



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärares betygssättningspraktik

En kvalitativ intervjustudie om lärares tillvägagångssätt vid betygssättning av elevers kunskaper i matematik

Caroline Korpe Larsson

Självständigt arbete: L6XA1A

Handledare: Cecilia Kilhamn

Examinator: Johan Häggström

Rapportnummer: VT17-2930-019-L6XA1

ABSTRACT

Titel: Lärares betygssättningspraktik. En kvalitativ intervjustudie om lärares olika tillvägagångssätt vid betygssättning av elevers kunskaper i matematik på mellanstadiet.
Teachers' grading practices. A qualitative study of teachers varied approaches to grading students in mathematics in primary school.

Författare: Caroline Korpe Larsson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Cecilia Kilhamn

Examinator: Johan Häggström

Rapportnummer: VT17-2930-019-L6XA1A

Nyckelord: betygssättning, bedömning, strategier, tillvägagångssätt, lärare, betyg, matematik, likvärdighet, mellanstadiet

Sammanfattning

Studien undersöker lärares tillvägagångssätt vid betygssättningen av elevers kunskaper i matematik i årskurs 6. Syftet med studien är att undersöka lärares beskrivningar av sin betygssättning och synliggöra de uppfattningar som finns bland lärare som arbetar på samma skola. Utgångspunkten för studien grundar sig i att lärare kontinuerligt gör bedömningar av elevers kunskaper som sedan ligger till grund för betygssättningen och det betyg en elev tilldelas. Den empiri som samlats in baseras på en kvalitativ ansats där fem lärarintervjuer har gjorts med verksamma lärare på en skola. I studien är det lärares sociala praktik i form av betygssättningen som är det centrala där lärarna själva får komma till tals och beskriva sina bedömningserfarenheter. Studiens teoretiska ramar relateras till empiriska resultat om lärares olika tillvägagångssätt vid betygssättning och vilar även på forskares uppfattningar om kunskapsbedömning. Resultatet visar att de intervjuade lärarna utvecklar egna strategier där stöd främst söks i läromedels kapitelprov och de nationella proven. Att lärare främst baserar sin betygssättning på skriftliga provresultat bidrar till att eleverna inte får möjlighet att visa alla sina förmågor där vissa elever gynnas och andra missgynnas. Ytterligare en didaktisk konsekvens av att lärarna utvecklar egna strategier är att det bidrar till olikvärdiga betyg.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
1.1 Studiens disposition.....	2
2. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	3
2.1 Studiens syfte och frågeställning	3
2.2 Avgränsningar	3
3. BAKGRUND	4
3.1 De svenska betygssystemen.....	4
3.2 Styrdokument	5
3.3 Bedömning i skolan	6
3.4 Betyg i skolan.....	7
4. TEORETISK BAKGRUND	8
4.1 Hur bör elevers kunskaper bedömas?	8
4.2 Lärares olika tillvägagångssätt vid betygssättning	9
4.2.1 Lärares förhållningssätt till nationella prov i matematik	10
5. METOD	11
5.1 Metodval	11
5.2 Urval.....	11
5.3 Genomförande	12
5.4 Bearbetning av data	13
5.5 Undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och giltighet.....	14
5.6 Etiska principer.....	14
6. RESULTAT OCH ANALYS	15
6.1 Ett avvaktande tillvägagångssätt	15
6.2 Avsaknaden av muntliga examinationer.....	16
6.2.1 De tolkningsbara kunskapskraven.....	17
6.3 De skriftliga bedömningsunderlagens dominans	18
6.3.1 Nationella provets betydelse för betyget	19
6.4 Summering av lärares tillvägagångssätt	20
7. DISKUSSION	22
7.1 Studiens huvudsakliga resultat	22
7.2 Lärares kunskapssyn.....	23
7.3 Ett svårtolkat uppdrag.....	23
7.4 Avslutande kommentarer.....	24
7.5 Förslag på vidare forskning	24
8. REFERENSER	25
9. BILAGOR	27

1. INLEDNING

Läraren har genom sin roll som myndighetsutövare, ett stort ansvar att både bedöma och betygssätta elevers kunskaper i skolan. Under de senaste 50 åren har dock reglerna gällande betyg ändrats oftare och fler gånger i Sverige än i de andra flesta länder (Gustavsson, Måhl & Sundblad, 2012). Med den senaste läroplanen för grundskolan Lgr 11, tillkom nya kunskapskrav men också en ny bestämmelse om att betyg skulle införas i årskurs 6. Efter betygsreformen har betyg flitigt diskuterats av media, forskare och samtliga skolaktörer, där aspekter som hur tidigt betyg ska ges och betygens likvärdighet har ifrågasatts. I och med betygsreformen på mellanstadiet är lärare som tidigare aldrig satt betyg och saknar erfarenhet kring processen nu ansvariga för att betygssätta elevers kunskaper. Eftersom det fortfarande är relativt nytt för lärare att sätta betyg i de tidigare skolåren är det därför möjligt att fråga sig hur väl betygssättningspraktiken är etablerad på mellanstadiet.

Betyg är ett ämne som engagerar många, dels för att det kan spela stor roll för den enskilde eleven men också för att vi alla någon gång har utsatts för bedömning och kan relatera till ämnet. Att betygssättning är ett komplicerat uppdrag är sedan tidigare känt av forskning där lärare väger in andra aspekter än de kunskapskrav som elever ska bedömas utifrån (se t.ex. Davison, 2004; Rauschenberg, 2014; Selghed, 2004). Det har även framkommit att skolor resonerar olika kring nationella provens betydelse när de sätter betyg på elever (se t.ex. Korp, 2006; Mickwitz, 2011). Trots mängder av styrdokument som förklarar hur betygssättning bör gå till har lärare alltså olika utgångspunkter och förhållningssätt till betyg och bedömning. Då den tidigare forskningen kring lärares betygssättning främst har fokuserat på de högre skolstadierna, är det möjligt att det ser annorlunda ut på mellanstadiet eftersom betyget inte har samma urvalsfunktion. Av det skälet, har jag i denna studie, valt att undersöka hur lärare går tillväga i sin betygssättning av elevers kunskaper i matematik på mellanstadiet. Hur går det egentligen till när lärare sätter betyg och vad grundas deras betygssättning på? Finns det examinationsformer som lärare värderar högre än andra?

