

Självständigt arbete på grundnivå

Independent degree project – first cycle

Pedagogik 15 hp

Education 15 credits

Betygsättning ur ett lärarperspektiv

Lärares erfarenheter och upplevelser av att sätta betyg på elever i årskurs 6

Kristina Wågström



Mittuniversitetet

MID SWEDEN UNIVERSITY

Campus Härnösand Universitetsbacken 1, SE-871 88. **Campus Sundsvall** Holmgatan 10, SE-851 70 Sundsvall.

Campus Östersund Kunskapens väg 8, SE-831 25 Östersund.

Phone: +46 (0)771 97 50 00, Fax: +46 (0)771 97 50 01.

MITTUNIVERSITETET

Institutionen för utbildningsvetenskap (UTV)

Examinator: Staffan Löfqvist, staffan.lofqvist@miun.se

Handledare: Anders Lindqvist, anders.lindqvist@miun.se

Författare: Kristina Wågström, krwa0100@student.miun.se

Utbildningsprogram: Lärarutbildningen, 210 hp

Huvudområde: Pedagogik, 15hp

Termin, år: HT, 2013

MITTUNIVERSITETET

Abstrakt

Från och med hösten 2012 är lärare skyldiga att sätta betyg på elever i årskurs 6. Betygsättningen har därför medfört nya och andra krav på dessa lärare. Syftet med studien har varit att belysa lärares erfarenheter och upplevelser av att sätta betyg på elever i årskurs 6. Studien har en fenomenografisk ansats och bygger på kvalitativa intervjuer med 6 behöriga lärare verksamma vid tre olika grundskolor i Sverige. Resultatet visade att lärare verksamma i grundskolans tidigare årskurser upplevde en rad konflikter gällande betygsättningen och denna studie synliggör därmed betygsättningens komplexitet. Lärare verksamma i grundskolans tidigare år spenderar mycket tid med eleverna och den nya rollen som betygsättare tycktes inte överensstämma med den tidigare rollen som uttrycktes vara stöttande och coachande. Kunskapskraven uppfattades som svårtolkade vilket pekar på att betygsens validitet och reliabilitet kan ifrågasättas och därmed även dess legitimitet. Då grundskolan i Sverige är obligatorisk ifrågasattes betygsens funktion som sorteringsinstrument för vidare högre studier. Betygsens funktion sågs snarare få en motiverande funktion. Resultatet visade även att betygsättningen har medfört ett ökat behov att diskutera och reflektera kring kunskap, undervisning och lärande.

Nyckelord: bedömning, betygsättning, fenomenografi, likvärdig, rättvis, årskurs 6.

Innehållsförteckning

Abstrakt	i
Inledning	1
Bakgrund	3
Begreppsdefinitioner	3
<i>Bedömning och betygsättning</i>	3
<i>Rättvis och likvärdig betygsättning</i>	3
Positivistiskt perspektiv – kvantitativ kunskapsuppfattning.....	4
<i>Normativ bedömning</i>	5
<i>Objektiva test</i>	5
Konstruktivistiskt perspektiv – kvalitativ kunskapsuppfattning	6
<i>Formativ bedömning</i>	6
<i>Summativ bedömning</i>	6
<i>Alternativa test</i>	7
Tidigare forskning.....	7
<i>Rättvis och likvärdig betygsättning – en tolkningsfråga</i>	7
<i>Faktorer som påverkar betygen</i>	9
<i>Skillnader i lärares betygspraxis mellan lärare, årskurser och skolor</i>	10
<i>Testen och dess funktion</i>	10
Sammanfattning	11
Syfte och metod	12
Syfte.....	12
Metod	12
<i>Tillvägagångssätt och urval</i>	13
<i>Genomförandet</i>	14
<i>Analys och tolkning</i>	14
<i>Studiens validitet och reliabilitet</i>	15
<i>Etiska överväganden</i>	16
Resultat	17
Lärares erfarenheter och upplevelser av att sätta betyg på elever i årskurs 6.....	17
<i>Betygsättningen medför att läraren måste inta två olika roller.</i>	17
<i>Betygsättningen innebär ett ökat fokus på nationella proven</i>	18
<i>Betygsättningen innebär en förändring av den egna undervisningen</i>	19
<i>Betygsättningen innebär ett ökat fokus på elevernas kunskapsutveckling</i>	20
Lärares förställningar och uppfattningar om rättvis och likvärdig betygsättning.....	21

<i>Vad en rättvis och likvärdig betygsättning innebär är relativt</i>	21
<i>För att uppnå en rättvis och likvärdig betygsättning måste man utgå från den individuella utvecklingen</i>	22
<i>Rättvis och likvärdig betygsättning med fokus på undervisningen</i>	22
<i>En rättvis och likvärdig betygsättning är en omöjlig uppgift med tanke på nuvarande betygssystem</i>	23
Diskussion	25
Metoddiskussion	25
Resultatdiskussion	26
<i>Lärares erfarenheter att sätta betyg på elever i årskurs 6</i>	26
<i>Lärares föreställningar om begreppet rättvis och likvärdig betygsättning</i>	29
Förslag till vidare forskning.....	31
Avslutande reflektioner.....	32
Referenser	34
BILAGA 1: Intervjuguide	37

Inledning

Bedömning och betygsättning är idag ett högaktuellt ämne. I den massmediala framställningen beskriver man att många elever går ut grundskolan med underkända betyg. Carlgren (2002) påpekar dock hur den offentliga debatten behandlat området på ett allt för oproblematiserat sätt då man framställer innebörden av betygen som självklar. Annerstedt och Larsson (2010) förklarar att detta visar på en underliggande allmän uppfattning att lärare utför objektiva och reliabla bedömningar när de sätter betyg. Något som de menar inte är fallet. Tvärtom, deras studie visar på att det finns stora problem kring betygsättning i fråga om dess validitet och reliabilitet. Selghed (2011) belyser i detta sammanhang kunskapsbegreppet, som enligt honom lämnats relativt oreflekterad trots att ett betygssystem alltid är nära förankrat till ett sätt att tänka om betyg, kunskap och människor.

I mitten av 1990-talet ersattes det tidigare normrelaterade siffersystemet, som använts sedan grundskolans införande i Sverige 1962, med ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Den positivistiska kunskapsuppfattningen med dess betoning på kvantitativa aspekter har därmed allt mer övergetts till förmån för den konstruktivistiska kunskapsuppfattningen, vilket i stället betonar kunskapens kvalitativa aspekter. Anledningen till förskjutningen förklarar Selghed (2011) ligger i den allt snabbare kunskapsstillväxten i samhället. Det har skett en informationsexplosion där möjligheten för en individ att tillägna sig all kunskap vore orimligt. I motsats till förr lever vi idag i ett konstant flöde av information vilket gör det omöjligt att avbilda, memorera och reproducera kunskap. Likt Selghed (2011) beskriver Säljö (2007) att fokus idag ligger på kunskaper med förståelseinriktad karaktär, där förmågan att förstå, tolka, sovra och kritiskt granska och dra slutsatser av information lyfts fram. Lindberg (2002) beskriver dock en yrkeskultur som utvecklats genom åren som det normrelaterade systemet varit i bruk, där fenomenet underkänt inte behövt hanteras. I och med införandet av Lpo94 med dess målstyrda undervisning och bedömning med godkäntgränsen ställs helt nya krav på både lärare och elever. Carlgren (2002) beskriver en övergång från vetenskapligt baserade objektiva mätsystem, till det subjektiva professionella omdömet, vilket innebär nya krav på lärarna och därmed en stor utmaning vilket förutsätter pedagogers professionella omdöme samt elevernas medverkan. Pettersson (2010) belyser skillnaden mellan det normativa bedömningssystem och det kunskapsrelaterade bedömningssystemet lite förenklat som "Gör så här så blir det bra", mot "Gör vad ni vill men bra ska det bli". Alltså, det normrelaterade och det kunskapsrelaterade betygssystemet utgår från helt olika antagande om vad kunskap är och även hur denna kunskap ska bedömas. Denna syn har nu varit i bruk i drygt tjugo år. Selghed (2011) understryker dock att detta inte automatiskt innebär att statens intentioner tillämpas i praktiken. Något som överensstämmer med Annerstedt och Larssons (2010) forskning som just visar

på hur lärares betygsättning inte överensstämmer med reformens intentioner och ifrågasätter därför principerna för utförandet för att uppnå en rättvis och likvärdig betygsättning. Carlgren (2002) förklarar att ett betygssystem konstitueras genom användningen av det. Med andra ord, betygsättning och bedömning är beroende av hur betygssystemet tolkas och används av lärarna.

Under min tid som student på lärarutbildningen har jag funnit ett stort intresse kring bedömning. En förutsättning för att kunna hjälpa eleverna mot målet är först och främst att veta var målet är, men även var eleverna förhåller sig i förhållande till målet. Detta för att kunna hjälpa eleverna vidare mot målet. Bedömning och undervisning förutsätter på så sätt varandra. Intresset har alltså främst cirkulerat kring den formativa bedömningen, då lärare med min inriktning, grundskolans tidigare år vid denna tidpunkt (2011) inte var skyldiga att sätta betyg. Med andra ord har bedömningsprocessen stannat här, då värderingen av dessa i form av ett betyg inte behövt göras. Detta förändrades dock innan tidpunkten för denna uppsats. Från och med hösten 2012 är lärare skyldiga att sätta betyg på alla elever i årskurs 6. I regeringens proposition till ny betygsskala (2008/09:66) förväntas lärare utifrån sin professionalitet tillsammans med kunskapskraven kunna bedöma och betygsätta elevernas kunskaper. Nu, ett år efter införandet känns detta därför som ett mycket angeläget område att undersöka. Vilka erfarenheter och upplevelser av att sätta betyg på elever i årskurs 6 beskrivs bland lärarna?

Studien vänder sig primärt till dig som är yrkesverksam i skolan.

Bakgrund

Trots att en lärarens kunskapssyn är nära förankrat med ett betygssystem har kunskapsbegreppet förr inte uppmärksammats enligt Selghed (2011), utan snarare lämnats relativt oreflekterad. Den största anledningen till detta är att svaret på frågorna tagits för givna och därmed kommit att dominera vårt vardagliga tänkande över vad kunskap är och blir därmed något självklart. Det rådande synsättet blir på så sätt osynligt och därmed inget som ifrågasätts, vilket i sin tur gör det svårt för andra föreställningar om vad kunskap är att få fäste. Wedin (2010) understryker vikten av att förstå, att alla typer av test och bedömningar bygger på en viss syn på kunskap och lärande. Det är därmed avgörande att de olika antaganden som de bygger på synliggörs. Det är vidare rimligt, enligt mig, att anta att en lärarens kunskapssyn påverkar de upplevelser som erfars vid betygsättningen. Därför kontrasteras i bakgrunden det positivistiska perspektivet mot det konstruktivistiska då det i dessa två perspektiv finns grundläggande motsättningar i sättet att se på kunskap. Dessa perspektiv har lyfts för att i diskussionen kunna användas som verktyg i min analys. Först ges dock en kort presentation av centrala begrepp i denna studie. Sist presenteras tidigare forskning inom området betygsättning.

Begreppsdefinitioner

En del begrepp inom denna studies område används ibland på olika sätt och med olika innebörd. Därför vill jag här definiera hur begreppen används i denna studie.

Bedömning och betygsättning

Bedömning (eng. assessment) är en pågående process i lärarens arbete och är nära kopplad till lärarens undervisning. Den formativa bedömningen får här en viktig roll då den handlar om att läraren kontinuerligt ska kartlägga elevernas kunskaper och ge återkoppling i syfte att främja elevernas kunskapsutveckling samt att utvärdera och anpassa sin egen undervisning. Betygsättning (eng. grading) innebär att läraren vid kursens slut eller vid terminens slut ska sammanfatta elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven i form av ett betyg. Betygsstegen omfattar sex steg A-E, vilket bygger på kvalitativa skillnader i kunskaper.

Rättvis och likvärdig betygsättning

En likvärdig utbildning innebär att elevers olikheter och förutsättningar ska tas hänsyn till. Likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall se likadan ut för alla eller att resurser ska delas lika, utan helt enkelt att målen ska nås och att vägen dit kan se olika ut (Skolverket, 2011a).

En rättvis och likvärdig betygsättning beskrivs av Skolverket (2004) enligt följande:

En **rättvis** betygsättning innebär att det betyg en elev fått i ett visst ämne eller i en viss kurs ska visa elevens kunskaper och färdigheter i det som ska ingå i kursen enligt kursplanen och som motsvarar betygskriterierna för betyget. Med **likvärdig** menas att måttstocken för bedömningen är densamma för alla elever. Ett betyg i en klass ska motsvara ett likadant betyg i en annan klass (s. 3).

