhet mellan två och femton år.
- Lärarnas utbildningsbakgrund sträcker sig från folkskollärautbildningen till den lärarutbildning som varit mellan 2000 och 2011. Grundskollärarna med 1–7-utbildning utgör den största lärargruppen, därefter 4–6-lärarna.
- Tillsammans täcker lärarna i sin utbildning in alla de ämnen som finns representerade i årskurs 4–6, inklusive de praktisk-estetiska ämnena. Flerämneslärarna med sin lärarutbildning till 4–6-lärare, alternativt 1–3-lärare, utgör den största gruppen, därefter de lärare som har Sv/So som sin grundkombination.
- Lärarna är mellan 25 och 65 år, de flesta i åldern 36–45 år.

3 För diskussion om uttrycket ”relativ resursstyrka”, se Nilsson, L. & Westerståhl, J. (1997). Fördelningen används även i andra forskningssammanhang, till exempel i SOM-undersökningarna vid Göteborgs universitet. För information om SOM-institutet och deras undersökningar, se [www.som.gu.se](http://www.som.gu.se).

- Tre fjärdedelar av lärarna är kvinnor, vilket återspeglar dagens könsfördelning bland 4–6-lärarna.
- Av de 48 lärarna som deltagit i studien har 17 lärare på olika sätt viss erfarenhet av betygsättning. Denna erfarenhet framkom först vid intervju tillfället varav valet har gjorts att ändå ha med dessa lärares erfarenheter och behov. Elva lärare hade i tidigare tjänster och vikariat satt betyg på i årskurs 7–9 eller gymnasiet. Sex lärare hade satt betyg i årskurs 4–6 under början på 1980-talet i det relativa betygssystemet.

## 4. Genomförande

Studien har genomförts i form av fokusgruppsintervjuer. Fokusgrupper används inom samhällsvetenskaplig forskning för att ”studera människors föreställningar, attityder och värderingar inför ett visst ämne”.<sup>4</sup> I den här studien är det 4–6-lärares föreställningar, attityder och värderingar gällande bedömning och betygsättning som står i fokus.

En nackdel med fokusgruppsintervjuer är att deltagarna kan ge uttryck för det de upplever vara gruppens åsikt snarare än sin egen.<sup>5</sup> Vår uppfattning är ändå att lärarna i möjligast mån talade om sin bedömning, sina upplevelser av bedömning och sina åsikter om kommande betygsättning. Det föreföll som det fanns ett intresse att delge både intervjuaren och deltagande kollegor hur man tänker om bedömning och betyg. Att studiens syfte har varit att samla information, som underlag för ett kompetensutvecklingsarbete för lärare, har också gett tyngd åt studien. Lärarna har uttryckt förståelse för att deras egna erfarenheter är viktiga.

Fokusgrupperna har bestått av lärare som idag undervisar i årskurs 4–6. Lärarna har delats in i olika grupper, till exempel gemensamma arbetslag, deltagare från olika arbetslag och ensamt ansvariga för olika årskurser, om tre till elva personer. Intervjuerna har varit semistrukturerade vilket innebär att ett batteri med frågor har använts där det också har funnits möjlighet till följdfrågor och att ändra ordningsföljd på frågorna. Samma frågor har ställts till samtliga grupper (frågorna finns i bilaga 5).

Frågorna har utgått från studiens tre teman: *bedömning*, *betyg* och *behov*. Lärarna har under temat *bedömning* fått beskriva hur de arbetar med bedömning idag, vilket underlag de använder, hur de kommunicerar *bedömning* med sina elever, samt relationen mellan bedömning, IUP, skriftliga omdömen, nationella prov och nationella styrdokument. Under temat *betyg* har lärarna diskuterat sin syn på kommande betygsättning, vilka fördelar och nackdelar de ser med *betyg* i årskurs 6 och vilka eventuella skillnader de tror kan uppstå mellan att enbart bedöma till att bedöma och betygsätta. Det sista temat har behandlat de *behov* av fortbildning som lärarna har när det gäller bedömning och betyg.

Intervjuerna har spelats in och i efterhand transkriberats i sammanfattningsform. Transkriberingarna har sedan varit underlag för analysen av materialet. Analysen har fokuserat på att hitta skillnader och likheter i lärarnas erfarenheter och uppfattningar, vilket har lett fram till en behovsanalys. Det innebär

---

4 Wibeck, V. (2010), sid. 12.

5 Wibeck, V. (2010).

att det inte är enbart lärarnas egen uppfattning om behov som kommer att presenteras i resultatkapitlet, utan också de behov som vi uppfattar finns hos lärarna utifrån vår analys.

Av forskningsetiska skäl är såväl deltagande lärare som skolor anonyma i såväl slutrapport som i muntliga framställningar av rapporten.

## 5. Resultat

Rapportens resultatredovisning utgår från de tre teman som har varit grunden för undersökningen: *bedömning*, *betyg* och *behov*. Presentationen blir av sammanfattande karaktär med fokus på de tydliga tendenser som kommit fram. Detta innebär att enbart ett fåtal lärarcitat återges. Resultatet ligger stämmer överens både med tidigare bedömningsforskning och med flera av Skolverkets egna utvärderingar.

### 5.1 Bedömning – lärares kunskaper och erfarenhet

Tre tydliga tendenser i de deltagande lärarnas kunskaper om och erfarenheter av bedömning är tydliga i studien:

1. Det finns skillnader både mellan olika skolor och mellan enskilda lärare på samma skola i bedömningsfrågor.
2. Summativ och formativ bedömning har fått olika genomslag på olika skolor och hos enskilda lärare, vilket påverkar lärarnas förhållande till såväl bedömningspraxis som kommande betygsättning.
3. Lärares beskrivningar skiljer sig mellan resurssvaga och resursstarka områden.

I resultatredovisningen utgår vi från de tre tendenserna och fokuserar framför allt på de påtagliga skillnader i hur lärarna bedömer som synliggjorts i studien. Men det finns också några generella likheter i lärarnas berättelser hos majoriteten av lärarna i studien som vi vill tydliggöra innan vi beskriver skillnaderna.

En tydlig likhet är det underlag för bedömning i årskurs 4–6 som alla lärare beskriver. Examinationsuppgifter som prov, läxförhör, diagnoser, redovisningar, inlämningsuppgifter och utvärderingar verkar vara centrala bedömningsunderlag hos lärarna. *Prov*, *läxförhör* och *diagnoser* är de mest återkommande bedömningsunderlagen, oavsett på vilket sätt lärarna sedan använder dem till sin bedömning. Överlag förefaller det som om årskurs 4–6, utifrån dessa lärares beskrivning, har en relativt stor mängd prov och läxor. Undantaget är de praktisk-estetiska lärarna i studien som i ytterst få fall använder sig av skriftliga examinationer. Hos lärare i till exempel slöjd är det vanligare med olika typer av utvärderingar.

På samtliga deltagande skolor har såväl *individuella utvecklingsplaner* (IUP) som *skriftliga omdömen* blivit viktiga dokumentationsverktyg i lärarnas bedömningsarbete. Men hur lärarna använder dem skiljer sig åt, vilket vi kommer att diskutera ytterligare.

### 5.1.1 Skillnader mellan olika skolor och på samma skola

Att lärare bedömer olika och att skillnaderna finns både mellan olika skolor och mellan enskilda lärare på samma skola är något som även tidigare studier<sup>6</sup> har visat. Skillnaderna kan bland annat bero på hur lärare tolkar styrdokument och vad som ska bedömas, men också i hur lärare väljer att praktiskt arbeta med bedömning i sin undervisning.

I den här studien är det framför allt lärarnas beskrivningar av sitt praktiska och vardagliga bedömningsarbete som skiljer sig åt. Ett påtagligt resultat är att skillnaderna mellan enskilda lärare på samma skola är relativt omfattande. En skola utmärker sig från övriga skolor, på det sättet att lärarna på den skolan har ett likartat bedömningsförfarande. Att det finns ett övergripande ansvar på skolan för bedömningsfrågorna, initierat av skolledningen verkar vara det som haft störst betydelse för att dessa lärare har utvecklat en gemensam bedömningspraxis.<sup>7</sup>

De skillnader som tydliggörs i lärarnas bedömningsarbete på övriga skolor går inte att tydligt koppla till erfarenhet, lärarutbildning eller kommuntyp. Det innebär att resultatet inte kan kopplas till en specifik grupp av lärare, men finns vissa undantag som vi kommer att redogöra för.

#### 5.1.1.1 Bedömningsdokumentation – IUP

Den mest centrala bedömningsdokumentation som lärarna i studien hänvisar till är IUP och skriftliga omdömen. Utöver denna lagstadgade dokumentation finns även lokala pedagogiska planeringar (LPP)<sup>8</sup> som underlag för bedömning samt matriser i olika ämnen.<sup>9</sup> Alla lärare har dessutom egna dokumentationspärmar, böcker och anteckningsblock där de noterar bedömning av både skriftliga och muntliga examinationer.

För att hantera dokumentation har flera kommuner köpt in datorprogram där IUP och skriftliga omdömen kan föras in, till exempel PingPong, Unikum och Skola24. Användandet av gemensamma datorprogram likställer i viss mån dokumentationen på samma sätt som gemensamt utformade mallar för IUP och

---

6 Se till exempel Karlefjärd, A. (2011), Odenstad, C. (2010), Jönsson, A. (2010), Korp, H. (2006), Tholin, J. (2006), Selghed, B. (2004), Bergman-Claesson, G. (2003), Lindberg, V. (2002).

7 För forskning om lärare och rektorers kommunikation och ledarskap i skolan, se t.ex. Ludvigsson, A. (2009).

8 LPP används på tre skolor. På två skolor har lärarna gemensamt diskuterat nationella mål och brutit ner dem till lokala mål som eleverna också ska bedömas mot. På en skola har varje enskild lärare fått arbeta fram sina egna lokala planeringar utifrån de nationella målen, vilket innebär att de har upplevt att arbetet är svårt och varit osäkra på sina egna tolkningar.