Intresset för ämnet grundar sig delvis i att jag själv är en blivande matematiklärare och kommer att utvärderas i min roll som lärare men också själv betygssätta elevers kunskaper. Matematikämnet i sig är intressant att studera utifrån flera aspekter. Dels är ämnet ett kärnämne som medför att det är obligatoriskt för alla elever, ämnet har nationella prov och tidigare forskning har även visat att lärare främst baserar matematikbedömningen på skriftliga prov (Korp, 2006; Selghed, 2004). Om tanke sättet kring att bedöma elevers kunskaper med främst skriftliga prov lever kvar, blir intressant att se med tanke på att läroplanen Lgr 11 har stort fokus på språk - och kommunikationsförmågan (Lindström, 2013; Selghed, 2011). Samtidigt som det går att urskilja ett perspektiv där kunskap uttrycks som handling i läroplanen får internationella kunskapsmätningar som TIMSS och PISA en allt större plats i skolpolitiken, där länders resultat publiceras och sprids för att peka ut vinnare och förlorare. Även de nationella proven i matematik har de senaste åren fått en allt starkare ställning i utvärderingen av svenska elevers kunskaper och i kontrollen av lärares betygssättning (Lundahl, 2014). Att intresset för redovisning och inspektion har ökat ifrån samhällets sida har i sin tur medfört att bedömning har blivit en mer central del i lärarnas arbete. Dagens syn på bedömning och betyg, kopplat till lärande gör det till ett minst sagt aktuellt och intressant område att utforska närmare, vilket denna studie syftar till att göra.

1.1 Studiens disposition

Studien består av 7 huvudkapitel varav denna introduktionsdel är det första kapitlet följt av studiens syfte och frågeställning. Det tredje kapitlet ger en överblick över den svenska grundskolans historia för att ge en förståelse för dagens betygssystem och samtidigt förklara betydelsefulla begrepp för studien. I det fjärde kapitlet beskrivs studiens teoretiska ramar som tar upp empiriska resultat från svenska och internationella studier om hur lärare värderar olika bedömningsunderlag och använder olika strategier för att betygssätta elever. Det femte kapitlet redogör för den metod som använts för insamlingen av data samt det konkreta urvalet för studien. Studiens genomförande och de praktiska överväganden som gjorts beskrivs även i detta avsnitt. Resultatet av studien redovisas och analyseras i det sjätte kapitlet som i sin tur är uppdelat i fyra huvuddelar. De första tre delarna utgör de aspekter som kunde urskiljas i lärarnas berättelser och den sista resultatdelen sammanfattar lärares tillvägagångssätt vid betygssättningen. I det sista och avslutande sjunde kapitlet diskuteras och sammanfattas studiens viktigaste slutsatser som ställs i relation till den tidigare forskningen och studiens frågeställning. I det avslutande kapitlet lämnas också förslag på vidare forskning.

2. SYFTE OCH PROBLEMFORMULERING

2.1 Studiens syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka och belysa hur lärare går tillväga när de betygssätter elever i matematik på mellanstadiet. Ambitionen är att få en fördjupad förståelse för lärares betygssättningspraktik genom att intervjua lärare som arbetar på samma skola och synliggöra deras uppfattningar. Vidare syftar även studien till att skapa medvetenhet kring eventuella svårigheter lärare kan ställas inför i sin betygssättningsroll. Med utgångspunkt i studiens insamlade material kommer följande frågeställning att behandlas:

- Vilka strategier och tillvägagångssätt beskrivs av lärare vid betygssättning av elevers kunskaper i matematik i årskurs 6?

2.3 Avgränsningar

Med bakgrund av intresse för lärares tillvägagångssätt vid betygssättning på mellanstadiet har studien tagit sin utgångspunkt i lärarintervjuer. I intervjuerna har lärarna fått beskriva och reflektera över sina betygserfarenheter i ämnet matematik. Av hänsyn till detta och den rådande tidsaspekten för studien, valdes antalet intervjuer att avgränsas till fem stycken. Ytterligare en avgränsning gjordes då en skola valdes ut som fokus för studien eftersom syftet var att se hur lärare som arbetar på samma skola beskriver sin betygssättning. Studien gör därför inget anspråk på åsikterna om betygens vara eller inte vara på mellanstadiet.

3. BAKGRUND

Forskningsöversikten har delats in i två avsnitt; bakgrund och teoretisk bakgrund för att ge en tydlig bild av det aktuella kunskapsläget i skolan. För att sätta studien i ett sammanhang följer först en kortfattad historisk tillbakablick över de betygssystem som tillämpats i Sverige under 1900-talet fram till idag. Därefter beskrivs de styrdokument som lärare måste förhålla sig till i sin kunskapsbedömning där läroplanens matematiska förmågor utgör kärnan. Avslutningsvis presenteras studiens huvudbegrepp *bedömning* och *betyg* för att förtydliga deras innebörder.

3.1 De svenska betygssystemen

I Sverige har det sedan mitten av 1900-talet funnits tre olika betygssystem; det absoluta, det relativa och dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem. Fram till 1960-talet praktiserades det absoluta betygssystemet där betyg gavs redan i årskurs 1 utifrån en sjugradig skala; A, a, AB, Ba, B, BC, C. Enligt Rinne (2015) ansågs det då finnas en absolut och säker kunskap som skulle överföras till eleverna som under denna tid även fick betyg i uppförande och ordning. I det absoluta betygssystemet fanns det inga tydliga formuleringar om vad som krävdes för ett visst betyg, vilket gav lärare friheten att själva bestämma hur betygssättningen skulle tillämpas. De uteblivna anvisningarna kring kunskapskraven för de olika betygsstegen kritiserades dock eftersom kravet på betygens jämförbarhet ökade (Skolverket, 2014). År 1962 infördes därför det relativa betygssystemet som baserades på teorin om en normalfördelning där eleverna skulle rangordnas. Då det absoluta systemet saknade riktlinjer var tanken att detta nya system skulle vara rättvisare ur en urvalsfunktion eftersom ett visst antal procent av eleverna förväntades nå ett specifikt betyg. Betygen angavs i siffror från ett till fem där fem var det högsta och sattes redan på lågstadiet i några ämnen, för att sedan sättas i fler ämnen ju högre årskurser eleverna gick i. Enligt Skolverket (2014) var det tänkt att betygen skulle spegla skillnader i elevers förmågor och kunskaper där lärare utifrån normalfördelningen skulle ge ut lika många ettor som femmor, respektive tvåor och fyror. Systemet tillämpades dock inte som det var tänkt då många lärare istället utgick från normalfördelningskurvan inom klassen, vilket ledde till diskussioner om att högsta betyget i en klass inte gick att jämföra med högsta betyget i en annan klass (ibid.). Betygssystemet kom därför att kritiserats eftersom det ansågs orättvist att betygssätta eleverna i förhållande till varandra istället för deras faktiska kunskaper (Selghed, 2004). Innan betygssystemet övergavs gjordes en del ändringar redan med läroplanen Lgr 69 där betyg i uppförande och ordning försvann och med läroplanen Lgr 80 där betyg framflyttades till årskurs 8.