Begreppen rättvis betygsättning och likvärdig betygsättning förstås oftast som ett och samma begrepp. Något som Skolverket här särar på. En något förenklad tolkning av detta innebär att rättvis betygsättning handlar om *vad* det är som bedöms medan likvärdig betygsättning handlar om *hur* den ska göras. En förutsättning för att detta ska uppnås enligt Skolverket (2004) är en kontinuerlig diskussion bland lärare om hur betygskriterierna ska tolkas och hur man ser på skillnader i kunskapskvaliteter. Selghed (2011) förklarar att dagens betygssystem är språkligt uppbyggd, och påpekar att det därför förutsätter samtal mellan lärare för att förstå den språkliga innebörden av kunskapskraven. Vidare menar Skolverket (2012) att de nationella proven kan stödja lärarna i strävan mot en rättvis och likvärdig betygsättning. Dock understryker de att inget enskilt prov, inklusive de nationella proven klarar av att bedöma en elevs alla kunskaper i relation till de kunskapskrav som finns. Därför får det inte heller utgöra hela underlaget utan ska enbart ses utgöra en del av det underlaget som läraren väger in i betyget. Betygen ska utgöra en övergripande bedömning av en elevs förvärvade kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven. Läraren ska därför göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper (Skolverket, 2011a). Ett av skälen till införandet av den nya betygsskalan förklarar regeringen (Prop 2008/09:66) vara för en ökad likvärdighet i betygsättningen. Vidare understryks lärarnas roll i sammanhanget då det är deras kunskap om styrdokumentet som ytterst kan göra bedömningen säker och rättvis (Skolverket, 2011b). Enligt Skolverkets (2000) omfattande kvalitetsgranskning fanns det betydande brister beträffande en rättvis och likvärdig betygsättning där man menar att såväl stat som kommun underskattat det nya betygssystemets komplexitet. Men även den tid och kraft som är nödvändig för genomförandet. I och med det helt nya betygssystemet som infördes 1994/95 krävs ett radikalt nytt sätt att tänka kring betygsättningen. Betygssystemets intentioner kräver därför insikter om de antaganden det vilar på.

Positivistiskt perspektiv – kvantitativ kunskapsuppfattning

Persson (2007) beskriver ett individriktat perspektiv som länge varit dominerande, ett positivistiskt paradigm med en objektiv kunskapssyn. Något behaviorismen anammade och förde vidare in i skolorna. I en sådan undervisning förmedlar läraren kunskap till eleverna vars uppgift blir att lagra den. Det handlar om en reproduktion och man utgår mer eller mindre från att alla barn lär på samma sätt och i samma takt. Kvalitet hamnar i skuggan av kvantitet och det skapas på så sätt en ytinlärning i motsats till förståelse. Intelligens betraktas som något konstant och medfött och i princip opåverkbar. Något som kan mätas och jämföras, där måttstocken utgörs av andra elevers prestationer, normaliteten. Denna kunskapssyn bygger på en biologisk-

medicinsk och psykologisk syn på avvikelser, och eventuella problem utgår och lokaliseras i svårigheter hos eleven, hos individen själv. Det uppstår därmed en egenskapsdiskurs i motsats till en undervisningsdiskurs. Eventuella åtgärder stannar alltså ofta på individnivå i stället för att föreslå åtgärder som kräver förändringar i lärarens undervisning och arbete. Korp (2003) beskriver denna syn på kunskap och lärande som en produkt i motsats till en process.

Normativ bedömning

Korp (2003) benämner den tid som inleddes under 1900-talets början för "the testing age" och hänger samman med de politiska liberala och socialdemokratiska idéerna om jämlikhet som började göra sig gällande i och med industrialiseringen och därmed behovet att rangordna människor och deras duglighet för olika sociala positioner i yrke såväl som studier. Tiden efter andra världskriget, när fler och fler gick i skolan allt längre och kvalifikationer därmed inte längre var förbehållna ett fåtal, kom examinationernas kvalificerande uppgift allt mer att inriktas på ett sorterande syfte. Det utvecklades därmed instrument med vars hjälp man tillförlitligt, vetenskapligt och objektivt kunde mäta en individs begåvning. I den normativa bedömningen blir syftet att sortera och identifiera de duktigaste överordnat andra tänkbara syften. Det ställer höga krav på provens objektivitet och rättvisa, och handlar om att skapa en så hög reliabilitet som möjligt. Bedömningen gynnas därmed av ett begränsat svarsutrymme och en hög standardiseringen. Jönsson (2010) beskriver att samma prestation på så sätt kan ge olika betyg eftersom systemet bestämt att det *ska* finnas en skillnad. Därmed behövs ett test som skapar denna skillnad, ett test med diskrimineringsförmåga.

Objektiva test

Objektiva test beskrivs av Persson (2007) som enskilt tyst skrivande på tid, med ett begränsat svarsutrymme, ofta i form av flervalfrågor, där frågorna successivt blir svårare. Ett tillfälle som sker med övervakning som resulterar i totalpoäng, ett medelvärde. Lindström (2005) ser här en kunskapssyn där tänkandet är individuellt och sker inne i elevens huvud. Eleverna får inte samtala, utnyttja anteckningar eller andra hjälpmedel. Man bedömer således vad en elev klarar på egen hand. Vad eleven kan åstadkomma med andra blir ointressant. Skillnaderna i förhållande till de sammanhang i vilka kunskaperna är tänkta att användas till menar Lindström är slående. Liksom Pettersson (2010) ser Jönsson (2010) att det i dessa typer av test finns en överhängande risk för ytlig inläring som minneskunskaper eftersom de är lätta att mäta. Med tanke på testens enkelhet och dess ringa insats som krävs i både tid och kunskap menar Wedin (2010) att det är förståeligt att lärare blir frestade att använda denna typ av test. Testen används då i syftet att upptäcka brister hos eleven. Dessa test anser Korp (2003) är den vanligaste formen och visar över huvud taget inte på vad en elev egentligen kan eller inte kan, vilka mål som nåtts eller hur eleven ska gå vidare. Detta ger naturligtvis konsekvenser för provens utformning, men även på undervisning och lärande. Korp visar på

dess negativa effekter, då stor andel av tid går åt att plugga för proven. Även Jönsson (2010) beskriver hur testen gynnar ett taktiskt förhållningssätt till lärandet, med konsekvensen av ett ytrinriktad lärande då eleven försöker att maximera sin chans till högt betyg med så liten insats som möjligt. Något som riskerar att leder undervisningen bort från lärandet och mot betygen.

Konstruktivistiskt perspektiv – kvalitativ kunskapsuppfattning

På slutet av 1960-talet har den traditionella vetenskapliga synen blivit allt mer ifrågasatt och det konstruktivistiska kunskapsbegreppet har idag fått en vetenskaplig legitimitet som de inte hade tidigare enligt Korp (2003). Uttrycket "Fakta är alltid teoriladdade" innebär att vi alltid lägger in ett perspektiv i det vi ser, alla har vi olika glasögon som vi betraktar världen genom. Säljö (2010) menar att det finns perspektiv och antaganden bakom allt det vi kallar kunskap, till och med fakta. Det finns därmed heller ingen objektiv verklighet och kunskap. Man skapar sin egen subjektiva förståelse av sin verklighet där kunskaper måste tolkas och är beroende av sammanhanget. Därför ses människan konstruera sin kunskap. Här finns en syn på intelligens som utvecklingsbar vilket enligt Korp (2003) innebär att en hög kunskapsnivå inte längre är förunnat ett fåtal, eliten. Utan är något alla kan uppnå. Det handlar om nyare uppfattningar av intelligens som är påverkbar, och beroende av sociala, kulturella och materiella villkor och undervisning.

Formativ bedömning

Syftet med bedömningen har här vidgats. Från att enbart handla om betyg och sortering, till att nu även stödja individens lärande och en möjlighet för läraren att utveckla undervisningen i klassrummet. Det har skett en förskjutning där sociokulturella teorier i stort konkurrerar ut behaviorismen som inlärningsteoretisk grund (Korp, 2003). Korp skiljer den formativa bedömningen från den summativa och den normativa med förklaringen, att den formativa bedömningen har ett pedagogiskt syfte, den vill förbättra något där syftet inte ligger i sortering. Vidare att bedömningar med formativa syften ges kontinuerligt i samband med undervisningen, men poängterar dock att det inte är beroende av när bedömningen görs, utan dess syfte. Jönsson (2010) menar att feedbacken är centralt i den formativa bedömningen och en grundläggande förutsättning för att feedbacken ska fungera är att återkopplingen ger eleverna svar på: Vart är jag på väg, dvs. vart är målet? Var befinner jag mig i förhållande till målet? Och hur ska jag närma mig målet? Kartläggning och bedömning sker kontinuerligt och som en del i undervisningen. Även Pettersson (2011) visar på hur viktigt gensvaret är för elevens lärande och för den egna undervisningen. Alltså, vad gör jag med resultatet? Hur går jag vidare för att hjälpa eleven vidare mot målet och vad har jag lärt mig av min egen undervisning?

Summativ bedömning

Jönsson (2010) beskriver att den summativa bedömningen, det vill säga betygen inte ger något svar på hur eleven ska ta sig vidare mot målet på grund

av dess ringa informationsvärde, men understryker samtidigt att den formativa och den summativa bedömningen riktar sig mot samma mål. Han poängterar här vikten av att inte missuppfatta de olika bedömningsformerna. Det får inte uppfattas som att den formativa syftar mot komplexa kunskaper, och den summativa mot enkla mätbara kunskaper, då detta kan leda till att eleverna riktar allt sitt fokus på ytliga mätbara kunskaper. Därför krävs att samtliga bedömningar har en hög kvalitet. På detta sätt menar han att man som lärare kan undvika att leda eleverna bort från undervisningen och mot betygen. Även att tydliggöra för eleverna vad det är som bedöms, kopplingen mellan uppgifter och betyg, är av största vikt. Alltså, betygens styrande effekt går inte att undvika, men om båda bedömningsformerna uppnår samma kvalitet där båda syftar mot samma kunskaper blir det möjligt för den formativa och summativa bedömningen att samsas.

Alternativa test

Korp (2003) karaktäriserar alternativa test som praktiska uppgifter där eleven får möjlighet att demonstrerar sin kunskap i handling, vilket ses som en kreativ och skapande process. Hur man svarar på uppgifterna kan variera i det oändliga. Det finns alltså inte ett i förväg definierat svarsutrymme, utan riktar sig mot högre kognitionsnivåer och metakognition där strategisk kunskap blir viktigare än faktakunskap. Frågan om validitet blir här av största vikt. Med andra ord, mäter provet verkligen det jag vill att det ska mäta? Pettersson (2011) poängterar hur viktigt det är "att göra det viktigaste bedömbart, och inte det enkelt mätbara till det viktigaste" (s. 34). Med andra ord, det sker alltid ett urval kring vad som är viktigt att kunna och vidare måste det som väljs ut vara relevant och representativt. Som pedagog är det lika viktigt att se vad det är man inte bedömer, då "välja ut" samtidigt innebär att "välja bort". Pettersson (2010) ser dock att validitetsbegreppet idag har vidgats till att gälla hela bedömningsprocessen, från urval till konsekvenserna av bedömningen. Korp (2003) påpekar även att validiteten ska ses som kontextberoende, och en förutsättning för att dra giltiga slutsatser är att provuppgiften är meningsfull för eleven i sammanhanget det ges. Slutsatser begränsas även till att gälla i en specifik kontext, i motsats till de objektiva provens generalisering. Vidare förklarar Pettersson (2011) att det egentligen bara är den visade kunskapen man kan bedöma och därför gäller det för pedagogen att skapa sådana situationer.

Tidigare forskning

Utifrån studien syfte och frågeställningar kommer här tidigare, såväl nationell som internationell forskning att presenteras inom området betygsättning.

Rättvis och likvärdig betygsättning – en tolkningsfråga

Den summativa bedömningen, alltså betygen ska reflektera i vad mån en elevs förvärvade kunskaper uppnåtts i förhållande till kunskapskraven. Detta kräver enligt Annerstedt och Larsson (2010) att betyg måste vara jämförbara mellan lärare, skolor och genom olika tider. Detta då betyg har en stark påverkan på människors liv och deras framtid. Av denna anledning blir bedömningens och

betygens validitet och reliabilitet centralt. Randall och Engelhard (2009) påpekar att lärare måste avgöra i vilken utsträckning, och under vilka omständigheter som ska utgöra underlaget för betyget. Detta faktum menar de kan medföra att många olika faktorer påverkar bedömning av elevers prestationer. Såsom lärarens kunskapssyn, varierande uppfattning av kvalitet, samt den officiella bedömningspraxis som finns på lokal nivå. I Brookharts (1994) forskningsöversikt rörande lärares praktik i betygsättning som sträcker sig mellan år 1985-1994 innefattande 19 studier, visar det sig finnas en bristande överensstämmelse mellan lärares bedömningspraktik och gällande rekommendationer.

Både Annerstedt och Larsson (2010) och Cox (2011) finner att lärare resonerar kring betygsättning i termer av rättvisa. Vad rättvisa i betygsättning innebär menar Tierney, Simon och Charland (2011) dock är en tolkningsfråga. Dessa olika tolkningar kan dessutom vara oförenliga. Därför bör det finnas grundläggande principer för bedömningsprocessen, det vill säga hur lärare ska utföra sin bedömning för att besluta om en elevs betyg. Men i studien framkommer det att lärare hade svårt att identifiera relevanta principer i bedömningspraktiken och de som fanns till förfogande hade de stora svårigheter att förstå och därför även använda.