9 Matriser verkar ha fått ett ökat genomslag och flera lärare planerar att utveckla matriser utifrån de nya kunskapskraven. Framför allt är det MA/NO-lärarna i studien som lyfter fram matrisarbetet och betydelsen av dessa för att tydliggöra bedömningen för eleverna.

skriftliga omdömen. Det bör påpekas att det är dokumentationen som likställs och inte den bedömning som ligger till grund för dokumentationen. På en av de deltagande skolorna utformar lärarna sina egna dokument, vilket innebär att såväl IUP som skriftliga omdömen ser olika ut, till både form och innehåll.

Arbetet med IUP verkar ha fått störst genomslag av nämnd dokumentation. I diskussionen om IUP känner sig lärarna tryggare med vad som ska dokumenteras än i de skriftliga omdömena. Alla lärare framhåller att IUP:n ska vara framåtsyftande, och ett dokument som fylls i under utvecklingssamtal och i samråd med föräldrar och elev. Efter utvecklingssamtalen är IUP till övervägande del ett lärardokument. Ett fåtal lärare använder det i undervisningen och har även specifik ”IUP-tid” på schemat där eleverna får arbeta med sina mål.<sup>10</sup>

#### 5.1.1.2 Bedömningsdokumentation – skriftliga omdömen

Hur skriftliga omdömen struktureras och formuleras skiljer sig mellan skolor och även mellan enskilda lärare på samma skolor, återigen beroende på hur man har beslutat att forma dokumentationen. På hälften av skolorna består de skriftliga omdömena av kryss på en axel för varje ämne, där ena värdet kan vara ”när ej målen” och det andra värdet kan vara ”uppnår målen”. Flera av dessa skolor har skrivit in fler värden mellan eller utanför dessa ytterligheter, som till exempel ”uppnår målen med bravur”. Den andra hälften av skolorna använder sig av beskrivningar under varje ämne i de skriftliga omdömena. Här finns det dels lärare som kontinuerligt uppdaterar sina texter, dels lärare som enbart fyller i de skriftliga omdömena inför utvecklingssamtalet. I dessa beskrivningar förekommer det att lärare uttrycker sina omdömen i form av personliga omdömen och attityder, till exempel: ”Pelle arbetar bra i historia”. Flera lärare tycker att det är svårt att beskriva ämnesspecifika kvaliteter i alla ämnen, särskilt i ämnen som inte har nationella prov.

Underlaget för lärarnas bedömningsdokumentation, framför allt de skriftliga omdömena, består hos majoriteten av lärarna av resultat från skriftliga examinationer. Prov är den vanligaste formen av skriftlig examination och bedöms oftast med en poängsättning som i vissa fall kombineras med kommentarer. Någon enstaka lärare använder sig enbart av kommentarer till sina skriftliga examinationer. Hur poängen summeras till ett omdöme ser olika ut hos lärarna. Det vanligaste är att det räknas fram någon form av medeltal, det vill säga att 10 p./20 p. förstås som godkänt och 18 p./20 p. är mycket bra, medan 2 p./20 p. inte är bra och kräver någon form av åtgärd. Några lärare

---

<sup>10</sup> Variationen i användningen av IUP känns igen från forskning av till exempel Åsa Hirsch (2011) och i Skolverkets rapport Stödja och styra – om bedömning av yngre barn (2010).



värderar även poängen i relation till klassens resultat. Det är tydligt att det relativa betygssystemet lever kvar som tankemodell hos en del av lärarna, mer tydligt hos lärare med lång erfarenhet, men inte hos majoriteten av lärarna i studien. Den här tankemodellen kommer till uttryck dels genom poängfördelning i relation till klassens resultat, men även i resonemang om hur svårt det är att friställa elevens bedömning från övriga klassens prestationer.

Muntliga examinationer dokumenteras ofta i lärarnas egna anteckningar med beteckningar som ”ok”, ”genomfört” och så vidare.

Alla lärare talar om sin bild av eleven som ett resultat av all den bedömning som görs, såväl på examinationer som i klassrummet. Denna bild av eleverna förefaller lärarna ha svårare att sätta ord på och när bedömningen slutligen ska dokumenteras i skriftliga omdömen och IUP, lägger de större vikt vid de skriftliga examinationerna som de har på ”papper”.

### 5.1.1.3 Ämnesbedömning

När lärarna i studien diskuterar bedömning ger de framför allt exempel från bedömning i ämnen som matematik, svenska och engelska. Det är också i dessa ämnen som majoriteten av lärarna känner sig tryggast i vad som ska bedömas. Tryggheten menar de flesta beror på att de använder nationella prov i dessa ämnen.

Överlag tycker lärarna att bedömningen är ”lättare” i de ämnen som de har i sin utbildning, något som är tydligast hos lärare med kort yrkeserfarenhet. De lärare som arbetar på skolor där man har organiserat lärarlag efter utbildning, det vill säga där det är fler lärare i varje klass och lärarna undervisar i de ämnen som de är utbildade för, uppskattar att kunna ägna sig åt bedömning enbart i ”sina” ämnen. Men det är en minoritet av skolorna som är organiserade på detta sätt. Av de skolor som deltar i studien är de flesta organiserade så att en lärare ensam är ansvarig för större delen av ämnesundervisningen i en klass i årskurs 4–6. Några skolor har två lärare som delar på ansvaret i varje klass och har då också fördelat ämnesundervisningen mellan sig.

Lärare som själva ansvarar för undervisning och bedömning i större delen av ämnena i klassen, upplever bedömning och bedömningsdokumentation som arbetsam och svår, framför allt i ämnen som saknar nationella prov.

Många lärare uttrycker att det kan vara svårt att göra ämnesspecifika bedömningar när de träffar eleverna dagligen och i alla ämnen. Det är lätt att föra med sig bilden av elevens beteende in i bedömningarna, som hur mycket en elev kämpar, hur stökig en elev är och så vidare. Det är också lätt att slå ihop kvaliteter som visas i till exempel svenska med andra ämnen. Det framgår av följande citat: ”Är Pelle väldigt duktig i svenska, så vet man att han också är duktig i samhällskunskap”. På så sätt generaliseras ”duktigheten” till flera ämnen.

Det går inte att utifrån intervjumaterialet säga att lärare med specifika ämneskombinationer resonerar på ett likartat sätt i bedömning, med undantag från de praktisk-estetiska lärarna som har ett annat bedömningsunderlag än lärarna som arbetar med övriga ämnen. Lärare i de praktisk-estetiska ämnena tycker också i större grad än övriga att det är svårt att avväga mellan bedömning och uppmuntran. De känner sig också mer ensamma i bedömningsarbetet än vad andra lärare uttrycker. Många gånger är de den enda idrotts-, bild-, slöjd- eller musikläraren på skolan.

### **5.1.2 Summativ och formativ bedömning**

Summativ och formativ bedömning är begrepp som har fått genomslag hos flera lärare i studien. På vilket sätt lärarna har uppfattat eller tolkat dessa begrepp påverkar tydligt lärarnas resonemang om bedömning. Störst skillnad finns mellan de lärare som har anammat den formativa bedömningen och de lärare som uttrycker att de inte har arbetat lika medvetet med bedömning.

Den största skillnaden i bedömningsarbetet uttrycker lärarna när de diskuterar återkoppling av bedömning. De lärare som tydligt har arbetat med formativ bedömning pratar om en återkoppling som i högre grad sker i muntlig form och som tydligare riktar sig till varje enskild elev. Övriga lärare ger snarare uttryck för en återkoppling som är mer generell och riktar sig till hela klassen, som till exempel en genomgång av ett prov.

Här bör observeras att begreppen summativ och formativ bedömning fått genomslag hos flera lärare men tolkningen av dem ser olika ut. Det finns tre lärare i studien som genomgått någon form av utbildning i formativ bedömning, två av dessa har också ansvar för att förmedla sina kunskaper till sina kollegor. En lärare har av eget intresse studerat och anammat den formativa bedömningsformen. Dessa tre lärares resonemang om användningen av formativ bedömning skiljer sig från övriga som talar mer övergripande om formativ bedömning.

Den mer generella förklaringen av skillnaden mellan formativ och summativ bedömning, som övriga lärare beskriver är att formativ bedömning är den helhetssyn eller känsla läraren har av varje enskild elev och att summativ bedömning är den bedömning som finns dokumenterad i skrift. Några av dessa lärare talar om formativ bedömningen som den enda korrekta bedömningen och att det enbart är den typen av bedömning som får eleverna att utvecklas och uppmuntras. Hos dessa lärare framstår också summativ bedömning som en motsats och att de båda formerna inte kan kombineras. De få lärare som har en mer grundläggande utbildning i formativ bedömning har också en något mer nyanserad syn på dess användning och de kan resonera om hur summativ och formativ bedömning kan komplettera varandra.

Majoriteten av lärarna i studien ägnar sig i huvudsak åt summativ bedömning och uttrycker också att det är denna typ av bedömning som de anser är

tydlig såväl mot elever som mot föräldrar. De lärare som inte använder sig av termerna summativ och formativ bedömning, beskriver sin bedömning med ord som vi tolkar som summativ.

Alla lärare i studien har fått beskriva vad de anser kännetecknar en god bedömning. I beskrivningarna framkommer följande syn på god bedömning:

- Tydlig – eleverna ska förstå vilka grunder de bedöms utifrån.
- Rättvis – här talar lärarna framför allt om rättvisa ur elevernas perspektiv, det vill säga att eleverna upplever att de bedöms på samma sätt som sina kompisar i klassen. Förutsättningarna ska vara samma för alla, arbeten ska lämnas in i tid och det ska gå att jämföra rättningen med varandra.
- Inte en överraskning för eleverna – vid utvecklingssamtalet ska eleverna vara medvetna om hur de ”ligger till”, ingen ska överraskas av sina omdömen.

Hur man når fram till denna goda bedömning skiljer sig åt mellan de lärare som uttrycker att de medvetet arbetar med formativ bedömning och de som mer ägnar sig åt summativ bedömning. Framför allt är det i resonemanget om återkoppling till eleverna som skillnaderna tydliggörs.

### **5.1.3 Resurssvaga och resursstarka områden**

Få av urvalsvariablerna verkar ha någon betydelse för hur lärarna resonerar om bedömning. Nationella prov tycker de flesta av lärarna i studien underlättar bedömning, eftersom de ger en ökad förståelse för hur de ska tolka målen och elevsvaren. Däremot finns det skillnader mellan resurssvaga och resursstarka områden när det gäller vilken betydelse som de nationella provens resultat har för elevers måluppfyllelse.