Med den nya läroplanen Lpo94 som sattes i bruk 1994, gick man från ett relativt betygssystem till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Enligt Selghed (2004) fanns det flera förklaringar till varför ett nytt betygssystem infördes där en av de stora orsakerna var att det relativa betygssystemet inte hade gett någon information om vad eleverna faktiskt kunde kunskapsmässigt. I dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet ska därför elevers kunskaper bedömas i relation till fastställda kunskapskrav (Skolverket, 2014). Detta innebär att alla elever kan få godkänt men också nå högsta betyg om de uppfyller kunskapskraven för betyget. Bedömningarna syftar numera även på att upptäcka om elever riskerar att inte nå upp till målen, för att då kunna sätta in extra resurser (ibid.). Från början bestod skalan av fyra steg; IG, G, VG och MVG men under 2011 gjordes stora förändringar då en ny läroplan som innehöll fler steg i betygsskalan infördes. En av motiveringarna till att införa fler steg i betygsskalan var för att underlätta betygssättningen men samtidigt också stimulera eleverna till lärande (Rinne, 2015). Dagens betygsskala består därför av sex godkända betyg A-E samt ett underkänt betyg F. Om det skulle saknas underlag för att göra en bedömning av en elevs kunskaper sätts inget betyg utan det markeras med ett streck. Dagens kunskapskrav skiljer sig därmed från de

tidigare betygsstegen, G, VG och MVG, i både de specifika kraven men också i hur de formuleras. I den nuvarande läroplanen presenteras kunskapskraven som en löpande text där de olika betygsstegen består av värdeord som varje enskild lärare får tolka på sitt sätt. Hösten 2012 kom ytterligare en förändring som innebar att betyg sätts redan i årskurs 6 i samtliga ämnen (Skolverket, 2014). Det är alltså sedan införandet av denna reform som mellanstadie lärare har satt betyg. Även om en ökad precisering av mål och kunskapskrav anses kunna ge en ökad likvärdighet i bedömningen av elevers kunskaper, hävdar Selghed (2011) att utökningen av betygsskalan snarare försvårar lärares betygsättning än underlättar den, på grund av de gränsdragningsproblem som uppstår.

3.2 Styrdokument

Skolans kunskapsbedömning regleras av ett antal regler och riktlinjer i form av skollagen, skolförordningen, läroplanen samt kursplanerna (SFS 2010:800; 2011:185; Skolverket, 2011c). Dessa nationella fastställda bestämmelser är grunden för all bedömning och gäller för samtliga skolor i Sverige. Syftet med de olika styrdokumenterna är att säkerställa likvärdighet bland Sveriges alla skolor. Enligt styrdokumenterna är lärare skyldiga att förmedla sin bedömning till både elever och vårdnadshavare och i skollagen framgår det att lärare måste ha lärarlegitimation för att självständigt få sätta betyg på en elev.

Läroplanen Lgr 11

Läroplanen är en förordning som utträttats av regeringen och beskriver skolans uppdrag samt mål och riktlinjer. Grundskolans läroplan innehåller fem delar: skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer, syfte och centralt innehåll, samt kursplaner och kunskapskrav. I dagens läroplan menar Lundahl (2014) och Selghed (2011) att den kunskapssyn som kommer till uttryck är påverkat av det sociokulturella perspektivet som har sitt ursprung i den ryske pedagogen Lev Vygotskijs (1896–1934) arbeten om lärande, utveckling och språk. I det sociokulturella perspektivet läggs stor vikt vid att ”kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext” (Dysthe, 2003 s. 41). Det innebär att det är den sociala gruppen som är utgångspunkten för lärande och inhämtandet av kunskap. Kommunikation och interaktion blir därför två viktiga begrepp ur detta perspektiv för att främja lärandet, vilket går att uttyda i läroplanen. Att språket i form av kommunikation och interaktion har fått en betydelsefull roll menar Selghed (2011) går att urskilja i läroplanens formuleringar, som idag ställer stora krav på elevers språkförmåga. I ämnet matematik läggs exempelvis en allt större vikt vid muntlig kommunikation där de traditionella räkneuppgifterna inte längre är i fokus utan istället förmågor som att resonera och diskutera olika elevlösningar (ibid.).

Kursplanen i matematik

I läroplanen finns det för varje skolämne kursplaner som lärare måste förhålla sig till. Kursplanerna utgör ett generellt ramverk för lärare där undervisningsinnehållet tydliggörs men inte påverkar hur lärare ska undervisa eller vilka bedömningsformer som ska användas. I kursplanen finner man ämnets syfte, det centrala innehållet samt kunskapskraven. Syftestexten inleds med en motivering till varför ämnet finns i skolan och därefter formuleras syftena med ämnet. I matematik i grundskolan framgår det att syftet är:

...att eleverna utvecklar kunskaper om matematik och matematikens användning i vardagen och inom olika ämnesområden (Skolverket, 2011c, s. 62).