I Selgheds (2004) studie framkommer det att lärare upplever en rättvis och likvärdig betygsättning inte vara möjligt att uppnå på grund av otydlighet i mål- och kriteriebeskrivningarna. Att alla lärare i hela landet ska uppfatta och tolka mål och kriterier på samma sätt hävdar han är orimligt då det kunskapsrelaterade betygssystemet vilar på konstruktivistiska antaganden om vad kunskap är. Han beskriver att lärarna, som han uttrycker det, "hamnat i skottgluggen mellan en psykometrisk bedömningstradition och den framväxande nya bedömningskulturen" (s. 199). Problematiken ligger alltså i att den traditionella positivistiska synen på kunskap och betyg, samt dess funktion, kräver en objektiv rättvis och likvärdig betygsättning, samtidigt som målformuleringarna utgörs av kvalitativa skillnader i kunskaper som kräver en subjektiv bedömning. Detta är enligt Selghed en ekvation som inte går ihop. Vidare understryker han att lärares syn på kunskap påverkar betygsättning och visar i sin studie att det fortfarande florerar ett normativt tänk bland lärare då elever jämförs med varandra i stället för att jämföras mot de kriterier som finns.

I Annerstedt och Larssons (2010) forskning ifrågasätts kvaliteten i bedömningsprocessen och därmed dess legitimitet. Deras studie visar nämligen att betygsättningens grundläggande principer variera mellan, inte bara skolor, utan även mellan lärare i samma skola. Exakta kriterier på vad det är som bedöms verkar lärarna ha stora svårigheter att uttala, men även hur denna bedömning utförs. Vidare framkommer det att detta inte är det enda problemet, utan att betygsättningen även påverkas av elevernas personlighet. Betygens legitimitet, det vill säga att kvaliteten i processen, dess reliabilitet, validitet och jämförbarhet och rättvisa kan därmed ifrågasättas.

Bakomliggande orsak till detta menar de, liksom Randall och Engelhard (2009) kan bero på att kriterier för olika betyg är formulerade på lokal nivå och att kunskapskraven därmed är beroende av hur de tolkas. Harman och McDowell (2011) ser att den traditionella synen med dess linjära syn mellan kunskap och bedömning tas för given och därmed att lärare tolkar läroplanen, det vill säga statsmaktens intentioner, på samma sätt och att de därför bedömer utifrån samma principer. Ett sådant perspektiv fokuserar enbart på hur bedömningen ska utföras och missar därmed bedömningens komplexitet. Orsak och verkan ses som självklar och betygsättning som fenomen ifrågasätts därför inte. I deras studie lyfter de bedömningens komplexitet utifrån olika diskurser som florerar bland lärarna, vilket visar att bedömningens syfte är beroende av dels, vilken lärare men även vid vilken tidpunkt och vilket ämne som bedömningen utförs. Dessa olika diskurser medför att det hos lärarna finns en pågående omförhandling av lärarens roll i bedömningsprocessen liksom betygens syfte. Att enbart utbilda lärare kring hur bedömningen ska utföras är därför inte tillräckligt. Det måste även finnas en öppenhet för bedömningsprocessens konflikter och vidare ge stöd för hur bland annat anpassningen mellan test, läroplan och undervisningsmetod kan hanteras.

Faktorer som påverkar betygen

Vilka faktorer som vägs in i betyget, alltså *vad* lärare upplever som viktigt vid betygsättningen och vad som därför även bedöms och betygsätts menar Annerstedt och Larsson (2010) påverkas av elevernas personlighet. Majoriteten av lärarna i studien uttrycker att vissa beteenden är av värde, vilket de vidare poängterar inte finns att läsa i kunskapskraven. I själva verket verkar det som att många lärare har skapat sitt eget sätt för att avgöra vilken elev som får vilket betyg. Detta visar även McMillan, Myran och Workmans (2002) på i sin forskning. Betygen reflekterar förutom kunskaper, även elevens beteende såsom ansträngning, utveckling och närvaro. Vidare problematiserar de kring detta och förklarar att om faktorer såsom utveckling inkluderas i betyget, uppstår ytterligare problem. För detta innebär ju att en elevs tidigare kunskaper påverkar graden av dennes utveckling. Konsekvensen av detta skulle kunna bli att två elever som visar på exakt samma kunskaper, där ena har utvecklats enormt och den andra lite, får olika betyg. Trots att båda bedöms utifrån samma kriterier. Att betygen reflekterar andra aspekter än elevens kunskap överensstämmer med Lekholm och Cliffordsons (2008) studie som visar att betygsättningen påverkas av andra faktorer såsom elevens engagemang. En intressant iakttagelse rörande detta är att Thorsen och Cliffordson (2012) visar att engagemanget hos eleverna påverkar betyget, samtidigt som Korp (2012) visar på att lärarens förväntningar på eleverna påverkar elevernas engagemang. Ironiskt nog skulle detta kunna tolkas som att lärarna i viss mån alltså bedömer sin egen undervisning.

Tierney, Simon och Charland (2011) presenterar i sin studie fyra principer som lärarna utgick ifrån vid betygsättningen. I den första principen utgick lärarna från de kunskapskriterier som fanns, men vägde även in elevens utveckling i ämnet. I den andra baserades betyget på produkten av elevens arbeten in, och

även elevernas engagemang och insats. Den tredje vägde in allt och litade på sin professionella förmåga, som dock inte alltid grundade sig på en förståelse för den underliggande principer av betygssystemets konstruktion. Den sista principen som presenteras är de lärare som faktiskt kan rättfärdiga deras betygsättningsprocess och vidare informerar denna information till eleverna. Kvaliteten på den information som informerades till eleverna och därmed dess nytta framkommer dock inte. Likt de tidigare ovan nämnda studierna visar även Selgheds (2004) studie att såväl elevers personlighet samt deras förhållningssätt till ämnet vägs in i betyget. Han ger även en möjlig förklaring till detta där han menar att skiftet i sättet att se på kunskap som en process i motsatt till en produkt säkerligen försvårar för lärare att betygsätta enbart de uppnådda kunskaperna och inte själva processen.

Skillnader i lärares betygspraxis mellan lärare, årskurser och skolor

Randall och Engelhard (2009) förklarar att lärare, oavsett vilken kurs de verkar inom, måste avgöra vad det är betygen ska spegla. Alltså, vad det är som ska betygsättas. I deras studie ligger fokus på skillnader mellan lärare som verkar i grundskolans tidigare år och grundskolans senare år där det framkommer att lärare som arbetar i tidigare år har en tendens att vara mer givmilda och överseende då fler elever passerar med godkänt, än de som arbetar i senare år. Det visar sig även att lärare som verkar i senare år till större del följer den aktuella officiella bedömningspraxis som finns, än de som verkar i tidigare år. Anledningen till detta menar de kan bero på skillnader i den egna samt den yttre stressen och pressen som finns att förbereda elever för vidare högre studier. En lärare som lärare i tidigare år inte behöver tampas med. Lärare i tidigare år spenderar även mycket mer tid med sina elever vilket skulle kunna medföra att det hos dessa lärare finns en större instinkt att skydda och vårda. Något som inte går hand i hand med att underkänna.

McMillan, Myran och Workmans (2002) studie visar på att det finns en större variation kring vad som ska bedömas samt dessa faktorerers betydelse för betyget, mellan lärare i samma skola, än mellan olika skolor. Vilket enligt dem tyder på att den individuella lärarens inställning har större betydelse än skolans lokala betygspraxis. Vad som bedöms är närmare något unikt, och varierar från lärare till lärare.

Testen och dess funktion

Huruvida och i vilken mån lärare anser att testresultat bör vägas in i betyget presenterar Cox (2011) i sin studie som visade på en stor variation mellan lärare där testen kunde utgöra alltifrån 100 % av betyget till 48 %. Trots att lärarna, vid tidpunkten av intervjuerna, arbetade med att ta fram alternativa test utgick de flesta lärare ändå utifrån traditionella objektiva test. Betyget reflekterade med andra ord enbart ytliga kunskaper då dessa test innehöll flervalsfrågor som sedan snabbt och enkelt kunde rättas och betygsättas. Selgheds (2004) studie visar däremot att traditionella prov har fått gett vika allt mer, till förmån för alternativa test såsom andra skriftliga med även muntliga test. Något som eleverna dock inte verkar uppfatta som rättvist. Det krävs här

att lärarna synliggör bedömningsgrunderna. Detta kan då lätt leda till att lärare ser sig tvingade att samla bedömningsunderlag som är tydliga, vilket många gånger är lika med lätta mätbara faktakunskaper.

I McMillan, Myran och Workmans (2002) studie framkommer det att lärare förlitar sig på test som är skapade av olika förlag, trots att de oftast använder sina egna skapade test. Detta, menar de, ger en antydning om lärares svårigheter att själv avgöra kvaliteten i sina egna designade test. Även Selgheds (2004) studie visar på att lärare förlitar sig på läromedel, men även nationella prov för att klara betygsättningen. En stor anledning till detta menar han beror på att betygskriterierna uppfattas som språkligt svåra att tolka, vilket begripligt resulterar i att lärare helt enkelt väljer andra pålitligare stöd vid betygsättningen. Ingen lärare vill bli avslöjad att inte klarar av sin uppgift, och därför söks stöd vid betygsättningen där deras beslut inte kan ifrågasättas.

Sammanfattning

I mitten av 1990-talet infördes ett helt nytt betygssystem som bygger på helt andra antaganden om kunskap och lärande än det tidigare normrelaterade betygssystemet. Vilket fortfarande är gällande. Detta innebär att man 2011 införde ett reviderat betygssystem, snarare än ett nytt betygssystem, då kunskapssynen är densamma. Konflikten ligger i de olika perspektivens fokus kring vad som anses viktigast i samband vid betygsättningen. Förståelsen av de antaganden om kunskap de olika betygssystemen vilar på blir därmed centralt. Trots detta har det förts få diskussioner kring vad man mäter och hur denna mätning ska genomföras för att svara upp mot kunskapskraven. Betygens legitimitet är beroende av dess jämförbarhet. Dock visar presenterad forskning en rörande samstämmighet om att det finns en likvärdighetsproblematik kring betygsättningen där man lyfter betygsättningens komplexitet och därmed faran med att utgå från den traditionella positivistiska synen med dess linjära syn mellan orsak och verkan. Betygsättningen som fenomen riskerar då att bli osynlig och möjligheten att upptäcka och hantera bedömningsprocessens konflikter går därmed förlorad.

Syfte och metod

I detta kapitel kommer jag först att beskriva och motivera syftet, samt de frågeställningar som ligger till grund för denna studie. Därefter presenteras och motiveras mitt val av forskningsmetod.

Syfte

Från och med hösten 2012 är lärare skyldiga att sätta betyg på alla elever i årskurs 6. Detta är av naturliga skäl därför ännu ett utforskat område. Därmed ser jag här en kunskapslucka som denna studie skulle kunna bidra till att fylla.

Syftet med denna studie är att beskriva lärares upplevelser och erfarenheter av att sätta betyg på elever i årskurs 6.

Frågeställningar som är relevanta att söka svar på är:

- Vilka aspekter lyfter lärarna fram när de beskriver sina erfarenheter och upplevelser av att sätta betyg på elever i årskurs 6?
- Vilka föreställningar finns bland lärarna kring begreppet rättvis och likvärdig betygsättning?

Anledningen till varför begreppet likvärdig och rättvis betygsättning finns med i frågeställning är på grund av att jag ser detta vara ett centralt begrepp vid betygsättningen. Betygens legitimitet avgörs här i fråga om dess validitet och reliabilitet. Alltså, *vad* upplevs av lärarna som väsentligt att bedöma, men även *hur* denna bedömning ska utföras. Hur lärare resonerar kring en rättvis och likvärdig betygsättning blir därmed även centralt för att kunna förstå deras erfarenheter av att sätta betyg på eleverna.

Metod

Då syftet med min studie är att upptäcka variationer i lärares erfarenheter och upplevelser av betygsättning, har jag valt en kvalitativ forskningsmetod med en fenomenografisk ansats. Larsson (1986) beskriver en grundläggande distinktion mellan den första ordningens perspektiv och den andra ordningens perspektiv, där den först nämnda ämnar förklara hur något är och som kan observeras utifrån. Medan den sistnämnda handlar om hur omvärlden tolkas. Den tolkningsinriktade kunskapsteoretiska ståndpunkten utgår alltså ifrån att det finns många tolkningar av verkligheten. I denna studie finns ingen ambition att objektivt förklara, utan snarare att försöka skapa en förståelse för hur de intervjuade lärarna tänker kring deras erfarenheter och upplevelser av att sätta betyg på eleverna i årskurs 6. Verkligheten är samma sak som att tolka den. Denna studie har med andra ord en konstruktionistisk utgångspunkt,

vilket Bryman (2008) förklarar vara en ontologisk ståndpunkt som ser att verkligheten inte är något som finns ovanför eller utanför människorna, utan något som finns i och mellan människorna. Verkligheten är alltså något som skapas av människors handlingar. Av denna anledning har jag valt att studera fenomenet från ett mikroperspektiv i form av kvalitativa intervjuer.