I resurssvaga områden förefaller nationella prov ha stor betydelse och undervisningen fokuseras mot nationella prov i matematik, svenska och engelska. Målet är att få så många elever som möjligt att nå godkänt resultat på dessa prov, vilket många gånger upplevs vara ett högt ställt mål. I resursstarka områden ses resultaten på nationella prov mycket mer som en del av övriga resultat och lärarna betonar att provet visar på ett lägsta godkänt resultat. Undervisningen i dessa resursstarka områden relateras inte på samma sätt till nationella prov.

Lärarna i den skola som återfinns i det mest resursstarka området uttrycker att de inte behöver lägga ner så stor kraft på bedömningsarbete, eftersom eleverna är högpresterande och vill ha tydliga summativa resultat i form av till exempel poäng, som 10 p./10 p. eller liknande. Resonemanget skiljer sig från lärarna i resurssvaga områden som tydligare talar om relationen mellan uppmuntran och bedömning.

## 5.2 Betyg – lärares förståelse och förväntningar

En önskan i urvalet av lärare var att de inte skulle ha betygserfarenhet. Under intervjuernas gång visade det sig att sjutton lärare hade en viss erfarenhet av att sätta betyg. Sex av dessa lärare har så pass lång yrkeserfarenhet att de har satt betyg i årskurs 4–6 i det relativa betygssystemet. Övriga elva lärare har haft vikariat av olika slag och längd på framför allt i årskurs 7–9, men även på gymnasiet. Men det visar sig att de lärare som har en viss betygserfarenhet skiljer sig i liten grad från de lärare som inte satt betyg, framför allt i hur de arbetar med bedömning, men även när det gäller betyg och vilka behov lärarna anser sig ha av kompetensutveckling inför kommande betygsättning.

Lärarna med betygserfarenhet från årskurs 7–9 och gymnasiet uttrycker till viss del större trygghet i hur själva betygsättningen rent praktiskt kan gå till.

Det finns tre tydliga tendenser, när det gäller lärarnas förståelse och förväntningar på den kommande betygsättningen i årskurs 6. Lärarna

- har en övervägande positiv syn på betyg i årskurs 6,
- förväntar sig att den skriftliga dokumentationen och de skriftliga examinationerna kommer att öka och
- oroar sig för relationen mellan uppmuntran och betyg.

I detta avsnitt blir fokus inte lika stort på skillnader mellan lärarnas beskrivningar, eftersom det här synliggör en relativt likartad syn på betyg och betygsättning.

### 5.2.1 Positiv syn på betyg

De flesta lärare i studien oavsett kommunfördelning, erfarenhet och ämneskombination är positiva till betyg i årskurs 6. Lärarna upplever också att elever och föräldrar är positiva till betyg, både i resurssvaga och resursstarka områden.

Argumenten för att betyg i årskurs 6 är bra kan summeras i tre formuleringar som återkommer hos lärarna:

- Betygen kan motivera eleverna att nå högre betyg. Lärarna menar att det idag kan vara svårt att motivera elever som har nått målen att sträva vidare. Betyg och de olika betygsstegen hoppas lärarna ska fungera som en morot. På samma sätt anser lärarna att det kan fungera som en ”piska” för de elever som inte anstränger sig för att nå målen eller ”slarvar” sig igenom årskurs 4–6.
- Informationen om hur eleverna når målen blir tydligare. Lärarna uppfattar att ämnenas kunskapskrav och flera betygssteg ger en ökad tydlighet både för dem själva och för elever och föräldrar. Framför allt upplever de betygen som tydligare än formuleringar som ”när ej målen” och ”uppnår målen”.

- Årskurs 4–6 blir viktigare. Att införa betyg i årskurs 6 betyder också att undervisningen på i årskurs 4–6 får större betydelse, säger flera lärare. Det blir inte bara en transportsträcka till årskurs 7–9, utan det är viktigt att eleverna tar undervisningen på allvar redan i årskurs 4–6.

En femtedel av lärarna är tveksamma till betyg i årskurs 6. Deras argument är följande:

- Betygen stressar. Lärarna menar att flera elever kommer att känna sig stressade när de får veta att de ska få betyg. Fokus hamnar på betyget och inte på kunskapsutvecklingen. Lärare i resursstarka områden kan se att deras redan högpresterande elever kommer att ha svårt att acceptera andra betyg än A i de olika ämnena. Lärare i resurssvaga områden är oroade för att det blir stressande för eleverna att känna att de aldrig når de högre betygen eller kanske ens betyget E i de flesta ämnen. Lärarna menar också att det är stressande för dem själva, framför allt om de ska vara ensamt ansvariga för att sätta betyg i alla ämnen på alla sina elever i en klass.
- Betygen kommer att särskilja eleverna tydligare. Det finns en risk att eleverna identifierar sig med de betyg de får.
- Kunskapskraven blir högre. De lärare som har hunnit titta på de nya kunskapskraven ger uttryck för att det är höga krav i flera av ämnena, och lyfter fram de olika SO-ämnena som exempel.
- Betyg går inte att kombinera med formativ bedömning. De lärare som är negativa till betyg och har anammat den formativa bedömningen som en central metod för att utveckla elevers kunskap, menar att de inte vill ägna sig åt den summativa betygsättningen, eftersom den motverkar den formativa bedömningen.

Det är också möjligt att se att lärare som är positiva till betyg i årskurs 6 ger uttryck för en del av den oro som lyfts fram av dem som är negativa till betyg. Framför allt är de oroliga över att inte hinna sätta sig in i alla kunskapskrav och sätta betyg på korrekta grunder. Men oron är inte så stor att lärarna inte vill ha betyg.

På samma sätt som lärarna fick samtala om vad som kännetecknar en god bedömning, har de resonerat om vad som kännetecknar en god betygsättning. ”Rättvisa”, ”tydliga” och ”inte överraskande” är uttryck som återkommer när lärarna talar om god betygsättning. Dessutom tillkommer ”likvärdiga”, men då på nationell nivå. Många lärare vill gärna att deras betygsättning är nationellt likvärdig, men de har svårt att se hur de ensamma ska kunna ansvara för att uppnå detta. Majoriteten av lärarna lyfter fram att Skolverket måste ha huvudansvaret för den nationella likvärdigheten och att tydlighet från Skolverket är ett måste för att det ska fungera.

## 5.2.2 Ökad skriftlig dokumentation

Majoriteten av studiens lärare, oavsett om de är positiva och negativa till betyg i årskurs 6, tror att det kommer krävas ett större skriftligt bedömningsunderlag för att kunna sätta betyg. Lärarna tycker samtidigt att en ökad skriftlig dokumentation och fler skriftliga examinationer är nödvändiga för att nå rättvisa och tydliga betyg som inte överraskar. Lärarna lyfter också fram att en ökad skriftlig dokumentation är viktig för dem själva, för att de ska ha ett tydligt underlag när betyg ska sättas och på så sätt ha ”ryggen fri” när de ska motivera betygen för elever och föräldrar.

Flera lärare lyfter fram att när skriftliga omdömen infördes så blev de tvingade att tänka bedömning i alla ämnen på ett annat sätt än tidigare. Införandet av betyg och de nya kunskapskraven tror de ännu mer kommer att sätta fokus på varje enskilt ämne, och de behöver då ha ett ökat underlag i varje ämne än vad de har haft tidigare.

## 5.2.3 Uppmuntran och betyg

Lärare i framför allt resurssvaga områden är oroad över relationen mellan betyg och uppmuntran. I dessa områden har många elever svårt med det svenska språket, vilket hindrar dem i flera ämnen. Lärarna fruktar att kraven kommer att sänkas för betyget E, framför allt i andra ämnen än de där det finns nationella prov som kan fungera som rättesnöre för betygsättningen. Lärarna säger också att de inte vill medverka till att värdet på betygen sänks på grund av dem, men de har svårt att se hur de ska kunna uppmuntra eleverna att kämpa med sin kunskapsutveckling om de aldrig kan nå godkänt-nivå på sina betyg. Däremot är flera av dem ändå positiva till betyg, eftersom de upplever att det ger en ökad tydlighet gentemot både elever och föräldrar som många gånger har svårt att förstå vad det faktiskt innebär att nå målen eller inte nå målen.

Oron för uppmuntran och betyg kan också noteras hos flera av de praktisk-estetiska lärarna. Även om majoriteten av dessa är för betyg, så funderar de över hur de ska uppmuntra eleverna att våga försöka och sedan ändå sätta betyg på dem.

Lärare i mer resursstarka områden ser snarare betygen som möjlighet till en större uppmuntran än att ”bara” säga till eleverna att de har nått målen. Här ses betygens högre steg, som A och B, som en uppmuntran i sig att ha något att kämpa mot.

## 5.3 Behov – lärarnas önskemål

Att lärarna i studien har haft lättast att beskriva hur de arbetar med bedömning idag är kanske inte så konstigt, eftersom det ligger nära dem och deras undervisning. Att fundera över kommande betygsättning, och sätta ord på vilka behov av fortbildning de har är svårare. Tidigt uppnåddes en ”mättnad” i intervjuerna, som visar sig i att lärarna uttrycker sig likartat om sina behov. Här finns det alltså inga tydliga skillnader i lärarnas önskemål kopplat till kommuntyp, erfarenhet eller lärarutbildning. Inte heller skiljer sig de som arbetar med formativ bedömning från dem som inte gör det.

Fem tydliga tendenser finns i lärarnas beskrivning av sina behov. Här är det viktigt att komma ihåg att det är de behov lärarna själva ger uttryck för och de frågor som redogörs för är frågor som majoriteten av lärare har gett uttryck för. I slutet av kapitlet kommer lyfter vi fram behov som de ansvariga vid Karlstads universitet menar kan behöva åtgärdas. De fem tendenserna är:

1. ämnesspecifikt stöd
2. relationen skriftlig dokumentation och betyg i årskurs 4–6
3. ”upsökande verksamhet”
4. fortbildning och utbildning
5. organisation

De första fyra punkterna är framför allt riktade till Skolverket och det stöd som Skolverket kan erbjuda. Sista punkten handlar mer om organisation på skol- och kommunnivå. Detta har varit viktigt för alla lärare och finns därför med i rapporten. Vilka möjligheter Skolverket har att möta organisatoriska behov diskuteras under rubriken ”Förslag på lämpliga åtgärder”.