Syftestexten är även formulerad så att det framgår att det är förmågor som eleverna ska utveckla i undervisningen. Följande fem förmågor ska elever ges förutsättning att utveckla i ämnet matematik i årskurs 4–6:

- formulera och lösa problem med hjälp av matematik samt värdera valda strategier och metoder,
- använda och analysera matematiska begrepp och samband mellan begrepp,
- välja och använda lämpliga matematiska metoder för att göra beräkningar och lösa rutinuppgifter,
- föra och följa matematiska resonemang, och
- använda matematikens uttrycksformer för att samtala om, argumentera och redogöra för frågeställningar, beräkningar och slutsatser (Skolverket, 2011c, s. 63).

Det är alltså ovanstående förmågor som lärare på olika sätt testat eleverna på i undervisningen i relation till det centrala innehållet. I det centrala innehållet står det beskrivet vad som ska behandlas i undervisningen och innehållet är uppdelat i olika kunskapsområden som består av en del punkter. Hur mycket tid som ska ägnas åt varje kunskapsområde är upp till varje enskild lärare att avgöra. Efter det centrala innehållet följer kunskapskraven som lärare använder för att fastställa en elevs kunskaper. Kunskapskraven svarar på hur väl målet är uppnått och är i sin tur relaterade till både förmågorna och det centrala innehållet (Skolverket, 2011a). Kraven presenteras som en löpande text där det framgår vilka krav som elever ska motsvara för att få betygen E, C samt A i grundskolan. Betygsstegen B och D preciseras inte på samma sätt i läroplanen utan det är upp till läraren att avgöra om eleverna har uppnått det underliggande kravet i sin helhet och till övervägande del det som beskrivs för betygen A och C (Skolverket, 2016c). I en rapport från Skolverket framgår det att lärare riktar kritik mot kunskapskraven då de anses vara otydliga och svåra att tolka (ibid.). Kunskapskraven för de olika betygsstegen består idag av olika värdeord som uttrycks i generella termer såsom ”enkla, utvecklade, väl utvecklade” eller ”till viss del, relativt väl och väl” oavsett ämne. Vad de olika värdeorden betyder och vad skillnaden mellan dem är framgår inte i läroplanen, utan det är upp till varje enskild lärare att utveckla sin definition av värdeordet. Det är också lärarens uppgift att informera eleverna om kunskapskraven så att de har en klar bild över hur kraven ska uppnås samt en förståelse för de olika betygsstegen.

3.3 Bedömning i skolan

Bedömning är en obligatorisk del i lärares kunskapsuppdrag som kan göras med olika syften beroende på vad man vill mäta och varför. Korp (2003) menar att bedömningen har två huvuduppgifter utifrån lärares kunskapsuppdrag där det ingår att kartlägga elevers kunskaper för att stötta deras lärande men också att sammanfatta deras kunskaper i förhållande till kunskapskraven. För att kartlägga och sammanfatta elevers kunskaper tar bedömningen sin utgångspunkt i undervisningen där läraren samlar in information om elevprestationer på olika sätt. Elevprestationer kan vara i form av både produkter och processer där elevens förmågor står i centrum. Skolverket (2011b) poängterar att det dock endast är den visade kunskapen som läraren ska bedöma. Enligt Pettersson (2010) kan bedömning ses som en process som innehåller flera steg. I dessa steg ska läraren bestämma vad som ska bedömas, välja undervisningsform, analysera elevers kunskaper samt förmedla detta till eleven. Hon betonar även vikten av att läraren har en plan för bedömningen av elevers kunskaper där läraren utgår ifrån de didaktiska frågorna, ”vad ska bedömas?” och ”hur ska det bedömas?”

Formativ och summativ bedömning

I arbetet med bedömning finns två begrepp som brukar ses som centrala; formativ- och summativ bedömning (bedömning för lärande och bedömning av lärande). Dessa två typer av bedömningar återfinns i lärares praktik och kan beskrivas komplettera varandra då de har olika syften. Enligt Skolverkets allmänna råd (2011a) ska formativ bedömning vara en naturlig del av undervisningen för att lärare ska kunna få en rättvis bild av elevernas förmågor, samt ge eleverna möjlighet att vidareutvecklas. Bedömning i formativ mening innefattas av tre grundläggande delar enligt Black & Wiliam (2009). Först måste målen för undervisningen

synliggöras så att eleverna vet vad som förväntas av dem. Därefter måste elevens kunskaper ställas i förhållande till målen så att de vet vad de befinner sig i sitt lärande och slutligen måste eleverna få återkoppling i form av feedback som talar om hur de ska gå vidare för att nå målet. Selghed (2011) poängterar att bedömningar med formativa syften också handlar om att låta eleverna bli delaktiga i processen samt ge dem tid till att arbeta med responsen på en uppgift för att bedömningen ska vara utvecklande.

En summativ bedömning handlar om att sammanställa en elevs kunskaper vid en viss tidpunkt. Den syftar inte till något ytterligare lärande i sig till skillnad från en formativ bedömning. Dock påpekar Skolverket (2016d) att en bedömning som är summativ till sin karaktär kan ha ett formativt syfte tills det är dags att sammanfatta kunskaperna i ett betyg. Ett sådant exempel är om en lärare använder "exit tickets" i slutet av en lektion för att få en förståelse för hur många elever som uppfattat målet med lektionen. Resultatet ifrån de insamlade "exit tickets" kan beskrivas vara av summativ karaktär men när läraren använder det som underlag för att planera morgondagens lektion används det i formativt syfte.

3.4 Betyg i skolan

Betyg är ett exempel på en summativ bedömning som lärare ger till elever i slutet av en termin eller avslutad kurs. Betyg sätts i grundskolans alla ämnen i slutet av varje termin från årskurs 6 fram till årskurs 9 och i gymnasiet sätts betyg efter varje avslutad kurs. De betyg som lärarna ger ut består av bokstäverna A-F där A är det högsta betyget och F är ett underkänt betyg. Vad gäller betygens syfte menar Jönsson (2012) att det kan anses fylla tre funktioner i form av information, motivation och urval. På mellanstadiet fyller dock betyget inte en urvalsfunktion eftersom alla elever får börja årskurs 7 oavsett om de har godkända betyg eller ej. I dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem bedöms de kunskaper som eleven inhämtat i ämnet till och med den aktuella terminen. Betyg kan därför ses som en sammanställning av elevers uppvisade prestationer i förhållande till läroplanens kunskapskrav (Skolverket, 2016a). Vidare poängterar Skolverket (2011a) att det är viktigt att bedömningar endast görs mot kunskapskraven för att uppnå likvärdiga betyg. Hur läraren ska göra för att nå rättssäkra betyg står beskrivet i de olika styrdokument som gäller. I kapitel 2.7 i Lgr 11 står det att läraren ska:

...vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper (Skolverket, 2011c, s. 18).