Den fenomenografiska forskningsansatsen stämmer väl överens med mitt syfte. Kihlström (2007) beskriver att denna forskningsansats används när man vill visa på hur något uppfattas av någon och där studiens syfte är "att finna variationen i och systematisera människors erfarenheter av olika fenomen" (s. 157). Detta överensstämmer väl med denna studies syfte, då utgångspunkten är att det finns olika erfarenheter och upplevelser beträffande betygsättning samt innebörden av begreppet likvärdig och rättvis betygsättning för olika människor. Resultatet i denna studie blir därmed inte heller något som kan generaliseras.

Tillvägagångssätt och urval

Det exakta antalet intervjuer bestämdes inte på förhand. Kihlström (2007) förklarar att tillförlitligheten i studien ökar om intervjuer utförs på personer som kan berätta om situationer de varit med om. Annars finns risken att svaren enbart baseras på åsikter. Därför begränsades studien till att endast undersöka lärare som faktiskt satt betyg på elever i årskurs 6, vilket innebar en stor begränsning av antalet möjliga intervjupersoner. Inledningsvis riktades därför fokus på att, med hjälp av tidigare personliga kontakter, leta rätt på lärare som faktiskt har satt betyg på elever i årskurs 6, ställa en förfrågan via mejl, och därefter avgöra hur många intervjuerna skulle bli till antalet. Bryman (2008) kallar denna typ av urval för ett snöbollsurval vilket innebär att forskaren vänder sig till ett mindre antal människor vid den initiala kontakten för att få kontakt med människor relevanta för undersökningen. Nackdelen med denna typ av urval är huruvida detta kan ses som ett representativt urval för populationen. Men då denna kvalitativa studie inte gör anspråket att kunna generaliseras så anser jag ändå detta vara ett adekvat urval. Dessutom förklarar Bryman (2008) att den kvalitativa intervjun är målinriktad, vilket naturligt leder till att forskaren gör urvalet utifrån önskan att intervju personer som är relevanta för studiens syfte, det vill säga att intervju människor som ger svar utifrån forskningsfrågorna.

Lärarna som kontaktades via mejl tackade ja utifrån informationen om att jag skriver ett examensarbete och önskade intervju lärare som satt betyg på elever i årskurs 6. Åtta lärare på tre olika skolor tillfrågades, varav sex tackade ja. Intervjugruppen utgörs med andra ord av 6 lärare, verksamma på tre olika skolor, alla kvinnor. Samtliga är behöriga att undervisa i grundskolans tidigare skolår. Alla tre skolor finns i samma stad, varav två verkar under samma rektorsområde. Enligt följande valdes 6 lärare ut, verksamma på 3 olika skolor. Motivet att välja lärare på olika skolor var att skapa en ökad möjlighet att upptäcka variationer i uppfattningar och erfarenheter av att sätta betyg på elever i årskurs 6.

Genomförandet

Vid genomförandet av intervjuerna förklarar Kihlström (2007) fördelen med att inte ha för många färdiga frågor och föreslår att man börjar med en allmän fråga. Bryman (2007) menar att allt för specifika frågor hindrar den kvalitativa intervjuens syfte, nämligen att fokus ska ligga på intervjupersonernas synsätt och idéer att uppfatta fenomenet. Däremot understryker han att allt för generella frågor ska undvikas, då intervjupersonerna oftast inte förstår en sådan fråga och därför ber om ett förtydligande. Därmed ser jag uppföljningsfrågorna som centrala i intervjun. Det är nämligen här man skapar möjligheten att få fram de detaljerade svar den kvalitativa intervjun strävar efter. Alltså, en allmän fråga ger intervjupersonen möjlighet att lyfta det han eller hon upplever viktigt och intervjun utgår därmed från intervjupersonens perspektiv. Kvaliteten på följdfrågorna avgör sedan hur uttömmande svaret blir. Detta är anledningen till varför jag valde att utföra kvalitativa semi-strukturerade intervjuer bestående av öppna frågor. En semistrukturerad intervju förklarar Bryman (2008) vara när intervjuaren ställer allmänna frågor och utifrån svaren ställa följdfrågor som uppfattas vara viktiga. I en sådan intervju blir intervjuarens förmåga viktigt. Därför valde jag att genomföra en pilotintervju. Detta gav möjligheten att dels få lite erfarenhet av metoden, men även att kunna se hur pass väl intervjun fungerade och eventuellt omformulera mina frågor. Det visade sig, för mig, omöjligt att anteckna samtidigt som jag försökte fokusera och vara lyhörd för vad intervjupersonen svarade och därmed inte heller följa upp svaren med passande följdfrågor. Därför valde jag att spela in samtliga intervjuer på band så att min fulla uppmärksamhet kunde ägnas till att uppfatta vad intervjupersonen berättade och ställa adekvata följdfrågor.

En av intervjuerna ägde rum i intervjupersonens hem, och resterande fem på den skola lärarna arbetar. Samtliga intervjuer genomfördes under loppet av 7 dagar. Intervjuerna baserades på intervju guide (bilaga 1) och längden på intervjuerna varierade mellan 30-40 minuter.

Analys och tolkning

Syftet med denna studie är att upptäcka variationer i lärares erfarenheter och upplevelser av att sätta betyg på elever i årskurs sex samt deras föreställningar kring begreppet rättvis och likvärdig betygsättning. För att kunna belysa dessa variationer valde jag att transkribera samtliga intervjuer, vilket visade sig vara en tidsödande uppgift, dock av stort värde vid analysen och tolkningen av materialet. Eller snarare bestämt en nödvändighet. Intervjuunderlaget omfattar sammanlagt 32 sidor text i teckenstorlek 12, enkelt radavstånd. Analysen av materialet fokuserades först och främst på att läsa igenom transkripten ett flertal gånger och lyssna på tillhörande inspelad intervju för att undvika feltolkningar som jag insåg kunde ha uppstått vid själva transkriberingen.

Att jämföra utsagorna menar Larsson (1986) är själva kärnan i den kvalitativa analysen. Därför riktades initialt fokus på att läsa alla transkriberade intervjuer upprepade gånger med tanken att försöka upptäcka likheter och skillnader. I

början kändes detta som en övermäktig uppgift och jag började därför med att skriva anteckningar och nyckelord i marginalen för att försöka få överblick över materialet. Detta gjorde det sedan lättare att jämföra de olika utsagorna och därmed även att upptäcka skillnader och likheter. Vidare beskriver Kihlström (2007) den kvalitativa analysen bestå: "i att urskilja människors kvalitativt olika sätt att tänka, beskriva och uppfatta olika fenomen och företeelser i sin vardag" (s. 163). I nästa steg riktades därför fokus på att beskriva de kvalitativt skilda erfarenheterna, upplevelserna och uppfattningarna som hittats. Alla citat placerades sedan under varje kategorisering med identitet (nummer) och löpnummer så att jag lätt kunde hitta tillbaka till texten jag klippt ut dem från. På detta sätt upptäcktes de mönster som sedan utgjorde de olika kategoriseringarna. Kihlström (2007) understryker här vikten av att förstå att det inte är människorna som kategoriseras, utan de olika tankestrukturerna. Hela denna process tog avsevärt längre tid och energi än jag från börjat räknat med. Men har förhoppningsvis bidragit till att öka studiens tillförlitlighet.

Studiens validitet och reliabilitet

En studies validitet handlar om huruvida man studerat det man avsett att undersöka. Det handlar med andra ord om studiens giltighet enligt Kihlström (2007). Hon beskriver olika mått för en studies validitet. En studies giltighet ökar bland annat om en vetenskapligt kompetent person granskar undersökningsinstrumentet och om det genomförts en pilotintervju. Genom att min handledare granskat mina intervjufrågor och att jag genomfört en pilotintervju ser jag att studiens validitet är god. Ytterligare ett mått som Kihlström beskriver är studiens kommunikerbarhet som handlar om läsaren av studien förstår resultaten. Därför beskrivs så detaljerat som möjligt tillvägagångssätt, urval, analys och tolkning. Huruvida jag lyckats med detta eller ej överlåter jag till läsaren att avgöra.

Enligt Kihlström (2007) handlar en studies reliabilitet om dess tillförlitlighet. Alltså om man kan tro på den. I kvalitativa intervjuer förklarar hon att intervjuarens förmåga viktig, då studiens reliabilitet, det vill säga dess tillförlitlighet påverkas. Ett sätt att höja studiens reliabilitet blir därför att träna inför uppgiften. Återigen visar detta på den genomförda pilotintervjuns betydelse.

Larsson (1986) beskriver att studiens tillförlitlighet handlar om rimligheten av den gjorda tolkningen. Att genomföra denna studie på egen hand har medfört många fördelar, men även många nackdelar. En stor nackdel handlar just om studiens tillförlitlighet. Å ena sidan försvinner möjligheten att diskutera den gjorda tolkningen och analysen vid olika faser med en kollega och därmed även denna studies interbedömarreliabilitet. Å andra sidan finns alltid risken att studiens validitet minskar med två personer närvarande då detta av intervjupersonen kan upplevas som besvärande. Kihlström (2007) menar dock genom att man spelar in intervjuerna ökar reliabiliteten då risken minskar risken att göra direkta tolkningar och därmed antecknar tolkningarna av

svaren och inte det som faktiskt sägs. Ytterligare ett sätt för att kunna övervinna de negativa effekter som skulle kunna påverka denna studies reliabilitet var att jag använde mig av medbedömarreliabilitet, vilket Kihlström (2007) förklarar att en medbedömare får tillgång till intervju svaren och resultatet. Därför valde jag att ta hjälp av en person som även han studerar till lärare. Vilket gick till som så att han fick tillgång till alla citaten och de kategorier jag skapat. Hans uppgift var sedan att placera citaten under de kategorier han ansåg passade. Överensstämmelsen visade sig vara mycket hög, och de som inte överensstämde diskuterade vi tills vi var överens. Sammantaget ser jag därför att reliabiliteten och validiteten i denna studie är god.

Etiska överväganden

Under studiens gång följdes Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och anvisningar (Vetenskapsrådet, u.å.). Med andra ord har de fyra huvudkraven: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet beaktats i varje del av processen av denna studie. Innan intervjuerna informerades deltagaren muntligt att deltagandet är frivilligt och när som helst kan avbrytas. Samt att det som framkommer i de inspelade intervjuerna behandlas konfidentiellt och enbart kommer att användas i mitt examensarbete och att resultatet inte kommer att kunna spåras till vare sig läraren eller skolan som hon jobbar på. I enlighet med Vetenskapsrådets rekommendationer erbjöds även intervju personerna få ta del av den färdiga studien.

Samtliga intervju personer tackade jag till förfrågan utifrån informationen att jag ville intervjua lärare som satt betyg på elever i årskurs 6. Innan intervjun förklarade jag muntligt vad studien handlade om, det vill säga att studien handlar om lärares olika uppfattningar och upplevelser av att sätta betyg på elever i årskurs 6. Jag valde med andra ord att inte uttryck begreppet rättvis och likvärdig då jag såg en risk att detta skulle kunna påverka deras svar. Av samma anledning valde jag att ställa fråga om hur de tolkar innebörden av begreppet rättvis och likvärdig betygsättning i mitten av intervjun. Inledde i stället med en allmän öppen fråga om hur det upplevde det var att sätta betyg, med en följande uppmuntran att försöka beskriva bedömningsarbetet (se bilaga 1). På detta sätt såg jag att chansen ökade att intervju personerna berättade deras faktiska erfarenheter, upplevelser och uppfattningar som fanns, och inte på vad de troddes förväntades svara.

Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet av det empiriska materialet som tolkats och analyserats. Avsikten är att beskriva variationer i lärarnas erfarenheter av att sätta betyg på elever i årskurs 6, samt deras föreställningar om begreppet likvärdig och rättvis betygsättning. Studien genomfördes ett år efter det att lärare blivit skyldiga att sätta betyg på elever i årskurs 6. Jag har valt att presentera studiens resultat i två olika teman. I första temat är lärarnas erfarenheter av att sätta betyg i fokus. I det andra temat är deras uppfattningar av rättvis och likvärdig betygsättning som fokuseras.

Lärares erfarenheter och upplevelser av att sätta betyg på elever i årskurs 6

Lärarnas erfarenheter och upplevelser av att sätta betyg på elever i årskurs 6 har inordnats i följande fyra kategorier: *Betygsättningen medför att läraren måste inta två olika roller, Betygsättningen innebär ett ökat fokus på nationella proven, Betygsättningen innebär en förändring av den egna undervisningen, Betygsättningen innebär ett ökat fokus på elevernas kunskapsutveckling.*

Betygsättningen medför att läraren måste inta två olika roller.

Här uttrycks svårigheter att kombinera undervisning med betygsättning. En syn som kännetecknar denna kategori är att lärarna ser på eleverna och sig själva som människor där den undervisande rollen beskrivs vara stöttande och coachande. Något som inte upplevs överensstämma med rollen att sätta betyg på eleverna. Att betygsätta uppfattas snarare som att döma, än att bedöma. Det uppstår därmed en konflikt mellan de två rollerna. Betygsättningen upplevs därför som en onaturlig del i arbetet.