### 5.3.1 Ämnesspecifikt stöd

Den absolut vanligaste beskrivningen av vilka behov lärarna har för både kunna göra goda bedömningar och känna sig säkra på betygsättningen, handlar om tydlighet i hur de bör tolka kunskapskraven och de kvaliteter som beskrivs där.

Lärarna önskar kommentarmaterial till kunskapskraven i alla ämnen, där elevsvar med efterföljande kommentarer ger exempel på bedömningar, betygsnivåer och kvaliteter. Alla lärare uppskattar kommentarmaterialet som medföljer nationella prov idag och vill se det även i övriga ämnen. Framför allt oroar sig lärarna för hur de ska tolka och förstå den inbyggda progressionen i kunskapskraven, samt hur de ska tolka begrepp som till exempel ”mer nyanserad”, som återkommer i flera av kunskapskravens texter.

Några lärare i studien önskar också nationella prov i andra ämnen än matematik, svenska och engelska. Önskemålet gäller framför allt ämnen kopplade

till No och So. Oavsett om lärarna önskar fler nationella prov eller inte, så lyfter de fram att de tror att nationella prov i ämnen kopplade till No och So kommer bli mycket styrande för undervisningen i dessa ämnen. Lärarna menar att proven kommer att behöva någon form av faktaunderlag som eleverna bör ha mött i undervisning för att kunna tillgodogöra sig proven, vilket ges uttryck som till exempel: ”Om ett nationellt prov i historia ställer frågor om Birger Jarl, så måste ju jag ha undervisat om det annars har ju inte eleverna en chans att klara provet”.

I sammanhanget kan sägas att de flesta av lärarna inte använder det ämnesstöd som idag finns på Skolverkets webbplats, utan det är framför allt det stöd som skickas med nationella prov som har fått genomslag.<sup>11</sup>

### **5.3.2 Relationen skriftlig dokumentation och betyg i årskurs 4–6**

Majoriteten av lärarna önskar att relationen förtydligas mellan ämne, skriftliga omdömen, IUP och betyg. Frågan lärarna ställer sig är när de ska tala eller skriva i betygstermer? Framför allt är det kopplingen mellan skriftliga omdömen och betyg som lärarna funderar över. Kan skriftliga omdömen fortfarande vara i form av en axel där värdena går från F till A och där lärarna kan kryssa i var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling? Eller ska skriftliga omdömen formuleras i textform där elevens kunskapsutveckling formuleras med en koppling till kunskapskraven i varje ämne?

Lärarna vill veta hur de ska förhålla sig till betyg i årskurs 4 och 5. Vissa av kunskapskraven som ska betygsättas i årskurs 6 kommer att genomföras redan i årskurs 4. Ska detta formuleras som betyg redan då? Över huvud taget ställer sig lärarna frågan om det införs ett betygssystem som egentligen gäller från årskurs 4, eftersom de upplever att det kommer bli nödvändigt att tala i betygstermer både i årskurs 4 och årskurs 5.

Lärarna vill ha tydliga direktiv om när betygstermer får användas och när de bör undvikas. De vill också ha exempel på hur de ska formulera sin skriftliga och muntliga kommunikation och dokumentation, framför allt om de inte får använda betygstermer i årskurs 4 och 5.

### **5.3.3 ”Uppsökande verksamhet”**

De flesta lärare berättar att de inte använder de material som finns på Skolverkets webbplats i någon särskilt stor utsträckning, vilket är en av anledningarna till att de önskar mer konkret kontakt med ”experter” som kan samtala med dem om betygs- och bedömningsfrågor.

---

11 Hur material som produceras av Skolverket ska publiceras och framför allt distribueras bör diskuteras.



Lärarna säger att filmer och storföreläsningar är bra, men det behövs även ”riktiga” personer som besöker arbetslag, ämnesgrupper och andra lärargrupperingar för att delta i diskussioner om tolkning, bedömning och betyg. Majoriteten av lärarna önskar att dessa diskussioner gärna har specifikt ämnesfokus. Vid dessa möten vill lärarna kunna visa sitt material, som LPP, skriftliga omdömen, IUP och kunna diskutera och fråga om dessa i förhållande till nationella styrdokument och då framför allt ”centralt innehåll” och ”kunskapskrav”. En lärare säger i en diskussion om relationen mellan Skolverket och Skolinspektionen: ”Det måste vara möjligt att få hjälp och inte bara få höra att man gör fel.”

### **5.3.4 Fortbildning och utbildning**

Några lärare vill ha möjlighet till längre och mer sammanhållande utbildningar om bedömning och betyg. Allt från högskolerelaterade utbildningar, där det finns möjlighet till poäng, till fortbildningar i regi av Skolverket. Centralt för alla lärare som önskar mer fortbildning är att det sker inom ramen för lärarnas arbetstid. Önskemålen handlar både om generella och ämnesdidaktiska bedömningsutbildningar. Flera lärare, framför allt de som ensam ansvarar för all undervisning i en klass, vill ha ämnesdidaktiska utbildningar där bedömnings- och betygsfrågor är inkluderade.

Majoriteten av lärarna i studien vill ha kortare fortbildningsinsatser och då gärna i anknytning till det som har kallats ”uppsökande verksamhet”.

### **5.3.4 Organisation**

När lärarna diskuterar vilka behov de har inför kommande betygsättning, lyfter alla fram att det inte spelar någon roll hur mycket material Skolverket presenterar om de inte får tid att arbeta med att sätta sig in i det. För att genomförandet av nya kursplaner, kunskapskrav och betygsättning ska fungera vill lärarna att Skolverkets insatser går hand i hand med skolans och kommunens insatser.

Framför allt talar lärarna om mer tid, tid till samtal med kollegor på skolan, i skolområdet, kommunen och länet. De vill också ha mer tid att enskilt planera och fundera över tolkningar och hur det kan påverka undervisning och bedömning. På liknande sätt vill lärarna ha mer tid att följa upp den dokumentation som görs för att fler elever ska ha möjlighet att nå målen eller de högre betygsstegen.

Lärarna efterlyser också ett större ansvarstagande från skolledning, skoltjänstemän och skolpolitiker i betyg- och bedömningsfrågor, framför allt i anslutning till införandet av de nya kursplanerna och kunskapskraven. Det behövs helt enkelt en organisatorisk insats för att kunna hantera arbetet. Arbetet behöver också vara långsiktigt och inte upphöra efter hösten 2012, utan måste kunna pågå även efter det.

## 6. Analys av behov

Analysen av intervjuerna visar att det, utöver de behov lärarna ger uttryck för, finns andra behov som synliggörs i lärarnas diskussioner om bedömning och betyg. Dessa behov kan behöva belysas ytterligare. I det här avsnittet riktas uppmärksamheten mot de behov som vi vill uppmärksamma ytterligare. Fokus kommer att ligga på förhållandet mellan formativ och summativ bedömning, skriftlig dokumentation, samtal och fortbildning samt organisation.

### 6.1 Formativ och summativ bedömning

Eftersom det finns olika uppfattningar om vad formativ bedömning är och hur man som lärare ska arbeta med det så verkar det vara viktigt att Skolverket tydliggör förhållandet mellan formativ och summativ bedömning. Majoriteten av de lärare som talar om formativ bedömning ser på summativ bedömning som något ”fult” och har svårt att se hur de båda kan kombineras. Synsättet kan komma från en del av det material som idag finns om formativ bedömning. För att betygsättning och god bedömning ska kunna kombineras bör relationen mellan de båda bedömningsformerna tydliggöras och exemplifieras.<sup>12</sup>

### 6.2 Skriftlig dokumentation

Lärarna i studien producerar mycket skriftlig dokumentation och som grund för dokumentationen ligger en stor mängd skriftliga examinationer. Lärarna och även skolledningarna behöver hjälp med att strukturera alla dessa dokument, så att det framgår vad som faktiskt behöver dokumenteras och vad dokumentationen ska användas till. Att nästintill alla lärare i studien lyfter fram att de kommer att öka både sin skriftliga dokumentation och sina skriftliga examinationer när betyg införs i årskurs 6 behöver uppmärksammas och diskuteras.

Vilka följder kan det få för undervisningen och läraryrket att dokumentationen tar så stor plats? De lärare som idag arbetar som ensamt ansvariga klasslärare och uppdaterar sina skriftliga omdömen en gång i veckan, upplevde dokumentationen som en oerhörd belastning.

De flesta lärare har svårt att uttrycka ämnesspecifika bedömningar i andra ämnen än matematik, svenska och engelska. Det innebär att en stor del av den dokumentation som görs idag riskerar att fokusera på ”fel” saker, som attityder, och inte vara ett led i varje elevs kunskapsutveckling i de olika ämnena i årskurs 4–6.

---

12 Se även diskussionen under rubriken ”Förslag på lämpliga insatser”.

Arbetet med IUP och de tydliggöranden som har kommit från Skolverket om hur lärare bör arbeta och formulera IUP verkar ha fått stort genomslag hos lärarna.

### 6.3 Samtal och fortbildning

Det finns ett stort behov hos de lärare som ingår i studien, oavsett hur mycket de har arbetat med bedömning, att samtala om hur de gör, hur de tänker samt att få bekräftelse och vägledning. De flesta lärare är öppna för stöd i dessa frågor och de är oroliga för att inte hinna börja göra ”rätt” innan det är dags att sätta betyg. En viktig fråga blir hur det här behovet kan mötas?

Den variation som synliggörs i lärarnas arbete med bedömning visar att det finns ett behov av både generell och ämnesdidaktisk fortbildning. Att det relativa betygssystemet lever kvar som en tankemodell hos flera lärare visar på vikten av en mer övergripande fortbildning.<sup>13</sup> Att det saknas både strategier och ett språk för att tala om bedömning i till exempel SO-ämnena blir tydligt i studien. Lärarna behöver utifrån denna avsaknad av strategier och språk, få möjlighet till ämnesdidaktisk fortbildning som ger dem tillfälle att diskutera bedömning och betygsättning i specifika ämnen, med undervisningen i fokus.