Utifrån ovanstående citat framgår det att ett betyg ska grundas på flera olika underlag som visar elevernas prestationer. Lärares bedömningar ska därför göras löpande, på varierande sätt under terminen för att få så mycket information som möjligt om elevens kunskaper. Dessa bedömningsunderlag sammanställs och jämförs sedan mot kunskapskraven i slutet av terminen, vilket resulterar i ett betyg. För att stödja lärarnas betygssättning ger Skolverket ut allmänna råd samt exempeluppgifter och bedömningsmallar.

4. TEORETISK BAKGRUND

Den teoretiska bakgrunden beskriver inledningsvis olika sätt att se på kunskapsbedömning och hur det kan påverka undervisningen i klassrummet. Därefter presenteras en aktuell forskningsöversikt kring lärares olika tillvägagångssätt vid betygssättning och vid bedömningen av nationella proven. Tyngdpunkten har lagts vid att beskriva hur lärare, på olika sätt, tolkar betygssättningsprocessen och vad som bör ingå i den för att visa hur praktiken och styrdokumentet inte alltid går hand i hand.

4.1 Hur bör elevers kunskaper bedömas?

I Skolverkets anvisningar framgår det att betyg ska baseras på flera bedömningstillfällen, men det ges inga instruktioner om hur många gånger läraren bör testa en elev. Detta skapar utrymme för den enskilde läraren att själv tolka hur många gånger en elev bör visa sina kunskaper och på vilket sätt för att nå ett visst betyg. Som lärare finns det därmed olika faktorer som måste tas hänsyn till i valet av bedömningsform. Dels måste valet anpassas till vad man vill mäta och varför men även till vad resultatet ska användas till (Korp, 2003). Det finns ingen bedömningsform som anses vara generellt bättre än någon annan men för att nå en effektiv lärandemiljö menar Pettersson (2013) att eleverna måste få visa sina kunskaper på olika sätt, i form av både skriftliga och muntliga examinationer samt genom handling. Ett förslag på kategorisering av bedömningsformer som motsvarar styrdokumentens formuleringar är den som Korp (2003) gör. Hon delar upp bedömningsformerna i två kategorier för att beskriva hur lärare kan bedöma elevers kunskaper. Den ena kategorin kallar hon för *konventionella prov* som är de traditionella prov som främst används i dagens skola. Proven kan dock skiljas mellan olika ämnen eftersom exempelvis idrott, samhällskunskap och matematik alla har egna etablerade metoder. Inom matematik är de konventionella proven oftast skriftliga där eleven enskilt skall svara på uppgifter som sedan ger ett visst antal poäng (ibid.).

Nyström och Palm (2001) hävdar att konventionella matematikprov uppfyller många av de kvalitetskrav som går att ställa på en bedömning då de ger mycket information om en elevs kunskaper. Lärare bör därför använda det som underlag i sin betygssättning samtidigt som de också poängterar de att det är viktigt med variation och att konventionella prov inte bör vara det enda bedömningsunderlaget som används. Dagens krav att sätta betyg menar dock Rinne (2015) kan leda till att undervisningen präglas av individuella arbetsformer där främst konventionella prov används eftersom lärare kan eftersträva kunskap som är lätt att mäta. Ur ett sådant perspektiv på kunskap ses det som eleverna skapar och återger som värdefullt där fokus ligger på de rätta svaren. I klassrummet kommer det till uttryck genom att eleverna arbetar mycket enskilt och bedöms i slutet av ett arbetsområde utifrån sina resultat på prov eftersom det är lätt att sammanställa. I motsats till Nyström och Palm (2001) finns det också forskare som helt tar avstånd från konventionella prov. Jönsson (2012) menar till exempel att elevers kunskap inte kan mätas på traditionella prov eftersom kunskap inte är likställt med minneskunskaper utan skapas i samspel med andra. Istället menar han att bedömning handlar om en professionell förmåga där elevers kunskaper måste tolkas i förhållande till sitt sammanhang. Vidare menar Jönsson (2012) att en bedömning som tillåter hjälpmedel i form av exempelvis lärare och miniräknare är en möjlighet för eleven att lära. Bedömningar menar han därför inte ska genomföras individuellt, utan istället vara en aktiv process där läraren hjälper eleven att prestera sitt bästa för att främja lärandet.

Den andra kategoriseringen av bedömningsformer kallar Korp (2003) för *alternativa prov*. Alternativa prov kan bestå av praktiska moment som exempelvis problemlösningsuppgifter som kan lösas i grupp och där det kan finnas flera rätta svar. De kan också vara debatter eller

gestaltningar av olika slag där eleverna är aktiva och kreativa. De alternativa proven menar Korp (2003) innefattar hela lärprocessen där elever också ges möjlighet att utveckla sitt arbete. I dagens bedömningsforskning går det att urskilja ett processperspektiv där de rätta svaren inte får en lika stor plats i styrdokumentet som i tidigare läroplaner. Lundahl (2014) menar att Lgr 11 lyfter fram kunskap som handling, vilket går att se på de aktiva verb (t.ex. samtala om, lösa problem, föra matematiska resonemang) som används i kunskapskraven. I likhet med Lundahl menar Lindström (2013) att dagens bedömning av förmågor i ämnena bör ses som en fokusförskjutning från produkter (kunskap och färdigheter) till processer (lärande, kunskapsbildning). Det innebär att bedömningar bör göras fortlöpande som en integrerad del av lärandet och inte endast efter en aktivitet för att summera en elevs kunskaper.