Här sitter man verkligen som den som dom ska vara trygg med, som dom ska lita på och som man ska hjälpa. "Det är mig du ska komma till! Visa mig det du kan så kan jag hjälpa dig att komma vidare". Men sen sätter jag också betyg. Sen dömer jag dom också på nåt vis. Dömer eller bedömer eller vad man nu vill kalla det.

Jag tycker inte att det här med betyg inte hör ihop med vårt andra jobb som coach. Man pushar dem framåt och säger: "Bra jobbat! Men ... det blev ett F". Vad är det liksom? Hur kul är det? Det hade varit bättre att någon annan tog hand om det där. Jag får liksom inte ihop rollerna.

I dessa utsagor upplevs betygsättningen medföra ytterligare en roll som hamnar i konflikt med den andra rollen som coach. En aspekt som lyfts fram och ifrågasätts i dessa utsagor är betygsens funktion.

Ska man sätta ett F eller E? Ja, vad kommer att ge dom mest motivation. Ett betyg i årskurs 6 har ju ingen betydelse egentligen helt krasst. Så då är ju frågan vad vi ska sätta här: "Å ja, jag fick ett F i matten! Å vad laddad jag är!" Eller ska man sätta ett E och: "Ser du, du är på gång! Du låg på ett F förra terminen. Nu har du ett E! Du

har ett E nu när du går ut sexan. Fortsätt! Ser du, det hjälper att plugga!” De är ju människor och barn man har att göra med och vad blir man motiverad av? Ja, inte att från årskurs sex höra att: ”Du är inte godkänt i nåt. Du kan ingenting! Det här kommer att bli jättetufft”. Motiverar det, eller bara sänker vi dom? Nä, det känns inte ... på så sätt känns betygen inte riktigt ... dom kan få ta bort dom på nåt vis.

Betygens funktionella effekt ifrågasätts då dessa inte ses ha någon sorterande funktion i dessa åldrar. Alla elever, oavsett betyg, kommer ju ändå fortsätta till högstadiet. Betygsättningen ses därför i ljuset av dess alternativa funktioner, det vill säga dess motiverande effekt. I kombination med bakgrunden att man i dessa utsagor ser rollen som stöttande och coachande som primär, blir synen på betygens motiverande funktion naturligt. En rädsla att släcka elevers motivation till fortsatt lärande upplevs vara stor i och med att man sätter betyget F och något som inte uppfattas överensstämma med den upplevda primära rollen som lärare, det vill säga den stöttande och coachande rollen.

Betygsättningen innebär ett ökat fokus på nationella proven

I denna kategori ligger fokus på de nationella proven. Det finns en uttalad osäkerhet kring kunskapskraven och hur dessa ska tolkas. Enligt utsagorna uppfattas värdeorden som flummiga och svåra att förstå. Förklaringar till att de nationella proven får en central plats i betygsättningen sägs främst bero på upplevda pressen att utföra en ”korrekt” betygsättning och därmed undvika risken att bli ifrågasatt. Det handlar om frågan vad som ska mätas. ”Korrekt” betygsättning upplevs vara att mäta elevers förvärvade kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Nationella proven upplevs därför vara ett bra mått då det finns en uttalad osäkerhet kring de egna utformade testen, då dessa enligt utsagor riskerar att inte ”hålla måttet”.

Så där skulle jag vilja säga att där är ett perfekt underlag där jag kan känna att jag har ryggen fri. Jag behöver inte själv stå till svars för att jag har skapat nåt som ... ett prov som egentligen inte var bra nog.

... det var det enda som jag kände att jag kunde använda som en neutral faktor i det hela och som gör att jag inte känner att det här är ju utifrån vad jag har tillrättalat och trättat ner.

Ytterligare en aspekt som lyfts i dessa utsagor är medvetenheten att de nationella proven bara ska utgöra en del av betyget. Men då osäkerheten i denna kategori var påfallande stor kring vad det var som faktiskt skulle betygsättas, ansågs de nationella proven ändå få utgöra en stor del av betyget.

Nationella provet säger dom gång på gång ... alltså det ska inte vara det som blir betyget. Men grejen med nationella provet är att de här proven är så otroligt väl utformade. Det är ju väldigt få saker som gått ... dom är ju testade och omarbetade och genomtänkta. Och där ibland känns det ju som att man får titta på bitar som man själv inte skulle lyckas få till så där stort och omfattande liksom /.../ Det är så här både och med tester, men jag tycker om när nån annan ... eller om nån annan heter Skolverket, för då känner jag att då litar ju jag på att deras kvalitetsnivå är som det jag ska utgå från liksom.

Med bakgrunden att den nya läroplanen (Lgr11) utkom hösten 2011 och att lärare i årskurs 6 inte blev skyldiga att sätta betyg på eleverna förrän hösten 2012 uttrycks i några av dessa utsagor problematik kring detta i termer av missat bedömningsunderlag.

Nya läroplan kom ju två år innan vi skulle sätt betyg, men vi skulle ju sätta betyg på centralt innehåll som var för tre år. Så där kände man sig väl, att ja, att tillförlita sig på lite magkänsla också. För att jag menar, man hade ju inte bedömningsunderlag för alla dom här tre åren så att säga. Det hade ju inte gått igenom. Ja, vi gjorde så gott vi kunde.

Det kanske låter taskigt att säga, men det är tur att man först sätter ett betyg på hösten och ett på våren. Nu säger jag ju inte att nationella proven, det är ju inte alls lika med betyg. Så att, det behöver inte generera ett betyg som det ger i de nationella proven. Men på hösten så, dels har man, har man haft dom lite för kort stund för att man ska känna att ... Jamen, jag har ju inte kommit in på alla dom här bitarna och ändå ska jag sätta ett betyg som är sådär någotsånär.

I samtliga utsagor i denna kategori uppfattades kunskapskraven som centrala vid betygsättningen. Men på grund av osäkerheten kring hur dessa ska tolkas och därmed osäkerhet kring vad det är som ska betygsättas, upplevs de nationella proven ändå få utgöra en stor del av underlaget vid betygsättningen. På så sätt tycks även risken att bli ifrågasatt minska. En ytterligare anledning som uttrycks är en problematik kring missat bedömningsunderlag som vidare ses motivera att man vid betygsättningen hösten 2012 gick på magkänsla. Denna magkänsla kombinerades sedan med de nationella proven inför betygsättningen våren 2012.

Betygsättningen innebär en förändring av den egna undervisningen

I denna kategori uttrycks utsagor kring betygsättningens konsekvenser för framtida fortsatta undervisningen. Betygsättningen får här en funktion för själva undervisningen. Det vill säga, undervisningen anpassas efter kunskapskraven. Risken upplevs annars som stor att det i slutändan inte skulle finnas något att bedöma. Att vara först ut på plan, det vill säga att sätta betyg på eleverna i årskurs 6, upplevs därför som en stor fördel då de nödvändiga förändringarna kan göras redan nu. Något som alltså inte uppfattas vara möjligt för de som ännu inte har dessa erfarenheter av att sätta betyg.

Alla måste nog ha gått igenom den här betygsprocessen för att landa, och där kan jag ju ändå känna. Att första gången vi satte betyg, det var ju förra året med sexorna. Och även om det inte kändes tillfredsställande så är vi ju först ut på banan nu ... så det kan jag känna är en jättestor fördel. För det är ju inte förrän du kommer dit och man ska sätta betyg som man börjar tänka: "Varför gjorde vi så? Varför gjorde vi inte så?" Nu ska vi tänka framåt. Annars går man ju liksom bara på. Så nästa gång kommer jag att ha med mig, att jag gör ingenting förrän jag har bedömningsglasögonen med mig. Jag gör ingenting som blir onödigt utan jag gör bara sånt som jag kan bedöma (skratt). Det är jättetråkigt, men så är det.

Man skulle försöka ha något slags underlag och man satt och tittade på, jamen det här har vi ju gjort och tänkte: "Vad visade det här? Ingenting i det jag ska bedöma!" Nä, jag får nog, jag måste nog ställa frågorna på ett annat sätt för att få fram de här olika grejerna som jag måste ha hittat för att sätta betyg. Så det känns ju som inget man heller gör i en handvändning och det tar säkert lite tid innan man har hittat vad man måste lägga om ... lägga om i hur man undervisar för att lära dom förmågor som dom måste ha som man känner att man kanske egentligen inte fått fram. Så det har varit jättenyttigt tycker jag. Nu måste man börja tänka åt andra hållet på nåt vis.

Erfarenheten av att ha satt betyg på eleverna medför möjligheten att reflektera kring sin egen undervisning. I och med införandet av betygsättningen på eleverna i årskurs 6 upplevs den tidigare undervisningen som otillräcklig då denna undervisning inte skapat möjlighet för elevernas kunskapsutveckling i riktning mot kunskapskraven och därmed inte heller genererat tillräckligt bedömningsunderlag. Det uttrycks ett behov av en förändrad undervisning. Utsagorna antyder behovet av en förändring som innebär att undervisningen riktas mot betygen.

Betygsättningen innebär ett ökat fokus på elevernas kunskapsutveckling

Denna kategori ligger förhållandevis nära den föregående kategorin då båda innebär en förändring av den egna undervisningen. Den stora kvalitativa skillnaden ligger dock i att den föregående kategorin riktade undervisningen mot betygen. I de utsagor som finns under denna kategori riktas undervisningen mot eleverna och deras kunskapsutveckling. Betygsättningen har här medfört en omvärdering av den egna undervisningen där fokus riktas mot eleverna och deras möjligheter till vidare kunskapsutveckling där den tidigare bedömningens praxis som använts ifrågasätts.

Sedan är det jätteviktigt att få dem att göra en förändring på en gång och inte bara göra det som ett konstaterande. Därför då är det liksom bara: "Jaja, ja då var det gjort!". Spelar ju ingen roll vad du skrev det är ju liksom redan gjort. Utan i och med den här formativa coachningen så måste man på en gång där och då göra utrymme för en ny uppgift eller gå in och rätta till. Så att man checkar av med prov när man har gått 75 procent in i temat är ju faktiskt en ganska bra regel. Jag är nog den som har tagit provet det sista man har gjort, och fått dem att kunna så mycket som möjligt in för det.

Ofta så avslutar man ett helt område med ett test och sen så är ju hela det arbetsområdet förbi, då jobbar man inte med det. Så att där måste ju vara schysstare. När vi nu lägger tester eller olika prov så lägger man det så att eleverna faktiskt har en chans att få till sig mer kunskap. Där, om jag märker att ingenting har fastnat, att alla har fått urusla resultat säger ju faktiskt mer om mig än om eleverna. Så, jag kanske göra på nåt annat sätt. För ofta gör jag mitt och sedan går eleverna därifrån och jag vet inte riktigt vad det var de tog med sig från varje lektion.

Utsagorna visar att det uppstått en undervisningsdiskurs i motsats till den tidigare traditionella undervisningens egenskapsdiskurs. Ansvaret läggs alltså på undervisningen och inte på eleven. Detta medför att lärarna vänder sina blickar mot hur deras egen undervisning kan förändras för att hjälpa eleverna vidare mot målet. Proven används inte längre enbart för en summativ bedömning, utan för att kartlägga eleverna i syfte att vilja förbättra och förändra den egna undervisningen där elevernas kunskapsutveckling ligger i fokus. Den formativa bedömningens betydelse lyfts därför fram då kartläggningen av elevernas kunskaper ses som central för att kunna ge eleverna feedback och möjliggöra en undervisning som utgår från elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper.

Lärares förställningar och uppfattningar om rättvis och likvärdig betygsättning

I föregående tema beskrevs variationer i lärares erfarenheter och upplevelser av att sätta betyg på elever i årskurs 6. I detta tema redovisas på vilka olika sätt lärarna uppfattar en rättvis och likvärdig betygsättning. Genom analysen har fyra olika kategorier kunnat urskiljas: *Vad en rättvis och likvärdig betygsättning innebär är relativt, För att uppnå en rättvis och likvärdig betygsättning måste man utgå från den individuella utvecklingen, En rättvis och likvärdig betygsättning med fokus på undervisningen, En rättvis och likvärdig betygsättning är en omöjlig uppgift med tanke på nuvarande betygssystem*

Vad en rättvis och likvärdig betygsättning innebär är relativt

I utsagorna i denna kategori uttrycks en rättvis och likvärdig betygsättning vara beroende av vems perspektiv man väljer att utgå från. Ett resonemang förs främst kring ordet "rättvis".

Men det här med rättvis, vem är det som tycker att den är rättvis? Den som har jobbat och kämpat och gett järnet att verkligen visat att man kan klättra. Det är små steg, men eleven visar dom kvalitéerna som man förmodligen skulle vilja ha på arbetsplatsen. "Kan jag inte det här, då komma jag ... jag kommer inte att lära mig snabbt men jag kommer att lära mig det. Jag kommer inte att strunta i det, jag kommer att jobba dit." Medans vissa glider igenom ...