Nationella prov förefaller ha varit effektiva för att ge en bedömningsförståelse i matematik, svenska och engelska. Det bedömningsmaterial som medföljer dessa prov kan fungera som mall för kommentarmaterial i övriga ämnen. Ett sådant material kan då vara ett stöd för lärarna att finna ett mer ämnesspecifikt språk i alla ämnen.

### 6.4 Organisation

Eftersom lärarna i stor grad har uppmärksammat organisationens betydelse är det svårt att inte beröra organisationsfrågan. Det är tydligt att de lärare som arbetar på en skola där skolledning och lärare har tagit ett gemensamt ansvar för bedömningsfrågorna har en samsyn på sitt bedömningsarbete. Här finns med andra ord inte lika stora skillnader mellan enskilda lärare som på övriga skolor. På de skolor där bedömningsfrågor inte har prioriterats av skolledningen, så uppstår stora skillnader mellan lärarnas bedömningsarbete. Följden av detta blir att elever som går i olika klasser på samma skola blir bedömda på olika villkor, och det går inte att tala om likvärdighet ens på samma skola. Skolledningens ansvar för bedömning och betygsfrågor behöver därför uppmärksammas.

---

13 Det finns bedömningsforskning som visar att detta inte är ett ovanligt fenomen, utan att det relativa betygssystemet är en stark tankemodell hos många lärare. Bland annat Anders Jönsson (2010) diskuterar detta.

## 7. Förslag på lämpliga insatser

Med utgångspunkt i rapportens resultat vill vi peka på några relevanta insatser för en kommande kompetensutvecklingsinsats i bedömning för 4–6-lärare.

Utifrån lärarnas erfarenheter och behov är det rimligt att dela in insatserna i några specifika teman. Tabellerna nedan ska ses som en skiss på målgrupp, innehåll och organisation av kompetensutvecklingen. Förslagen är strukturerade efter innehåll och form. I förslagen utgår vi från inventeringen som är gjord och aktuell forskning om betyg och bedömning. Flera av förslagen är sannolikt sådana som Skolverket aktivt planerar för medan andra insatser möjligen är nya.

### 7.1. Ämnesdidaktisk bedömning

Om vi utgår från lärarnas erfarenheter är det tydligt att de önskar sig en bred repertoar av insatser. Vissa av insatserna bör innehålla ämnesspecifika aspekter på bedömning. Inom internationell bedömningsforskning finns omfattande forskning om ämnesdidaktik och bedömning. (Skolverket egen utvärdering, *Vad påverkar resultaten i svenska skolan?* hänvisar till denna forskning.) Exempel på frågor som bör behandlas ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv på bedömning är exempelvis hur ämnessyn och konstruktion av bedömningsunderlag måste samvariera för att stärka elevens kunskapsutveckling. Här bör insatserna exempelvis riktas mot en kompetensutveckling i olika aspekter av summativ och formativ bedömning. Lärarnas erfarenheter och internationell forskning visar att detta är ett viktigt område. Vi vill här inte minst lyfta fram lärares kunskaper i att göra sammanvägda bedömningar av summativ karaktär som ett centralt område för fortbildning.

I exempelvis England har flera stora utvecklingsprojekt koncentrerats mot att utveckla lärares summativa bedömningskompetens ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Black et al. (2010) presenterar utvecklingsprojektet King's Oxfordshire Summative Assessment Project (KOSAP) om lärares summativa bedömningskompetens. Några slutsatser från projektet har stor betydelse för 4–6-lärare. Forskarna konstaterar att staten ensidigt satsat för mycket på utbildning i formativ bedömning, vilket har inneburit att lärarna inte har utvecklat sin summativa bedömningskompetens. I förlängningen är risken stor, enligt forskarna, att lärarnas bedömningar brister i validitet. I och med att engelska staten genomför en stor mängd externa test och prov finns en tendens att lärarna ofta fransäger sig sitt summativa bedömningsansvar, enligt rapporten. De nationella proven får bli det centrala instrumentet som testar elevernas kunskaper. Författarna hävdar att lärarna måste få stöd att "återta" sitt arbete med summativ bedömning. Resonemanget har bäring i ett svenskt

sammanhang, eftersom andelen externa prov ökar även här och motiverar en särskild ämnesdidaktisk satsning på att utveckla 4–6-lärares förmåga att göra summativa bedömningar.

En viktig slutsats från forskningen är att en god bedömningskompetens inom ett ämne inte innebär en god bedömningskompetens i andra ämnen. Black skriver följande:

*It is evident from this research that teachers' assessment was strongest in parts of their subjects in which they already had experience and expertise, but that transferring this expertise to other parts was not straightforward. The critical appreciation of assessment instruments is a demanding task, for it makes strong demands on the teacher's subject knowledge and on their pedagogical content knowledge (Shulman 1987).<sup>14</sup>*

Även detta resonemang har betydelse för 4–6-lärarna i Sverige. Vi vet att lärarnas utbildning markant skiljer sig åt, vi vet också att lärarna generellt sett har en större erfarenhet i bedömning i de ämnen som har nationella prov. Men vi kan alltså inte förvänta oss att lärares erfarenhet att göra kvalificerade bedömningar i t.ex. svenska innebär att de kan göra en lika kvalificerad bedömning i t.ex. historia, vilket också ovanstående studie ger exempel på.

Den engelska studien visar också att kopplingen mellan summativ och formativ bedömning är viktig. Lärarna i den här rapporten ger uttryck för flera missförstånd kring relationen mellan formativ och summativ bedömning. Många lärare tycks mena att bedömning handlar om ”antingen eller”. Även här finns en rad internationella projekt och studier som för en nyanserad diskussion om detta. Dessa studier kan vara en inspiration vid planering av fortbildningsinsatser.<sup>15</sup>

Fokus för en ämnesdidaktisk kompetensutvecklingsdel bör vara frågor som:

- Hur påverkar ämnets ”kunskapssyn” min konstruktion av bedömningsunderlag?
- Hur ska jag som lärare konstruera bedömningsunderlag som stämmer överens med ämnets kunskapssyn?
- Hur ska jag som lärare göra ämnesvalida bedömningar?
- Hur ska jag som lärare formulera vad eleven kan?

---

14 Black et al (2010) *Validity in teachers' summative assessments*.

15 Se här t.ex. Baumert 2010, *Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress* Bennett 2011 *Formative assessment: a critical review* och Barbara Crossouard (2011) *Using formative assessment to support complex learning in conditions of social adversity*.

- Hur ska jag utifrån gjorda bedömningar formulera utvecklingsstrategier åt eleven som främjar kunskapsutvecklingen?
- Hur får jag en bred bedömningsrepertoar?

## 7.2 Pedagogisk bedömning

Jämte behovet av fortbildning i ämnesdidaktisk bedömningskompetens är det rimligt med insatser av generell pedagogisk karaktär. Insatserna behöver inte nödvändigtvis göra skillnad mellan pedagogisk och ämnesdidaktisk bedömning. I både forskning och praxis är det fråga om överlappande perspektiv (se t.ex. den ovan refererade studien av Black). Men som vi argumenterar för nedan bör det finnas en viss skillnad mellan perspektiven.

I den pedagogiska kompetensutvecklingen bör frågor behandlas, som relationen mellan skriftlig dokumentation – betyg, styrdokument, generella principer i olika betygssystem, kritiska perspektiv på bedömning, validitet, reliabilitet och arbetet med IUP. Vi menar att mer generella aspekter av bedömning lämpligen behandlas här.

## 7.3 Prioriterade lärarkategorier

Rimligen är de lärare som inte har arbetat med nationella prov en prioriterad lärargrupp. Vi betraktar också lärare med en kort eller ingen utbildning i de ämnen de undervisar i som en prioriterad grupp. Även om denna lärarkategori inte kommer att få sätta betyg kommer de med stor sannolikhet även fortsättningsvis att bedöma eleverna. I exempelvis de skolor som har en F–5 organisation är det befogat att tro att ett stort antal lärare kommer att sätta ”preliminära betyg” redan i fyran. Med stor sannolikhet kommer det att finnas en grupp lärare utan formell behörighet att sätta betyg, men som ändå gör betygslänkande bedömningar. Ett exempel här är lärare med 1–7-läroutbildning i t.ex. Ma/No eller Sv/So. Den här lärargruppen undervisar inte sällan i alla ämnen, men saknar formell behörighet för detta. Denna grupp lärare bör i någon form få möjlighet att skaffa sig ämnesbehörighet.

## 7.4 Organisation

### – lärosäten, myndigheter och andra aktörer

I linje med de argument vi fört fram tror vi inte att en och samma person eller en och samma institution på universitet och högskolor kan genomföra kompetensutveckling inom båda aspekterna av bedömning (ämnesdidaktisk och pedagogisk). Möjligen kan ansvaret ligga på en institution, men genomförandet måste ske med hjälp av personer och institutioner som har olika slags kompetenser.

### 7.4.1 Samverkan

För oss är det viktigt att institutioner som har olika ingångar till bedömning samverkar. I våra tabeller har vi för åskådlighetens skull gjort en skillnad mellan insatserna. Detta gör vi för att betona vilka perspektiv vi anser måste beaktas i en kompetensutvecklingsinsats. Vi anser också att det är självklart att myndigheter, olika lärosäten och andra aktörer samverkar. Rimligen bör en nationell bedömningskurs tas fram där olika aspekter av bedömning tillgodoses. Skolverket skulle kunna bjuda in aktörer från olika miljöer och institutioner för att ta fram en gemensam kurs. Som redan noterats i rapporten vill lärarna ha olika varianter av stöd. Men oavsett om stödet sker via uppsökande verksamhet, kurser på universitet eller via stödmaterial så ska olika kompetenser och perspektiv beaktas.