Sammanfattningsvis finns det olika uppfattningar kring vilka bedömningsformer som bäst lämpar sig i undervisningen. För att ha en hög kvalitet i sina bedömningar påpekar dock både Korp (2003) samt Skolverket (2011a) att eleverna inte bara ska testas en gång mot kunskapskravet utan flera gånger. Ett rättvist summativt betyg består således av att läraren har låtit eleverna få visa sina kunskaper genom varierade bedömningar. Forskningen och styrdokumentens formuleringar tyder därför på att en kombination av både konventionella- och alternativa prov lämpar sig bäst för att kunna samla in så mycket information om elevers kunskaper inför betygssättandet. Läraren har därmed en betydelsefull roll för hur undervisningen bedrivs och hur varierade bedömningsformerna är.

4.2 Lärares olika tillvägagångssätt vid betygssättning

I både internationell och nationell forskning har lärares olika tillvägagångssätt vid bedömningen av elevers kunskaper undersökts och problematiserats. Vilka strategier som lärare utvecklar och vad som ingår i dem, råder det däremot skilda åsikter om. I en svensk studie från gymnasiet fann Korp (2006) utifrån lärarintervjuer att det fanns tre huvudsakliga modeller som lärare kunde kategoriseras in i vid betygssättningen; *den analytiska modellen, den aritmetiska modellen och den blandade modellen*. Lärare i den analytiska modellen hade elevens måluppfyllelse i fokus där eleven var tvungen att uppnå samtliga kriterier för ett godkänt betyg. I den aritmetiska modellen var det istället provresultaten som stod i fokus där elevers kunskaper räknades fram av lärarna för att få ett godkänt betyg. En tendens till att lärare främst använde den aritmetiska modellen i matematik kunde urskiljas i Korps resultat där lärare baserade sina bedömningar på skriftliga prov. I den tredje modellen betygssattes elever utifrån en mängd olika överväganden och uppgifter. Lärarna menade sig även ha utvecklat en känsla grundat på erfarenhet och intryck för vilket betyg en elev skulle ha. I den blandade modellen visade det sig också att lärare frångick styrdokumentet och vägde in aspekter som elevers attityd till ämnet. Liknande resultat visar även Selghed (2004) i sin studie där lärare beskrivs utveckla egna kriterier för vad som betygssätts, vilket inte alltid stämmer överens med styrdokumentet. Utifrån intervjuer med lärare i de högre skolstadierna menar Selghed (2004) att andra faktorer som elevens beteende och personlighet vägs in i betyget för att skapa en helhetsbild av eleven eftersom det enligt lärarna anses för snävt att endast utgå ifrån elevens faktiska kunskapsstilläggande. Dessutom framkom det i intervjuerna att vissa lärare använde klassen som referensgrupp där de jämför elevernas prestationer med varandra för att sätta betyg (ibid.).

I internationella studier av betygssättningspraktiken fann Davison (2004) att det fanns stora variationer i hur lärare i engelska som andraspråk tolkade kunskapskraven i Australien och Hong Kong. Vissa lärare tittade mer på grammatiken medan andra fokuserade på textens struktur och uppbyggnad i bedömningen av elevers texter, vilket ledde till att samma text kunde få olika betyg. Samtliga lärare i studien menade även att deras bedömningar påverkades av andra faktorer som till exempel deras egna erfarenheter av hur hårt eleverna hade arbetat på

lektionerna. Davisons (2004) resultat visade också att lärare utvecklar egna strategier där vissa lärare helt utgår från kunskapskraven, medan andra lärare handlar på magkänsla utan tydliga betygsunderlag. Ytterligare en internationell studie gjord i England av Gipps, Brown, McCallum och McAlister (refererad i Jönsson, 2012) bekräftar att vissa lärare förlitar sig på sin magkänsla och inte dokumenterar elevers prestationer. I studien framträdde tre grupper som lärarna kunde kategoriseras in i. Lärarna delades in i grupperna; *den intuitive läraren, bevissamlaren och den systematiska planeraren*. I den förstnämnde gruppen baserades bedömningen främst på lärarens magkänsla medan bevissamlaren istället försökte samla in så mycket av det eleverna gör för att sätta ett betyg. Den systematiska planeraren bedömer, till skillnad från de andra lärarna elevernas kunskaper medvetet och regelbundet. Läraren planerar sin undervisning och har på förhand tänkt ut vad som ska bedömas och hur genom olika undervisningsformer. Bedömningen görs främst här i ett formativt syfte för att hjälpa eleverna framåt.

4.2.1 Lärares förhållningssätt till nationella prov i matematik

De nationella proven är standardiserade prov som utfärdas av Skolverket för att ge en utvärdering av hur kunskapsnivåerna ser ut i Sverige. Flera forskare har dock uppmärksammat att det råder skilda uppfattningar bland lärare kring provets påverkan på betygen (Korp, 2006, Mickwitz, 2011 Selghed, 2004). Enligt Skolverket (2016b) är tanken med de nationella proven att de ska fungera som ett stöd för lärare och därigenom bidra till likvärdig bedömning. Det innebär att en lärare inte kan sätta betyg på en elev enbart utifrån resultatet på provet eftersom det inte testar en elevs kunskaper mot hela kunskapskravet (ibid.). Att provresultaten och slutbetyget inte är detsamma är därför inte anmärkningsvärt. Korp (2006) fann i sin studie på gymnasiet att lärare hade olika inställningar till provets status vid betygssättningen som inte var i likhet med Skolverkets anvisningar. Vissa av lärarna uttryckte att proven spelar en stor roll för betygssättningen medan andra lärare såg det som ett av många betygsunderlag. I alla tre kärnämnen uttryckte lärare att ”det nationella provet bara kan höja betyget” (Korp, 2006, s. 244). Det visade sig vara främst i matematikämnet som lärarna var mest benägna att använda provresultaten för att godkänna elever som tidigare inte visat att de uppnått målen, då de andra ämneslärarna ansåg att det krävdes mer än ett godkänt provresultat för att klara kursen. De nationella proven ansågs även av vissa lärare ge eleverna en andra chans att visa sina kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Resultatet på proven spelade då en avgörande roll för om en elev skulle få ett godkänt betyg eller ej. Mickwitz (2011) fann liknande resonemang kring provens betydelse i sin intervjustudie med högstadielärare i svenska och svenska som andraspråk. Lärarna beskrev att de utgick från de nationella proven då de ansågs legitima betygssättningen och valde då att invänta provresultaten i tron om att dessa måste överensstämma med slutbetygen. Utifrån denna uppfattning om provet gavs elever därmed lägre betyg på höstterminen eftersom de skriftliga delarna av nationella proven genomfördes under vårterminen. I studien beskrev även lärarna att proven kunde fylla ett syfte när de skulle motivera ett underkänt betyg till en elev.