Du ska upp på en viss nivå och då spelar det ingen roll hur ambitiös och duktig du är eller hur mycket du vill. Då kan det vara den där stöveln som inte är med på lektionen men kommer in och gör provet och får se alla egenskaper på tre lektioner och ... ja där har du ditt betyg. Men du har inte lagt ner nåt jobb på det, medan man har den där som kämpar och kämpar men inte kommer att få det där betyget ... är det rättvist?

I stället för att tala om begreppet rättvis och likvärdig betygsättning utifrån vad som bedöms och hur denna bedömning går till, blir det en fråga om vem det är rättvist för. Innebörden av begreppet rättvist uttrycks alltså vara beroende av perspektiv. Min tolkning är dock att det pågår en bakomliggande konflikt kring vad det är som faktiskt ska bedömas för att kunna uppnå rättvisa betyg. En konflikt mellan viljan att vid betygsättningen väga in aspekter såsom engagemang och flit och kunskapskravens tydlighet i att

sådana aspekter inte ska vägas in. Det finns i dessa utsagor en uttalad tydlighet i att betygsättningen ska göras i förhållande till kunskapskraven och inget annat. Något som enligt dessa utsagor alltså inte upplevs vara rättvist.

För att uppnå en rättvis och likvärdig betygsättning måste man utgå från den individuella utvecklingen

I denna kategori återfinns de utsagor som lägger individen i centrum. En faktor som lyfts och som upplevs vara väsentlig att ta hänsyn till för att kunna uppnå en likvärdig och rättvis betygsättning är elevernas tidigare kunskaper och utveckling.

Det handlar om att man inte ska jämföras mot en nivå som inte är min egen. Alltså att om jag har satt en för hög nivå så ska inte ... jag ska ju inte bedömas utifrån en nivå som är alldeles för hög, dit jag kanske aldrig kommer att nå.

Någonting som jag tycker också är mycket viktigt är deras personliga utveckling att dom går framåt. Att man ser att dom vill utvecklas att dom försöker det är jätteviktigt. Ja, jag måste ju titta på hur dom presterar och hur dom utvecklas.

Utsagorna inom denna kategori ger uttryck för att en elevs prestation inte bör jämföras och mätas vare sig med andra elever eller mot kunskapskraven. En rättvis och likvärdig betygsättning tycks innebära att läraren ska bedöma elevens personliga utveckling och engagemang. Elevernas tidigare erfarenheter får därmed en avgörande roll för betygen. Utsagorna antyder även att målet är beroende av elevens tidigare erfarenheter och kunskaper.

Rättvis och likvärdig betygsättning med fokus på undervisningen

I dessa utsagor ligger fokus på själva undervisningen. Rättvis och likvärdig betygsättning och rättvis och likvärdig undervisning ses som två likartade begrepp. I diskussion kring en rättvis och likvärdig betygsättning lyfts gång på gång undervisningen och inte betygsättningen.

Ja, för det första så känner jag att det är så svårt att det ska bli rättvist när man ... helst på en sån här skola när det är en sån stor spridning i en grupp just för antalet invandrarelever. Så bli ju lite grann att nivån var du lägger undervisningen är ju alltid för låg för nån och för hög för nån. Så man försöker lägga sig där dom flesta är. Vilket är, det vet man ju inte är rättvist nånstans. Jag ska ju egentligen kunna lägga den på fem olika nivåer, så att jag kan möta alla.

Det finns ju inte en chans att det kan kräva samma resa! Där är man ju först och främst medveten om det. Och sen att jag ska kunna tillrättalägga det på så många olika sätt som kanske krävs i en grupp är ju inte heller rimligt. Jag är jag och jag går in och vi gör så gott det går utifrån det sätt som jag tänker kan vara bäst för de flesta.

En rättvis undervisning uttrycks vara en undervisning som anpassas efter varje elevs behov och tidigare erfarenheter. Något som vidare uttrycks vara en omöjlighet med hänsyn till antalet elever och den stora spridningen av kunskapsnivåer.

En rättvis och likvärdig betygsättning är en omöjlig uppgift med tanke på nuvarande betygssystem

I denna kategori återfinns de utsagor som uttrycker att kunskapskraven omöjligt kan tolkas på samma sätt av alla lärare i hela landet och därmed att en likvärdig och rättvis betygsättning inte heller är möjlig att uppnå. En rättvis och likvärdig betygsättning tycks innebära att betyget ska vara oberoende av var i landet du bor. Med andra ord, betygen ska vara oberoende av vem som betygssätter. Tolkningen av kunskapskraven upplevs däremot vara subjektivt, vilket även medför att betygsättningen blir subjektiv. Därför upplevs en rättvis och likvärdig betygsättning vara en omöjlig uppgift med tanke på det nuvarande betygssystemets utformning.

... mycket är bra och mycket är väl svårtolkat. Även där som sagt, det skiljer på nåt litet ord vilket betyg du ska sätta. Och det är ju fortfarande ... "väl", vad innebär ordet "väl"? Vad är skillnaden [mellan de olika värdeorden]? Och den har dom [Skolverket] väl inte riktigt fått ut, och det känns väl som att jag hoppas som dom kommer göra. För annars kommer ju det att bli väldigt godtyckligt från skola till skola och det är ju det man vill ha bort ... om det ska vara så likt över hela landet. Men det kommer man ju ändå inte att få.

Förmåga är ju jättesvårt att säga ... och hur bedömer man den? Det är klart att målet måste ju absolut vara likvärdig och rättvis, men sen är det nog väldigt svårt när vi är människor och vi är olika som ska sätta och det är olika, men har olika att jämföra med. Någonstans är vi ju bara människor, det är svårt att bli någon slags maskin.

Trots att det har lagts ner mycket arbete för att förstå läroplanen upplevs värdeorden i kunskapskraven vara svårtolkade. Vidare uttrycks möjligheten för lärare över hela landet att göra likvärdiga tolkningar av dessa värdeord vara en omöjlig uppgift då tolkningen av värdeorden ses variera från lärare till lärare.

I några av dessa utsagor finns en uppfattning om att detta med likvärdig och rättvis betygsättning absolut är något man bör sträva mot samtidigt som det finns stora problem att uttala vad det faktiskt innebär i praktiken. En rättvis och likvärdig betygsättning uppfattas vara ett svårt begrepp.

Ja, det hade ju varit jättetrevligt ... Jag känner så här, att det är ju en brist i att det inte finns tid och diskutera sånt i skolan för att hade det funnits det hade jag ju gett dig ett klockrent svar /.../ Jag tänker att det måste vara svårt att få det rättvist för jag vet inte riktigt hur man ska få det. Men man får det så rättvist som möjligt

Det känner jag väl är en sån där utopi som ... men det är klart att man ska sträva mot att det ska vara en så rättvis bedömning som möjligt.

Utsagorna antyder att begreppet rättvis och likvärdig betygsättning även uppfattas vara en norm som lärare förväntas utgå ifrån vid betygsättningen. Man accepterar alltså vikten av att genomföra en rättvis och likvärdig

betygsättning, samtidigt som detta inte upplevs vara möjligt. De uttrycks att vare sig tid eller möjlighet har getts för att reflektera kring dess betydelse och därmed inte heller uppfattat vad begreppet egentligen innebär i praktiken. Möjliga alternativ för hur detta skulle kunna hanteras kvarstår.

Diskussion

I denna del förs en diskussion kring val av metod och tillvägagångssätt, vilket presenteras under metoddiskussion. I resultatdiskussionen presenteras sedan hur studiens resultat kan förstås i förhållande till redovisad forskning, där de två olika perspektiven som presenterades i bakgrunden används som verktyg vid tolkningen.

Metoddiskussion

Det mesta gällande min metod har beskrivits i metoddelen. Det kvarstår dock en aspekt som bör lyftas, nämligen min egen roll som intervjuare. I kvalitativa intervjuer är intervjuarens förmåga viktig enligt Kihström (2007), då denna förmåga påverkar studiens tillförlitlighet. Jag har aldrig tidigare genomfört en kvalitativ intervju och därför kan min förmåga ifrågasättas och därmed även denna studies tillförlitlighet. Av denna anledning har jag tagit del av litteratur som behandlar den kvalitativa intervjun, samt genomfört en pilotintervju. Allt för att vara så förberedd som möjligt. Under genomförandet av intervjuerna utgick jag från en intervjuguide (bilaga 1) där min roll var att ställa inledande öppna frågor för att skapa möjlighet att utgå från intervjupersonens egna uppfattningar och synsätt. Hur uttömmande svaren blev avgjordes sedan av min förmåga att ställa adekvata följdfrågor utifrån svaren. Enligt Larsson (1986) kan dock konstruktionen av en intervjufråga egentligen inte påbörjas förrän den har ställts, tolkats av intervjupersonen, och att intervjupersonen har svarat på frågan. Det blir alltså inte förrän här det blir möjligt att omformulera frågan för att få fram det som avsetts. I de två första frågorna upplevde jag inte några som helst problem utan kände att jag fick svar på det som jag avsett att få svar på. Följdfrågorna kändes med andra ord naturliga och även vara utan ledande karaktär. Däremot vid den näst sista frågan som handlar om lärares föreställningar kring en rättvis och likvärdig betygssättning uppstod just det Larsson beskriver. Jag upplevde nämligen att intervjupersonerna inte alltid tolkade min fråga på det sätt som var min avsikt. Trots att jag ägnat stor möda kring hur denna fråga skulle formuleras. Detta gjorde mig lite förvånad. Men förarbetet med frågan utgick från det faktum att det i intervjuer alltid finns en risk att de svar som ges inte är uppriktiga och inte från att den inte skulle tolkas enligt min avsikt. Alltså, jag bedömde att denna fråga skulle föra tankarna till ett svar som inte var uppriktigt. I efterhand inser jag att jag även borde lagt större vikt vid det Larsson beskriver. Kanske hade det varit möjligt att utforma frågan på ett annat sätt för att få fram ett svar på frågan som jag avsett att få svar på. Men här kommer det Bryman (2007) beskriver in, det vill säga att det handlar om intervjuarens förmåga. En förmåga som hos mig alltså är begränsad då detta är första gången jag genomför kvalitativa intervjuer. Men då det fanns en medvetenhet om vikten att vid intervjun ge plats för tystnaden och att inte lägga in mina egna värderingar och uppfattningar, ser jag ändå att frågan gav intervjupersonen möjlighet att svara utifrån dennes perspektiv.

Resultatdiskussion

Från och med hösten 2012 är lärare skyldiga att sätta betyg på alla elever i årskurs 6. Denna studie visar lärares erfarenheter och upplevelser av att sätta betyg på elever i årskurs 6, ett år efter införandet. Frågeställningar relevanta att söka svar på var följande:

- Vilka aspekter lyfter lärarna fram när de beskriver sina erfarenheter och upplevelser av att sätta betyg på elever i årskurs 6?
- Vilka föreställningar finns bland lärarna kring begreppet rättvis och likvärdig betygsättning?

Lärares erfarenheter att sätta betyg på elever i årskurs 6

Frågeställningen handlar här om hur lärare beskriver sina erfarenheter och upplever av att sätta betyg på elever i årskurs 6. I den första kategorin *Betygsättningen medför att läraren måste inta två olika roller* pekar resultatet på att betygsättningen medfört ytterligare en roll till den tidigare upplevda rollen som coach och vägledare där uppmuntran, stöttning och trygghet upplevs vara viktiga faktorer, hamnar i konflikt med rollen som betygsättare. I Randall och Engelhards (2009) studie framkommer det att lärare som arbetar i grundskolans tidigare årskurser har en större tendens att vara givmilda då fler elever passerar med godkänt än de som arbetar i senare årskurser. Detta är vidare något som förklaras kan bero på att lärare verksamma i tidigare årskurser spenderar mer tid med sina elever och att det därmed finns en större instinkt att skydda och vårda. Något som även i denna studie pekar på. En annan förklaring menar de kan bero på skillnader i den yttre pressen att förbereda eleverna för vidare högre studier. Något som lärare i tidigare årskurser inte behöver tampas med. Även denna förklaring ser jag stämmer överens med denna kategoris utsagor som visar på att lärare ifrågasätter betygens syfte. Annerstedt och Larsson (2010) menar att betyg måste vara jämförbara eftersom de har en stark påverkan på människors liv och framtid. Dess validitet och reliabilitet blir därmed centralt. Betygen i årskurs 6 är dock inte på något sätt avgörande för elevernas vidare studier då grundskolan i Sverige är obligatorisk. Det öppnas därmed en möjlighet för att ifrågasätta betygens grundläggande funktion som sorteringsinstrument och finna andra funktioner. Med bakgrunden att lärarna i min studie beskriver och upplever sin primära roll som coach, är det inte oväntat att betygen i dessa utsagor får en motiverande funktion. Detta bekräftar det Harman och Mc Dowell (2011) visar på i sin studie om att det finns en pågående omförhandling i lärarens roll i bedömningsprocessen liksom betygens syfte. I denna studie vittnar dock utsagorna om att den stöttande och coachande rollen trumfar rollen som betygsättare. Jag uppfattar att fokus hamnar på den formativa bedömningen, vars funktion stämmer bättre överens med rollen som coach. Det vill säga, att stödja individens lärande. Betygsättningen blir på så sätt något icke önskvärt i arbetet som lärare.