Tabell 1. Lärare

	Ämnesspecifikt stöd	Generellt pedagogiskt stöd
Uppsökande verksamhet	Ämnesdidaktiska specialister på bedömning	Pedagogiska specialister på bedömning
Fortbildning – utbildning	Ämnesdidaktiska institutioner har kurser i bedömning, tar fram material Nationella kurser	Pedagogiska institutioner har utbildning Nationella kurser
Informationsmaterial	Ämnesdidaktiska institutioner tar fram material	Pedagogiska institutioner har utbildning alt. lärarutbildningen tar fram material

### 7.5 Ämnesdidaktisk fortbildning för rektorer, utvecklingsledare och processledare

Vi utgår från att Skolverket kommer att ha en rad utbildningsinsatser som vänder sig till rektorer om lagar och nya regler. Men vi anser att även att rektorer och utvecklingsledare bör få en övergripande ämnesdidaktisk utbildning på ”systemnivå”. Den här rapporten bekräftar det vi tidigare visste om bristen på tid för lärare att samtala om betyg och bedömning. Även hur skolan organiserar sin verksamhet får konsekvenser för bedömningarnas kvalitet. I utvärderingen framkommer att de lärare som undervisar i alla ämnen tycker att bedömningen i enskilda ämnen är svår. En minoritet av lärarna undervisar i ett fåtal ämnen och dessa lärare tycks vara relativt trygga i sitt bedömningsarbete.

I och med att betyg införs i årskurs 6 kommer behov av kollegiala samtal och specifika ämnesmöten öka ytterligare. För att få en förståelse för de nya behoven, som i mångt och mycket är kopplade till specifik tolkning av kunskapskrav i enskilda ämnen, krävs att rektorer och skolchefer får en kompe-

tensutveckling i generella ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning. Utbildningen eller fortbildningen bör ha övergripande karaktär. En sådan utbildning för rektor och utvecklingsledare kan behandla teman som:

- Hur ska skolan organiseras för att ämnesdidaktiska aspekter av bedömning ska kunna beaktas?
- Aktuell forskning och teoribildning inom ämnesdidaktik
- Kunskapsutveckling och ämnesdidaktik
- Ämnesdidaktiska konsekvenser av de nya kunskapskraven.

Vi väljer här att inte lyfta pedagogiska aspekter av bedömning, eftersom det redan nu finns moment som berör bedömning och betygsättning inom ramen för rektorsutbildningen.

På samma sätt som lärarnas kompetensutveckling kan organiseras på flera sätt, bör också rektorernas kompetensutveckling kunna organiseras på flera sätt.

Tabell 2. Rektorer

	Ämnesspecifikt stöd	Generellt pedagogiskt stöd
Uppsökande verksamhet	Ämnesdidaktiska bedömningsexperter	
Fortbildning – utbildning	Ämnesdidaktiska miljöer tar fram material av generell ämnesdidaktisk karaktär med bäring för rektorer och eller skolchefer	Rektorsutbildningarna
Informationsmaterial		

Förslagen i tabellerna ska ses som ett första utkast till att utveckla sammanhållna kompetensutvecklingsinsatser för lärare och rektorer.



## Litteraturförslag och litteraturlista

- Barton, K (2008). "The Denial of desire". I Symox, L (Ed.) *National history Standards*. Information age publishing.
- Baumert et al (2010). "Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom and Student Progress". *American Educational Research Journal* March 2010, Vol. 47.
- Bennett, Randy Elliot (2011), "Formative assessment: a critical review", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* Vol. 18, No. 1, February 2011, 5–25.
- Bergman-Claesson, G. (2003). *Tre lärare – tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. PU-rapport 2003:1. Uppsala universitet.
- Björklund Boistrup, Lisa (2010). *Assessment Discourses in Mathematics Classrooms: A Multimodal Social Semiotic Study*. Stockholms universitet.
- Black, P. et al (2003). *Assessment for learning: Putting in into practice*. Open University Press.
- Black, P. et al (2010). "Validity in teachers' summative assessments". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17: 2, 215–232.
- Collins, Sue, Reiss, Michael and Stobart, Gordon (2010) 'What happens when high-stakes testing stops? Teachers' perceptions of the impact of compulsory national testing in science of 11-year-olds in England and its abolition in Wales', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17: 3, 273–286.
- Crossouard, Barbara (2011) "Using formative assessment to support complex learning in conditions of social adversity", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18: 1, 59–72.
- Eklöf, Hanna, (2010). "Skill and will: test-taking motivation and assessment quality" I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* Vol. 17, No. 4, November 2010, 345–356.
- Grant, S. G. (2006). *Measuring history Cases of state-level testing across the united states*. Information Age Pub.
- Grönlund, Agneta (2011). *Redskap för lärande?* Karlstad University Studies.
- Harlen, W. (1999). "Purposes and Procedures for Assessing Science Process Skills". *Assessment in Education "Principles, Policy & Practice"*, 6: 1, 129–144.

- Harlen, W. (2005). "Teachers summative practice and assessment for learning – tensions and synergies". *The Curriculum journal*, vol. 16:2 PP. 207–223.
- Hirsch, Å. (2011). Tools for learning. An analysis of targets and strategies in Swedish Individual Education Plans. I *Nordic Studies in Education*. Vol.31, pp.14–30.
- Jansson, Tobias (2011), *Vad kommer på provet?* Karlstad University Studies.
- Jönsson, A. (2009). *Lärande bedömning*. Gleerups.
- Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme – om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik n.9. Karlstad University Studies.
- Karlsson, Annika (2011), *Samhällsguide, individualist och moderator*. Karlstad University Studies.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser på gymnasiet?: En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Lindberg, V. (2002). Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever. I *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Statens skolverk.
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap – Hur rektorer och lärare formar ledarskap I skolans vardagsarbete*. School of Education and Communication. Jönköping University. Dissertation Series No. 7.
- Nilsson, L. & Westerståhl, J. (1997). Göteborg – Decentraliserad kommun. I: Jönsson, S., Nilsson, L., Rubenowitz, S. & Westerståhl, J. (1997). *Decentraliserad välfärdsstad – Demokrati, effektivitet och service*. SNS Förlag.
- Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap – En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr.4. Karlstad University Studies.
- Rohrer, D. & Pashler, H. (2010). "Recent Research on Human Learning Challenges Conventional Instructional Strategies" *Educational researcher* 2010 39: 406.
- Samuelsson, Johan (2011). Bedömning på mellanstadiet: exemplet historia på mellanstadiet. I *Ämnesdidaktik dåtid, nutid och framtid*. Linköpings universitet.

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövning*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola (Malmö Studies in Educational Sciences No.15).

Shulman, L. (2004), *The Wisdom of practice*. Jossey-Bass.

Skolverket (2010). *Stödja och styra – om bedömning av yngre barn*. Fritzez förlag.

Suurtaam, C., Koch, M. & Arden, A., "Teachers' assessment practices in mathematics: classrooms in the context of reform. *Assessment in Education Principles, Policy & Practice*, 17: 4, 399–417.

Tholi, J. (2006). Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system. Borås: Institutionen för pedagogik och didaktik. Högskolan Borås.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.

Wineburg, S. (1997). "Beyond "Breadth and Depth": Subject matter knowledge and assessment" I *Theory into practice* 1997 V 36:4.

# Bilaga 1. CV medverkande vid Karlstads universitet

## Medverkande personer

Anna Karlefjärd

Fil. lic., gymnasielektor

Forskningsområde betyg, bedömning, undervisning, likvärdighet och friutrymme

Har tidigare deltagit i Skolverkets referensgrupp för provbank för samhällskunskapsämnet

Föreläsningar på lärarutbildningen, bland annat om forskning om betyg och bedömning

Gymnasielärare samhällskunskap och geografi

Johan Samuelsson

Fil.dr, lektor historiedidaktik.

Forskar om betyg och bedömning i årskurs 4–6

Har ansvarat för flera utvärderingar åt bl.a. Myndigheten för skolutveckling, Svenska kyrkan och Nordiska museet

Kursledare, bedömning och betyg på lärarutbildning

Ansvarar för ett antal nationella uppdrag kring betyg och bedömning

Martin Stolare

Fil.dr, lektor i historia

Forskar om historieundervisningen i årskurs 4–6

Leder arbete med att stärka samverkan kommuner–universitet i ämnesdidaktiska frågor, leder forskningscirkel med verksamma lärare

Lärare, kursledare och kursutvecklare inom lärarprogrammet

Arbetar i ledningsgruppen för Forskarskolan för lärare i historia och samhällskunskap (FLHS)