Sammantaget visar forskningen i detta avsnitt att lärare har olika tillvägagångssätt för att sätta ett betyg. Det är således lärarnas egna tolkningar och förhållningssätt till kunskapskraven och olika bedömningsformer som påverkar vad som ligger till grund för ett betyg. Genom forskningsöversikten framkommer det även att elever ges skilda förutsättningar på grund av olika förhållningssätt till användandet av nationella proven.

5. METOD

I följande avsnitt presenteras de metodval som studien grundas på. Därefter följer en redogörelse för urvalet av deltagarna samt en kort beskrivning av skolan och de intervjuade lärarna. Studiens genomförande, trovärdighet och tillförlitlighet diskuteras och avslutningsvis beskrivs de etiska forskningsöverväganden som gjorts i studien.

5.1 Metodval

Studien är en kvalitativ fallstudie där en skola och dess lärares arbete med bedömning och betyg i matematik har varit i fokus. Vid valet av metod till studien har flera faktorer tagits i beaktning men där studiens syfte har varit avgörande för valet. Målet med undersökningen har varit att försöka sätta sig in i hur lärare tänker och resonerar kring betygssättningen av elevers kunskaper i matematik och synliggöra de uppfattningar som kan finnas hos lärare som arbetar på samma skola. Med hänsyn till den kunskap som eftersträvades i studien, ansågs därför intervjuer som lämplig metod för insamlingen av det empiriska materialet. Den kvalitativa ansatsen motiveras av att studien intresserar sig för lärares uppfattningar och beskrivningar av sin egen bedömningspraktik, vilket överensstämmer med syftet för den kvalitativa forskningsintervjun som fokuserar på den intervjuades upplevelse av ett ämne (Kvale & Brinkmann, 2014). En kvalitativ intervju innebär därmed att intervjuaren och den som blir intervjuad delar och skapar ett samtal där målet för forskaren är att förstå och tolka de beskrivningar som görs (Kvale & Brinkmann, 2014). I denna studie är det alltså lärares erfarenheter av både bedömning och betygssättning som intervjusamtalen har kretsat kring för att kunna svara på forskningsfrågan. Även om intervjuer är en tidskrävande metod där endast ett fåtal forskningsintervjuer kan göras, ansågs det finnas övervägande fördelar med metoden. Den största fördelen med att använda intervjuer som metod ansågs vara den möjlighet som läraren ges i att beskriva och reflektera över sina bedömningserfarenheter, vilket kan ge mer djupgående svar än om exempelvis enkäter använts som metod (Bryman, 2011).

En rimlig ansats med studien skulle vara att komplettera det insamlade materialet med ytterligare intervjuer i samband med betygssättandet, där riktiga betygsexempel diskuterades och lärarna fick redogöra för sin bedömning. På grund av studiens tidsram, var detta inte genomförbart eftersom elever betygsätts i slutet av terminen. Ytterligare ett alternativ hade varit att göra en kvantitativ studie i form av enkäter med hur lärare upplever sin betygssättningsprocess för att få en större överskådlig bild över fler lärares bedömningsstrategier och då få ett mer representativt resultat. Detta alternativ valdes dock bort eftersom det inte på samma sätt går att ställa direkta följdfrågor i en enkät som det gör via en intervju. Enkäter sågs därför inte som en lämplig metod till att få de djupgående svar som eftersträvades i studien.

5.2 Urval

Med studiens syfte och frågeställning i fokus bestämdes ett antal kriterier för urvalet av undersökningsobjekt. Urvalet grundade sig i att hitta relevanta deltagare som hade behörighet i matematik och hade undervisat eller undervisar i ämnet samt även hade erfarenheter av att betygssätta elever på mellanstadiet. Trost (2010) rekommenderar att använda mellan fyra till åtta intervjuer vid en kvalitativ ansats togs i beaktning med tanke på tidsaspekten men också eftersom materialet vid många intervjuer kan bli svårhanterat vid urskiljandet av detaljer. Urvalet av lärare resulterade därför i fem lärarintervjuer med fokus på fördjupning i deras erfarenheter av betygssättning. De lärare som tillfrågades valdes ut genom ett *snöbollsurval* där villiga lärare på samma skola ställde upp via kollegors rekommendationer. Vid urvalet har de intervjuades ålder och kön inte tagits hänsyn till då ålders- och genusperspektiv inte är en del

av frågeställningen. Lärarna har därför getts könsneutrala namn i studien. Ytterligare en avgränsning gjordes genom att begränsa studien till lärare på en skola. Denna avgränsning gjordes med bakgrund i studiens syfte för att undersöka hur lärares betygssättningspraktik beskrivs av lärare som arbetar på samma skola.

Urvalet till studien baseras även på en geografisk närhet där ett *bevämlighetsurval* gjordes och en skola valdes ut. Den geografiska närheten till deltagarna ansågs även bidra till möjligheter att snabbt kunna återkoppla till lärarna vid eventuell komplettering av det insamlade materialet. Att urvalet av lärare grundas på ett *bevämlighetsurval* har dock betydelse för de slutsatser som kan dras av den insamlade data och i tolkningen av den då det är möjligt att lärare på andra skolor resonerar annorlunda kring sin betygssättning.

Presentation av skolan och lärarna

Skolan för studien är en medelstor skola belägen i en mindre kommun i Västsverige där det finns elever från förskoleklass upp till årskurs 6. På skolan har man ett tvåläraresystem som innebär att två lärare ansvarar för kärnämnen i varje årskurs och sätter tillsammans betyg i ämnet. Lärarna representeras av 5 stycken mellanstadielärare som undervisar eller har undervisat i ämnet matematik och betygsatt elever i ämnet på skolan. Nedan beskrivs kortfattat lärarnas erfarenheter.