Utsagorna i kategorin *Betygsättningen innebär ett ökat fokus på nationella proven* uttrycker kunskapskraven som centralt vid betygsättningen. Problem uppstår

dock här då kunskapskraven upplevs som flummiga och svåra att förstå. Det finns en osäkerhet kring vad det är som ska bedömas, vilket föranleder till att fokus riktas mot de nationella proven. Trots uttalad medvetenhet om att de nationella proven inte ska utgöra hela underlaget vid betygsättningen uttrycks det att detta ändå bli fallet då den egna förmågan upplevs begränsad i kunskapen kring vad som ska bedömas. Konsekvensen blir att betygen reflekterar elevernas resultat på nationella proven. En anledning förklaras vara att införandet skedde 2012 och att man därför inte hunnit samlat på sig bedömningsunderlag efter vägen. Både Mc Millan, Myran och Workmans (2002) och Selgheds (2004) studie visar på lärares tendens att inte lita på sin egen förmåga kring vad det är som ska betygsättas. Selghed (2004) visar på att lärare använder sig av läromedel och nationella prov vid betygsättningen, där kritik riktas mot kunskapskraven som han menar är svår att tolka. Eftersom ingen lärare vill bli avslöjad att inte klara av sitt arbete blir det, enligt honom, begripligt att lärare söker andra pålitligare stöd vid betygsättningen där beslutet blir svårare att ifrågasätta.

I den tredje kategorin *Betygsättningen innebär en förändring av den egna undervisningen* uttrycks betygsättningens konsekvenser för framtida undervisning. Utsagorna uttrycker en fördel med att vara först ut att sätta betyg på eleverna i årskurs 6, eftersom de anser att det inte är förrän här det blir möjligt att tänka kring undervisningen i förhållande till kunskapskraven. Det uttrycks en förvåning när de test som genomförts och som var tänkta att utgöra betygsunderlaget inte överensstämde med kunskapskraven. Dessa test visade sig vara oanvändbara som underlag för betygsättningen. Konsekvenserna av denna insikt blir därför att fokus nu riktas mot undervisningen. Det upplevs ett behov av en förändrad undervisning som riktar sig mot betygen. Risken upplevs annars som stor att det i slutänden inte skulle finnas något att betygsätta. Jag ser här en fara, såsom Jönsson (2010) beskriver, att det skapas en undervisning som riktas mot betygen och bort från lärandet.

Något som inte framkommer i dessa utsagor är vad det är som ska betygsättas. Alltså, det framkommer inte vare sig vilka test som använts och inte heller vad det önskade tänka underlaget bör bestå av. Cox (2011) visar i sin studie på hur traditionella objektiva test används av lärarna som enkelt kan rättas och betygssättas. Korp (2003) menar att detta är den vanligaste typen av test som används. Lärarna i denna kategori upplevde att proven de använt sig av inte visade någonting om de kunskaper som enligt kunskapskraven faktiskt ska betygsättas. En anledning till varför detta problem uppstått kan vara att testen som använts bygger på ett positivistiskt perspektiv. Det vill säga, att lärarna använt sig av objektiva test med fokus på ytlig och kvantitativ kunskap. En underliggande utgångspunkt med denna typ av test är att kunskapen sedan kan generalisera till andra sammanhang. Därför är det provens reliabilitet som står i fokus. Problem uppstår dock när dessa prov ska ställas i relation till kunskapskraven, som Selghed (2011) förklarar vilar på konstruktivistiska antaganden om vad kunskap är. Pettersson (2011) poängterar hur viktigt det är

som pedagog "att göra det viktigaste bedömbart och inte det enkelt mätbara till det viktigaste" (s. 34). Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv blir frågan om provens validitet central. Alltså, mäter provet det jag avser att mäta? Selghed (2004) menar "att lärarna har hamnat i skottgluggen mellan en psykometrisk bedömningstradition och den framväxande bedömningskulturen" (s. 199). Konflikten ligger alltså i de olika perspektivens fokus kring vad som anses viktigast i samband vid betygsättningen. Selghed (2004) förklarar att lärare sitter på två stolar. Å ena sidan ska bedömningen sträva efter en sådan hög reliabilitet som möjligt, vilket innebär en kvantitativ kunskapssyn med en objektiv bedömning för att uppnå en likvärdig betygsättning där fokus ligger på hur denna ska utföras. Å andra sidan är det viktigt att som pedagog att bedöma det viktigaste. Här ligger fokus på vad som ska bedömas. Med andra ord är strävan här att uppnå en sådan hög validitet som möjligt. För att uppnå en rättvis betygsättning måste kvalitativa skillnader i kunskaper mätas, vilket alltid innebär ett stort mått av subjektivitet. Selghed (2004) understryker att detta är en ekvation som inte går ihop. Frågan han ställer sig är därför om det är möjligt att uppnå en likvärdig bedömning och betygsättning i ett kunskapsrelaterat betygssystem med en kvalitativ kunskapsuppfattning.

I motsats till Cox (2011) och Korp (2003) menar Selghed (2004) att traditionella objektiva test har fått ge vika allt mer för alternativa test såsom andra skriftliga men även muntliga test. Alltså, test som Korp (2003) beskriver som alternativa test där eleverna ges möjlighet att demonstrera sin kunskap i handling eller skriftliga test med öppna frågor där svaren kan variera i det oändliga. Detta, enligt Selghed (2004) innebär att bedömningsgrunderna måste synliggöras. Annars uppstår risken att eleverna ifrågasätter dess rättvisa. Detta menar han lätt kan leda till att lärare känner sig tvingade att samla på sig bedömningsunderlag som är tydliga och lätta att mäta. Vilket många gånger innebär test som mäter faktakunskaper.

Den sista fjärde kategorin *Betygsättningen innebär ett ökat fokus på elevernas kunskapsutveckling* finns de utsagor där lärare upplever att betygsättningen har medfört en förändrad syn på elevernas lärande. Det beskrivs att tidigare prov lagts i slutet av en kurs, men reflekterar nu huruvida detta hjälper eleverna i sin kunskapsutveckling eller inte. Dessa uttalanden visar på en förskjutning av kunskapssyn. Från ett positivistiskt synsätt på kunskap med dess objektiva kunskapssyn, där fokus riktats mot produkten. Till en konstruktivistisk syn på kunskap där fokus riktas mot processen. Uttalandena i denna kategori vittnar även om att erfarenheterna av att sätta betyg på eleverna har skapat en undervisningsdiskurs som Persson (2007) förklarar innebär att eventuella åtgärder riktas mot den egna undervisningen och arbetet i stället för mot individen. Huruvida det funnits en egenskapsdiskurs eller inte framkommer inte tydligt i resultatet, men något jag menar ändå kan uppfattas och läsas mellan raderna. Innan betygsättningen har eleverna med andra ord förväntats att lagra den information som läraren förmedlar i sin undervisning, vilket enligt Persson (2007) bygger på antaganden om att alla elever lär på samma

sätt och i samma takt. Något som sedan kan kontrolleras med ett prov. Alltså, i stället för att hjälpa eleverna i sin förståelse så kontrollerades elevernas förståelse. Betygsättningen har i denna kategoris uttalanden medfört en insikt om att detta inte skapar någon som helst möjlighet att hjälpa eleverna mot målet. Jönsson (2010) menar att bedömningen bör ske kontinuerligt och inte enbart läggs i slutet av en kurs eftersom man då missar möjligheten att förstå var eleverna förhåller sig i förhållande till målet och därmed även möjligheten att hjälpa dem vidare mot målet. Genom att inta ett sådant förhållningssätt till lärande betraktas intelligens som något påverkbart och utvecklingsbart som är beroende av sociala, materiella och kulturella villkor och undervisning. Detta synsätt enligt Korp (2003) innebär att en hög kunskapsnivå inte är förunnat ett fåtal, eliten. Utan något alla kan uppnå.

En intressant iakttagelse är att betygsättningen, det vill säga den summativa bedömningen har skapat en plats för den formativa bedömningen i lärarnas undervisning och arbete. Vilket vittnar om möjligheten av det Jönsson (2010) understryker, nämligen att om den formativa och den summativa bedömningen riktar sig mot samma mål kan man undvika att leda eleverna bort från lärandet och mot betygen. Det faktum att betygen har en styrande effekt kan med andra ord utnyttjas i stället för att undvikas.

Lärares föreställningar om begreppet rättvis och likvärdig betygsättning

I kategorin *Vad en rättvis och likvärdig betygsättning innebär är relativt uttrycks betygsättningen vara beroende av vems perspektiv man utgår från.* Uttalandena syftar på de elever som får ett F, som trots allt kämpar, utvecklas, försöker och engagerar sig. Medvetenhet kring att sådana faktorer inte får vägas in i betyget upplevs som frustrerande och något som inte uppfattas som rättvist. Även Annerstedt och Larsson (2010) och Cox (2011) finner att lärare resonerar kring betygen i termer av rättvisa. Vad man menar med ordet rättvis menar Tierny, Simon och Charland (2011) dock är en tolkningsfråga. Rättvisa, i termer om vad det är som ska bedömas enligt kunskapskraven lyfts i denna kategoris utsagor. En anledning till detta skulle kunna vara det faktum att lärarna tillbringar mycket av sin tid med eleverna. Vilket Randall och Engelhard (2009) förklarar kan medföra en instinkt att skydda och vårda. Att denna känsla uppstår anser jag är begriplig då man som lärare i dessa åldrar tillbringat mycket tid, oftast tre år, tillsammans i stort sett varje dag och därigenom lär känna varje elev väl. Att inte på något sätt känna med och för en elev som man ser kämpar, men ändå inte når upp till betyget E enligt kunskapskraven vore märkligt. Men detta innebär ju samtidigt många problem med djupgående konsekvenser för en rättvis och likvärdig betygsättning. Vilket betyg en elev får, kan inte få vara beroende av var man bor eller vem det är som betygsätter. Detta visar på betygsättningens komplexitet. Något som Skolverkets (2000) omfattande kvalitetsgranskning fann att såväl stat som kommun underskattat. Den traditionella positivistiska synen med dess linjära syn mellan kunskap och bedömning där orsak och verkan ses som självklar och som vidare antar och utgår ifrån att lärare utför

objektiva och reliabla bedömningar när de sätter betyg, menar Annerstedt och Larsson (2010) inte bör tas för givet då det i deras studie framkommer att det finns stora problem i fråga om betygens validitet och reliabilitet. Harman och Mc Dowell (2010) lyfter snarare behovet av en öppenhet för bedömningsprocessens olika konflikter.

Utsagorna i den andra kategorin *För att uppnå en rättvis och likvärdig betygsättning måste man utgå från den individuella utvecklingen* ligger individens utveckling i centrum. Alltså för att uppnå en rättvis och likvärdig betygsättning menar lärarna i dessa uttalanden att man måste ta hänsyn till elevens utveckling. Tidigare kunskaper blir på så sätt avgörande. Tidigare presenterad forskning (Annerstedt & Larsson 2010; Lekholm & Cliffordson 2008; Mc Millan, Myran & Workman 2002; Thorsen & Cliffordson 2012) visar på att lärare betygssätter elevers personlighet och beteende. Vad lärare upplever som viktigt att betygssätta menar Annerstedt och Larsson (2010) därmed påverkas av ovidkommande faktorer. I denna kategori framhävs dock specifikt elevernas utveckling. Detta var något som även Mc Millan, Myran och Workman (2002) fann i sin studie och belyser även dess konsekvenser. Om två elever har exakt samma kunskaper i förhållande till kunskapskraven, där den ena har utvecklats mycket och den andre ingenting, innebär detta att dessa två kommer att få olika betyg, trots att de bedöms utifrån samma kriterier. En anledning till att bland annat elevernas utveckling vägs in i betyget menar Selghed (2004) kan bero på att den nya konstruktivistiska synen på kunskap betonar kunskapsutvecklingen. Det vill säga det konstruktivistiska perspektivets fokus ligger på processen i motsats till produkten. Detta försvårar betygsättningen för lärarna eftersom betyget ska visa på en elevs uppnådda kunskaper och inte själva processen dit. Ett antagande även jag finner rimlig.

I den tredje kategorin *Rättvis och likvärdig betygsättning med fokus på undervisningen* uppfattar jag att en rättvis och likvärdig betygsättning handlar om att ge eleverna en rättvis och likvärdig undervisning. En rättvis och likvärdig betygsättning och en rättvis och likvärdig undervisning ses som en helhet, eller bättre uttryckt som ett och samma begrepp. Skolverket (2011a) menar att en rättvis och likvärdig utbildning handlar om att alla elever ska ges samma möjligheter till kunskap. Undervisningen ska ta hänsyn till elevers olikheter och förutsättningar. Detta innebär med andra ord inte att undervisningen ska se likadan ut för alla eller att resurserna ska delas lika utan att målen ska nås och att vägen dit kan se olika ut. Begreppet rättvis och likvärdig betygsättning däremot handlar om vad det är som ska betygssättas och hur den ska genomföras (Skolverket, 2004). I denna kategori förs en diskussion kring rättvis och likvärdighet i termer av individanpassad undervisning. Detta bör förstås i ett större sammanhang. En anledning till varför lärarna här hela tiden lyfter undervisningen trots att frågan handlar om betygsättning kan vara att en rättvis och likvärdig undervisning varit ett hett ämne i massmedia vid tiden dessa intervjuer genomfördes. En ytterligare, och kanske än troligare anledning kan vara att lärarna vid tidpunkten för

intervjuerna gick en utbildning som heter BFL, bedömning för lärande där lärarnas fokus alltså riktas mot den egna undervisningen.