CSD:s referensgrupp

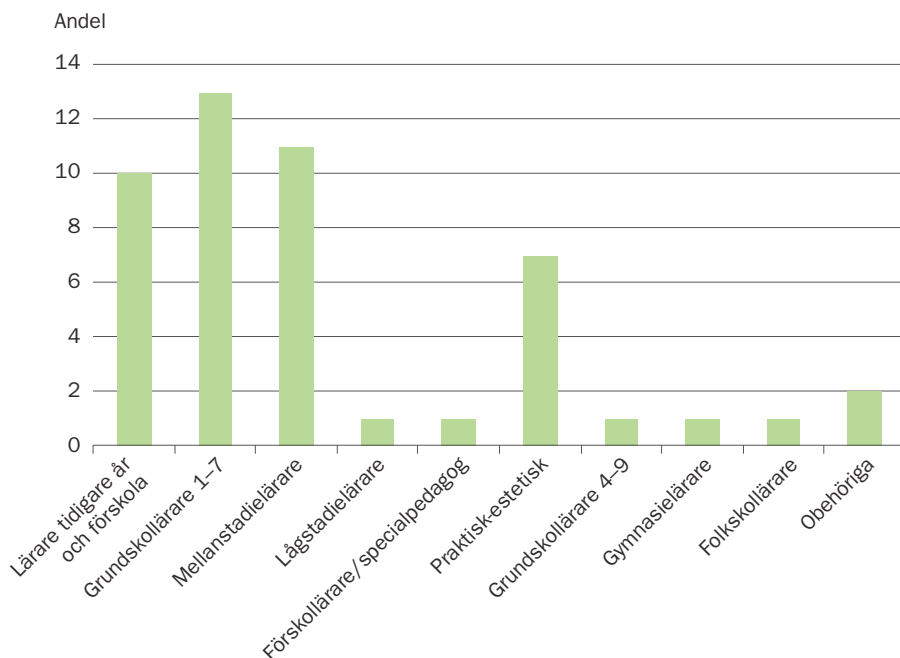
Professor Bengt Schüllerqvist

Docent Hans Löden

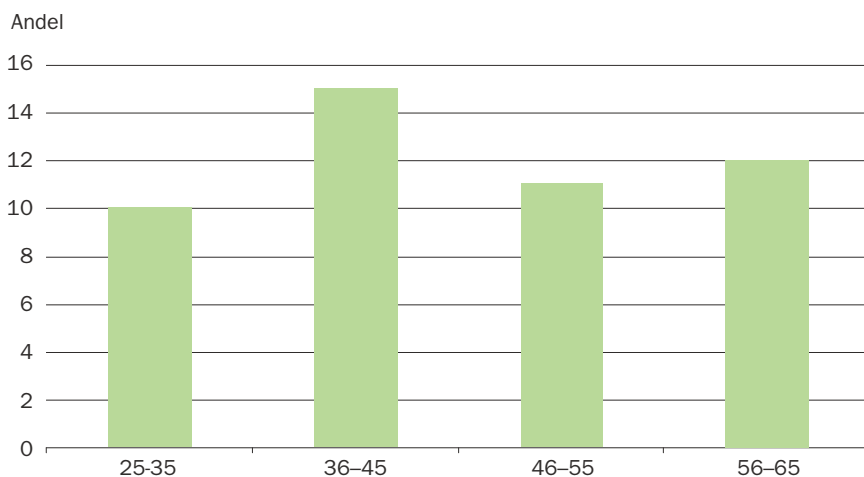
Lektor Ingrid Mossberg-Schüllerqvist

## Bilaga 2. Medverkande lärare i figurform

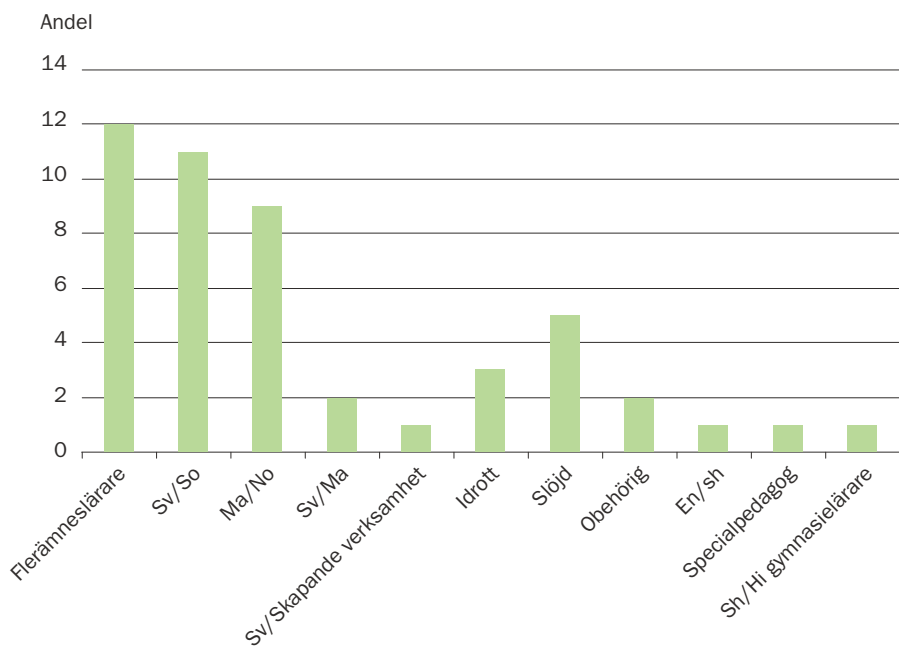
Figur 1. Lärarutbildning



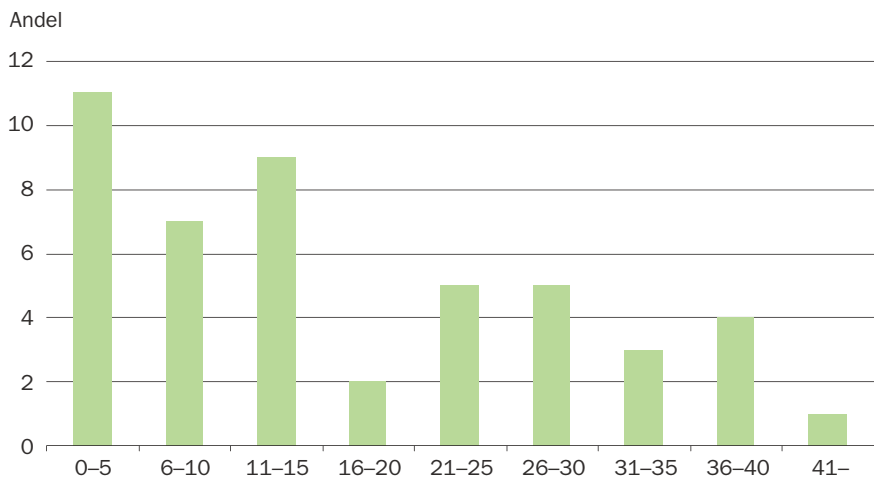
Figur 2. Ålder



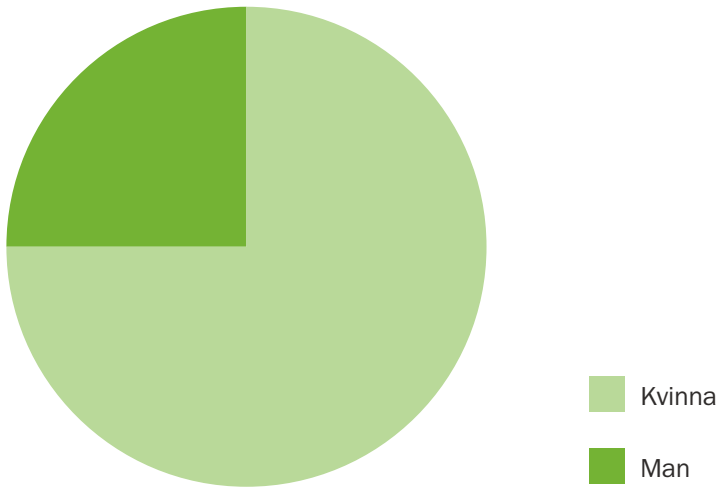
Figur 3. Ämneskombination



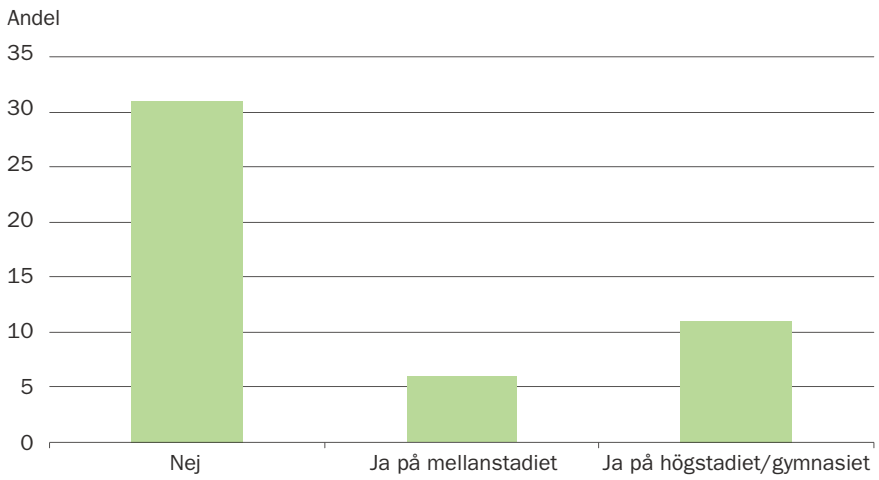
Figur 4. År i yrket



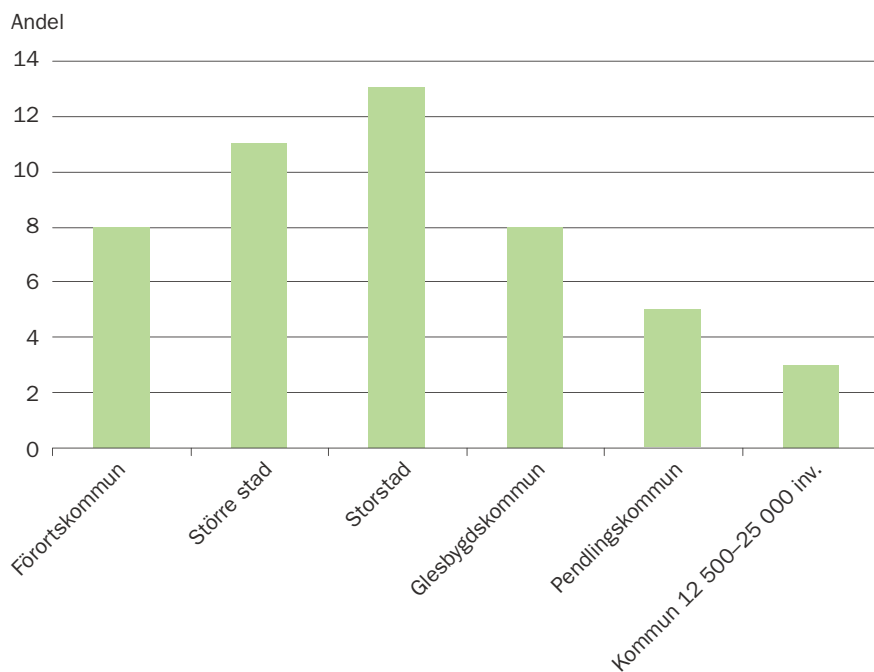
Figur 5. Könsfördelning



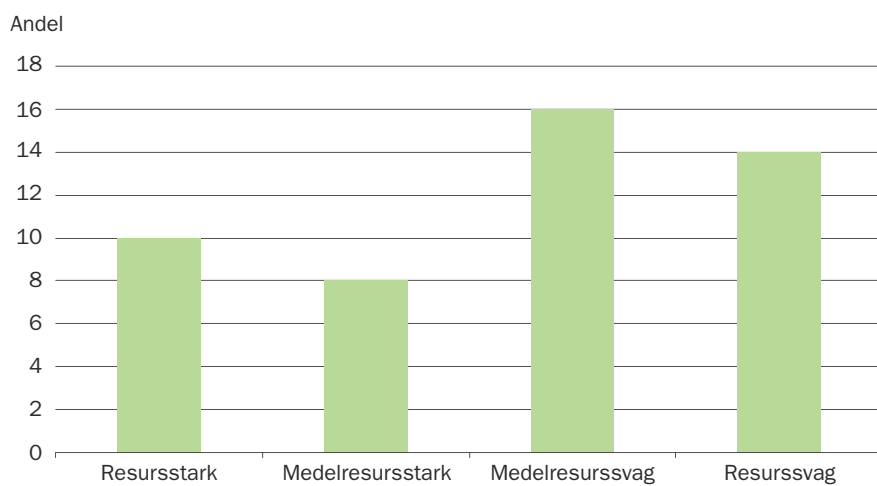
Figur 6. Betygsferanhet



Figur 7. Kommuntyp



Figur 8. Kommuners resursstyrka





## Bilaga 3. Medverkande lärare i tabellform

### Deltagande lärare (48) – Skolverksprojekt vt-11

Lärar- utbildning	Ämnes- kombination	År i yrket	År	Kön	Betygs- erfaren- het	Kommun
Lärare tidigare år och förskola	Sv/Skapande verksamhet	6 (2005)	41	Kvinna	-	FK MRSs
Lärare tidigare år och förskola	Sv/Idrott/So/ No	5 (2006)	28	Man	-	FK MRSs
Lärare tidigare år och förskola	Sv/Ma	3 (2008)	50	Kvinna	-	FK MRSs
Idrottslärarut- bildningen GH	Idrott	34 (1977)	56	Man	Ja i års- kurs 4–6	StörreS RS
Grundskol- lärare 1–7	Sv/So/Eng/ Bild	15 (1996)	37	Kvinna	-	StörreS RS
Grundskol- lärare 1–7	Sv/So/Eng/ Utv.ped	15 (1996)	37	Kvinna	En termin i årskurs 7–9	StörreS RS
Grundskollä- rare 1–7	Ma/No	10 (2001)	35	Kvinna	År i års- kurs 7–9	StörreS RS
4–6-lärare	Flerämnes- lärare	39 (1972)	61	Kvinna	Ja i års- kurs 4–6	StorS Rs
1–3-lärare	Flerämnes- lärare	25 (1986)	62	Kvinna	-	StorS Rs
4–6-lärare	Flerämnes- lärare	27 (1984)	53	Man	-	StorS Rs
Förskollärare	Special- pedagog	27 (1984)	50	Kvinna	-	StorS Rs
4–6-lärare	Flerämnes- lärare	37 (1974)	59	Kvinna	Ja i års- kurs 4–6	12500- MRSS
4–6-lärare	Idrott/Fler- ämneslärare	34 (1977)	56	Kvinna	Ja i års- kurs 4–6	12500- MRSS
Grundskol- lärare 1–7	Ma/No	8 (2003)	45	Kvinna	-	12500- MRSS
Slöjdlärare	Lokal behörig- het	11 (2000)	55	Man	År i års- kurs 7–9	StörreS Rs
Idrottslärare	Idrott	22 (1989)	53	Kvinna	-	StörreS Rs
4–6-lärare	Flerämnes- lärare	39 (1972)	61	Kvinna	Ja i års- kurs 4–6	StörreS Rs

4-6-lärare	Flerämneslärare	26 (1985)	50	Kvinna	-	StörreS Rs
4-6-lärare	Flerämneslärare	24 (1987)	49	Kvinna	-	StörreS Rs
Textillärare 1-5	Textillärare	2½ (2008)	45	Kvinna	-	StörreS Rs
Grundskollärare 1-7	Ma/No	12 (1999)	48	Kvinna	-	StörreS Rs
Grundskollärare 1-7	Sv/So	15 (1996)	39	Kvinna	År i årskurs 7-9	Glesb MRs
4-6-lärare	Flerämneslärare	35 (1976)	63	Man	-	Glesb MRs
Grundskollärare 4-9	Sv/So	8 (2003)	36	Kvinna	Ett läsår i årskurs 7-9	Glesb MRs
Textillärare	Textil/Ma (inläst senare)	30 (1981)	61	Kvinna	År i årskurs 7-9	Glesb MRs
Lärare tidigare år och förskola	Naturk. i vardagen/ Sv/So	2½ (2008)	30	Kvinna	-	Glesb MRs
4-6-lärare	Flerämneslärare	25 (1988)	50	Man	Ja i årskurs 4-6	Glesb MRs
Lärare tidigare år	So/Sv/Kreativ Ma	6 (2005)	28	Kvinna	-	Glesb MRs
Grundskollärare 1-7	Sv/So/Montessori/ Utv.ped	17 (1994)	63	Kvinna	-	Glesb MRs
Grundskollärare 1-7	Sv/So/Fritidsped/ spec.ped	13 (1998)	43	Man	-	Pend.k MRs
Gymnasielärare	Sh/Hi (ej examen)	18 (1993)	50	Man	År på gymnasiet	Pend.k MRs
4-6-lärare	Träslöjd/Ma/ No		61	Man	År i årskurs 7-9	Pend.k MRs
Grundskollärare 1-7	Ma/No/Bild	10 (2001)	42	Man	-	Pend.k MRs
Lärare tidigare år och förskola	Språk & lärande/ Ma/Te/spec.ped	5 (2006)	41	Kvinna	-	Pend.k MRs
Gymnasielärare	Sh/Hi (enbart årskurs 4-6)	12 (1999)	41	Kvinna	-	Förortsk MRS
Lärare tidigare år	Ma/Na/Miljö/ Sv	4 (2007)	43	Kvinna	-	Förortsk. MRS
Grundskollärare 1-7	Sv/SO/No/ Ma/Bild/ Musik/Fritidsp.	32 (1979)	56	Kvinna	-	Förortsk. MRS

Grundskollärare 1–7	Ma/No	11 (2000)	34	Kvinna	-	Förortsk. MRS
4–6-lärare	Flerämneslärare	26 (1987)	45	Kvinna	-	Förortsk. MRS
Grundskollärare 1–7	Ma/No	8 (2003)	37	Kvinna	-	Stors Rs
Lärare 3–9 (nya)	Slöjd/Bild	4 (2007)	30	Kvinna	År i årskurs 7–9	Stors Rs
Lärare tidigare år	En/Sh	5 (2006)	29	Kvinna	-	Stors Rs
Lärare tidigare år	Sv/Ma/Eng	2 (2009)	25	Kvinna	-	Stors RS
Folkskollärare	Flerämneslärare, Fil.kand Sv/Hi	42 (1969)	65	Kvinna	-	Stors RS
Lärare 3–9	Idrott/Eng	4 (2007)	29	Man	År i årskurs 7–9	Stors RS
Grundskollärare 1–7	Sv/So	12 (1999)	37	Kvinna	-	Stors RS
Lärare tidigare år	Ma/Natur/ Idrott/Sv, fritidsped.	3 (2008)	32	Man	-	Stors. RS
Textillärare	Textil/eng	22 (1999)	46	Kvinna	År i årskurs 7–9	Stors. RS

FK – Förortskommun

StörreS – Större stad

12 500 – Kommun 12 500–25 000 invånare

Glesb – Glesbygdskommun

Pend.k – Pendlingskommun

Stors – Storstad

MRs – Medelresurssvag

MRS – Medelresursstark

RS – Resursstark

Rs – Resurssvag

## Bilaga 4. Intervjufrågor

### Bedömning

1. Vilka erfarenheter har ni av bedömning?
2. Hur och vad brukar ni bedöma?
3. Ser bedömning olika ut i olika ämnen?
4. Hur brukar ni kommunicera era bedömningar?
5. Hur brukar eleverna reagera på bedömningar och på den återkoppling de får?
6. Vad använder ni era bedömningar till?
7. Vad kännetecknar en god bedömning?
8. Vilken relation har ert arbete med IUP till er bedömning?
9. Vilken relation har ert arbete idag med bedömning till aktuella styrdokument?

### Betyg

10. Vad anser ni kännetecknar en god betygssättning?
11. Hur tycker ni att man bör jobba för att sätta likvärdiga betyg?
12. Hur tror ni att ni kommer att känna och tänka (uppleva) om betygssättningen?
13. Hur tror ni att eleverna kommer att känna och tänka om betygssättningen?
14. Vad tycker ni att man bör tänka på när man jobbar som betygssättande lärare? (Vad skiljer jobbet som betygssättande lärare från jobbet som icke-betygssättande lärare?)

### Behov

15. Vilket stöd anser ni er behöva för att känna er väl förberedda inför er uppgift som betygssättare?
16. Vilka typer av bedömningsstöd anser ni er behöva i ert arbete med bedömning och betygssättning?
17. Anser ni att det behövs olika stöd i olika ämnen? (Skiljer det t.ex. mellan ämnen som har nationella prov och de som saknar?)
18. Vad ser ni som de största utmaningarna och svårigheterna med betygssättning?
19. Vad ser ni som de viktigaste resurserna och hjälpmedlen som ni behöver ha vid betygssättning?
20. Om ni fick önska fritt: hur skulle ni vilja förbereda er inför ert nya uppdrag som betygssättande lärare?

---

Den här rapporten har kommit till som ett led i Skolverkets arbete med att stödja införandet av betyg i årskurs 6. Undersökningen utfördes av Anna Karlefjärd, Karlstad universitet.

I rapporten beskrivs de kunskaper och erfarenheter om betygssättning som finns hos lärare som undervisar i årskurs 6. I rapporten föreslås också lämpliga insatser för Skolverket i den pågående informations- och kompetensutvecklingsinsatsen inom området bedömning och betygssättning.

Syftet med rapporten var ursprungligen att kartlägga lärarnas kunskaper och behov och därmed att tjäna som underlag för beslut om insatser under de kommande åren, men rapporten ger dessutom en intressant bild av problem och överväganden som lärare ställs inför i samband med bedömning och betygssättning.

I rapporten får man också en bild av de tankar kring, och attityder till bedömning och betygssättning, som finns hos denna del av lärarkåren. Dessa tankar och attityder kan bland annat handla om farhågor kring ökande dokumentationsbörda, eller förhoppningar kring betygens motivationstärkande egenskaper.

*Skolverket*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)