I den fjärde och sista kategorin *En rättvis och likvärdig betygsättning är en omöjlighet med tanke på nuvarande betygssystem* återfinns de utsagor som lyfter det faktum att kunskapskraven omöjligen kan tolkas lika av alla lärare. Begreppet i sig tycks föra tankarna till något mekaniskt, närmare som en utopi. Vad man bedömer och hur detta genomförs uppfattas vara olika för olika lärare. Detta medför det Randall och Engelhard (2009) påpekar. Det vill säga att olika faktorer, såsom lärares kunskapssyn, olika uppfattningar av kvalitet och lokal bedömningspraxis, påverkar betygsättningen av elevers prestationer. Annerstedt och Larssons (2010) studie bekräftar denna bild, då deras resultat pekar på att lärares bedömningspraktik varierar mellan såväl skolor, som lärare i samma skola. Även i Selgheds (2004) studie framkommer det att lärare upplever det omöjligt att uppnå en rättvis och likvärdig betygsättning på grund av otydlighet i målbeskrivningarna. Att alla lärare i hela landet ska uppfatta och tolka kunskapskraven på samma sätt hävdar han är orimligt eftersom betygssystemet vilar på konstruktivistiska antaganden om vad kunskap är. Han förklarar vidare att kunskapskraven är språkligt uppbyggd vilket kräver samtal mellan lärare för att förstå den språkliga innebörden av kunskapskraven. Även Skolverket (2004) understryker lärarnas roll för att uppnå en rättvis och likvärdig betygsättning, då man menar att det trots de styrdokument som finns ytterst är läraren som kan göra betygsättningen säker och rättvis. Därför ser Skolverket liksom Selghed (2004) att det krävs en kontinuerlig diskussion bland lärarna om hur kunskapskraven ska tolkas och för att kunna tydliggöra skillnader i kunskapskvaliteter. Med andra ord måste lärarna ges tid och möjlighet att diskutera. Något Skolverkets (2000) kvalitetsgranskning visar på inte har skett. Anledningen till detta tycks vara att tiden och kraften som krävs för genomförandet har underskattats. Även här kan en anledning vara att det finns en underliggande uppfattning om att lärare genomför objektiva och reliabla bedömningar när de sätter betyg. Denna bild förstärks av att man i regeringens proposition (2008/09:66) beskriver att lärare förväntas utifrån sin professionalitet tillsammans med kunskapskraven kunna bedöma och betygsätta elevers kunskaper. Jag menar att utsagorna i denna kategori vittnar om begreppet rättvis och likvärdig betygsättning snarare upplevs vara en norm. Det vill säga, att lärarna uppfattat att det finns underförstådda förväntningar som inte bör ifrågasättas och därmed antagit dess giltighet för hur en lärare bör handla. Detta då de uttrycker en rättvis och likvärdig betygsättning som en självklarhet, trots att de inte vare sig kan uttala vad begreppet innebär i praktiken eller förstår hur detta ska vara möjligt att uppnå.

Förslag till vidare forskning

Denna studie har sitt fokus på betygsättning av elever i årskurs 6 ur ett lärarperspektiv. Det vore dock av stort intresse att forska kring detta ur ett elevperspektiv. Hur upplever elever i årskurs 6 det är att få betyg? Vilka orättvisor, rättvisor upplevs? Överensstämde de erhållna betygen deras förväntningar? Upplever de att lärarna lyckats förmedla målen, det vill säga

kunskapskraven? Har bilden av läraren på något sätt förändrats i och med införandet av betyg?

Avslutande reflektioner

Höstterminen 2011 infördes en ny läroplan, nya kursplaner, ett reviderat kunskapsrelaterat betygssystem med en ny betygsskala i fler steg än tidigare. En anledning till införandet av en ny betygsskala förklarar regeringen (Prop 2008/09:66) vara för en ökad möjlighet till en likvärdig betygsättning. I samma proposition förklarar även regeringen att lärare förväntas utifrån sin professionalitet tillsammans med kunskapskraven kunna bedöma och betygätta elevers kunskaper. Från och med hösten 2012 är lärare skyldiga att sätta betyg på alla elever i årskurs 6. Avsikten med denna studie har därför varit att belysa de variationer av upplevelser och erfarenheter av att sätta betyg på elever i årskurs 6, ett år efter införandet. De två frågeställningarna jag sökte svar på var följande: Vilka aspekter lyfter lärare fram när de beskriver sina erfarenheter och upplevelser att sätta betyg på elever i årskurs 6 och vilka föreställningar finns kring begreppet rättvis och likvärdig betygsättning? Båda dessa frågeställningar är besvarad då fyra kvalitativt skilda kategorier av erfarenheter och upplevelser, samt föreställningar uppfattats och beskrivits under respektive frågeställning.

Tidigare forskning har visat ett nedslående resultat gällande betygens jämförbarhet och därmed även dess legitimitet. Mycket av resultaten i denna studie bekräftar den tidigare presenterade forskningen. Jag vill dock lyfta denna studies ljuspunkter. Det vill säga, de fördelarna jag ser att betygsättningen medfört. Jag menar inte på något sätt att det nya reviderade betygssystemet med fler steg än tidigare i sig har medfört en ökad möjlighet för lärare att genomföra en rättvis och likvärdig betygsättning. Utan att införandet har medfört ett behov att diskutera och reflektera kring kunskap, undervisning och lärande. Utan en sådan diskussion blir antaganden om vad som mäts och därmed även kunskapsynen osynlig. Man hamnar då lätt i gamla spår och slutar söka efter nya vägar. Därför ser jag att denna studie skulle kunna bidra till kunskap och användas som stöd i en sådan fortsatt diskussion kring bedömningsprocessens konflikter. För jag menar, liksom Harman och Mc Dowell (2010) att det krävs en öppen diskussion som visar på betygsättningens komplexitet för att kunna finna möjligheter för hur detta skulle kunna tänkas hanteras.

Frågan kring betygens vara eller icke vara bör ses ur ett större sammanhang. Följaktligen, vi lever i en föränderlig värld, där skolans medborgarfostran formuleras därefter. Vart vi är på väg blir därmed beroende av vilken kunskapsyn vi väljer då detta som Selghed (2011) förklarar, är nära förknippat med hur vi ser på betyg, kunskap, och människor. Skolan är en ideologisk verksamhet som återspeglar de rådande värderingarna som finns i samhället. Vill vi ha en skola där välfärd står i centrum i politiken, där det finns ett krav på hög medborgerlig kunskapsnivån som värnar om eliten och har ett behov att mäta, jämföra och diagnostisera det onormala. Som inte tar hänsyn till individens olikheter. Eller föredrar vi en skola där orden normal variation

hamnar i skuggan av demokrati, solidaritet, gemenskap och allas lika värde. En syn som utgår från att alla har en uppgift att fylla i samhället och en skola där betyg, kurs- och timplaner hamnar i skuggan av en övertygelse om alla människors förmåga till ett fortsatt lärande. Frågan är om skolans samhällsuppdrag i barnens demokratiska fostran i alla människors lika värde samt solidaritet med svaga och utsatta får någon plats i ett konkurrenspräglad och prestationsfixerat samhälle. Jag väljer att avsluta denna uppsats med ett tänkvärdt citat.

Lika värde är nyckeln till människovärdets innebörd. Men alla människor är olika. Rätten till lika värde inbegriper också rätten att vara olika. Det är när olikheten vänds mot människan och blir ett mått på hennes värde som mänskovärdet hotas (Thunberg 1992, s. 182).

Referenser

- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). "I have my own picture of what the demands are ...": Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279-301.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Malmö: Liber.
- Carlgren, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I H. Andersson (Red.), *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning* (s. 13-26). Stockholm: Skolverket.
- Cox, K. B. (2011). Putting classroom grading on the table: A reform in progress. *American Secondary Education*, 40(1), 67-87.
- Harman, K., & McDowell, L. (2011). Assessment talk in design: The multiple purposes of assessment in HE. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 41-52.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerup.
- Kihlström, S. (2007). Fenomenografi som forskningsansats. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 157-173). Stockholm: Liber.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Forskning i fokus, nr 13, Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Korp, H. (2012). "I think I would have learnt more if they had tried to teach us more"- performativity, learning and identities in a Swedish transport programme. *Ethnography and Education*, 7(1), 77-92.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur. Tillgänglig på internet: http://www.academia.edu/898904/Kvalitativ_analys_-_exemplet_fenomenografi [2013-09-01]
- Lekholm, A. K., & Cliffordson, C. (2008). Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: Effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 181-199.
- Lindberg, V (2002). Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever. I H. Andersson (Red.), *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning* (s. 39-56). Stockholm: Skolverket.

- Lindström, L. (2005). Pedagogisk bedömning. I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning* (s. 13-30). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *Journal of Educational Research*, 95(4), 203-213.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Pettersson, A. (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. I S. Eklund (Red.), *Bedömning för lärande – En grund för ökat kunskapslärande* (s. 7-18). Stockholm: Stiftelsen SAF/Läraryrket.
- Pettersson, A. (2011). Bedömning – varför, vad, varthän? I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31-42). Stockholm: Stockholm universitets förlag.
- Prop. 2008/09:66. *En ny betygsskala*. Tillgänglig på internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/10003/a/115617> [2013-09-01]
- Randall, J., & Engelhard, G. (2009). Differences between teachers' grading practices in elementary and middle schools. *Journal of Educational Research*, 102(3), 175-185.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfa betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Malmö högskola.
- Selghed, B. (2011). *Betyg i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. (Skolverkets rapport nr 190). Stockholm: Skolverket/Liber. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=741> [2013-09-01]
- Skolverket (2004). *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning*. Stockholm. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2698> [2012-08-26]
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2567> [2013-08-26]

Skolverket (2012). *Betyg i årskurs 6*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/regelverk/juridisk-vagledning/betyg-i-arskurs-6-1.169619> [2013-08-30]

Säljö, R. (2007). Lärande, kunskap och kampen mellan traditionalism och progressivism. I K. Åmossa (Red.), *I kunskapens namn. En antologi om kunskap, makt och kreativitet* (s. 11-23). Stockholm: Lärarförbundet.

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Thorsen, C., & Cliffordson, C. (2012). Teachers' grade assignment and the predictive validity of criterion-referenced grades. *Educational Research and Evaluation, 18*(2), 153-172.

Thunberg, A-M. (1992). På spaning efter en ny moral. I C.R. Bråkenhielm, G. Bergstrand, J. Helander, G. Nilsson, B. Olsson & A-M. Thunberg (Red.), *Att bekänna människans värde* (155-194). Stockholm: Verbum.

Tierney, R. D., Simon, M., & Charland, J. (2011). Being fair: Teachers' interpretations of principles for standards-based grading. *Educational Forum, 75*(3), 210-227.

Vetenskapsrådet (u.å.). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig via internet: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2013-09-10]

Wedin, Å. (2010). Bedöma eller döma? Språkbedömning och lästest i grundskolans tidigare år. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 15*, 219-231.

BILAGA 1: Intervjuguide

Innan intervjun:

- Syftet med studien är att försöka beskriva lärares olika upplevelser och uppfattningar kring bedömning och betygsättning.
- Deltagandet är frivilliga och kan avbrytas när som helst.
- Intervjun kommer att spelas in. Det som sägs här kommer inte kunna spåras vare sig till dig eller till skolan.
- Informationen som framkommer kommer enbart att användas för mitt examensarbete.
- Om du är intresserad får du gärna ta del av resultatet.

Inledande frågor:

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- När gick du ut?
- Vilka ämnen har du behörighet att undervisa i?
- Vilka årskurser samt ämnen har du undervisat i de senaste två åren?
- Hur länge har du jobbat på den här skolan?
- Hur länge har du arbetat med ditt nuvarande arbetslag?
- Ingick bedömning i din utbildning? Någon annan utbildning?
- Har du satt betyg på elever i årskurs 6? Hur många gånger? I vilket/vilka ämnen?

Huvudfrågor:

1. Berätta hur det var att sätta betyg på eleverna
Utmaningar? Svårigheter? Vad fungerade bra/mindre bra? Berätta!
2. Kan du försöka beskriva ditt bedömningsarbete?
(Vad bedömdes?) Underlaget för bedömningen? Hur? När? I vilken utsträckning? Test? Utmaningar? Svårigheter?
3. En ambition är ju att sträva efter en rättvis och likvärdig betygsättning.
Kan du berätta hur du tänker kring detta?
4. Vilka erfarenheter tror du att du kommer att ta med dig till nästa gång?
Något du kommer att göra annorlunda?