Lärare A

Arbetar parallellt med lärare D i tre klasser i årskurs 6. Undervisar i matematik och NO/teknik. Har varit verksam lärare i 10 år och betygsatt elever i matematik en gång.

Lärare B

Arbetar i tre klasser i årskurs 4. Undervisar i matematik och idrott. Har varit verksam lärare i 12 år och betygsatt elever i matematik en gång.

Lärare C

Arbetar i tre klasser i årskurs 5. Undervisar i NO/teknik och bild. Har varit verksam lärare i 14 år och tidigare undervisat och betygsatt elever i matematik en gång.

Lärare D

Arbetar parallellt med lärare A i tre klasser i årskurs 6. Undervisar i matematik och SO. Har varit verksam lärare i 9 år. Har tidigare undervisat i matematik även på lågstadiet. Har satt betyg i matematik två gånger.

Lärare E

Arbetar i tre klasser i årskurs 4. Undervisar i SO och bild. Har varit verksam lärare i 16 år och tidigare undervisat och betygsatt elever i matematik två gånger.

5.3 Genomförande

Studien har följt Kvaless och Brinkmanns (2009) stadier för kvalitativa intervjuundersökningar, vilket resulterade i att syftet för studien formulerades först. Därefter planerades studiens genomförande genom ovanstående beskrivna metodval. För att samla in material till studien genomfördes fem kvalitativa forskningsintervjuer av semistrukturerad karaktär med verksamma mellanstadielärare. Innan intervjuerna informerades lärarna om studiens syfte och villkoren för deltagandet där deras anonymitet utlovades. Därefter inleddes intervjun med allmänna frågor om respondenten för att först skapa en trygghet i samtalet innan forskningsfrågorna ställdes. Samtliga forskningsintervjuer genomfördes på lärarnas arbetsplats i gruppum eller andra avskilda rum på skolan där det bara var intervjuaren och respondenten

närvarande. Vid en semistrukturerad intervju menar Bryman (2011) att intervjuarens manus bör innehålla övergripande teman med förslag på frågor som kan ställas. Samtidigt bör frågorna anpassas till de aspekter som intervjupersonen lyfter fram för att bibehålla flexibiliteten i intervjusamtalen. De frågor som ställdes baserades därför på en intervjuguide (bilaga 1) som innehöll de centrala teman studien syftar till att undersöka. Intervjuguiden hade konstruerats med öppna frågor för att få utförliga svar på ett sådant sätt som Kvale & Brinkmann (2014) förespråkar. Frågorna hade även tidigare prövats i en pilotstudie med framgång. Under intervjun kompletterades intervjuguiden med följdfrågor då de sågs som ett hjälpmedel att få ett betydande djup i det insamlade materialet. Ordningsföljden på frågorna anpassades till varje intervjutillfälle och därmed fanns ingen bestämd ordningsföljd. Vid några tillfällen ombads lärarna förtydliga sina svar för att undvika missförstånd och vid ett tillfälle fick en intervju pausas då en annan lärare kom in och avbröt intervjun. All data ljudbandsinspelades med en mobiltelefon och sammanställdes sedan i anslutning till intervjuerna genom transkribering. Det transkriberade materialet utgör sammanlagt ca 27 sidor text och längden på intervjuerna varierar mellan 12 och 30 minuter. De fem intervjuerna genomfördes under februari-april månad 2017.

TABELL 1. Fingerade namn för intervjupersonerna, intervjussession, tid för intervjun i minuter och antal transkriberade A4 sidor per intervju

	Session	Tid	Transkriberade sidor
Lärare A	<i>Intervju 1</i>	27,36	7
Lärare B	<i>Intervju 2</i>	14,14	5
Lärare C	<i>Intervju 3</i>	13,03	4
Lärare D	<i>Intervju 4</i>	28,45	7
Lärare E	<i>Intervju 5</i>	12,08	4
<i>Totalt</i>	<i>5 intervjuer</i>	<i>95,06</i>	<i>27</i>

5.4 Bearbetning av data

Det finns olika analysmetoder en forskare kan använda för kvalitativa studier men det som Kvale & Brinkmann (2014) betonar är att den analysmetod som väljs måste vara lämplig för studiens syfte. Studiens resultat bygger därför på en kombination av teoretisk och empiriskbaserad analys. Det insamlade materialet har skrivits ut och lästs igenom flera gånger. Detta gav möjlighet att återskapa en sammanhängande bild av intervjuerna där likheter och skillnader kunde urskiljas. I samband med läsningen av det insamlade materialet har även ljudbandsinspelningen från intervjuerna spelats upp för att se om materialet överensstämmer. Vid transkriberingen av data markerades pauser och tveksamheter från lärarna ut för att ge noggranna återgivelse av intervjuerna. Då transkriberingarna är baserade på lärarnas talspråk har vissa uttalande även modifierats för att bli mer lättlästa. Varje intervju har sedan analyserats och strukturerats upp i teman i arbetet med att pröva teorin om lärares bedömningsstrategier utifrån tidigare forskning men också för att kunna urskilja nya teman. Bearbetningen av materialet kan beskrivas som en tematisk analys där innehållet har strukturerats upp i olika teman som fångar något viktigt i relation till forskningsfrågan och den befintliga teorin. De delar som inte har varit relevanta för frågeställningen har därför inte tagits med i resultatet. En tematisk analys menar Braun & Clarke (2006) handlar om att identifiera, analysera och beskriva det insamlade materialet. Detta resulterade i att försöka hitta gemensamma drag i lärarnas berättelser som därefter kunde kategoriseras i förhållande till de tematiska rubrikerna i studiens resultat.

5.5 Undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och giltighet

En förutsättning för att öka studiens trovärdighet är att studien är öppen så att läsaren kan avgöra om intervjumaterialet är trovärdigt (Trost, 2010). Studien har därför eftersträvat en transparens där studiens tillvägagångssätt och avgränsningar har synliggjorts för att möjliggöra en reproduktion. En tänkbar brist med att använda en kvalitativ metod gällande tillförlitlighet är dock att resultatet av det insamlade materialet baseras på tolkningar som kanske inte kan reproduceras av andra forskare (Kvale & Brinkmann, 2014). Vid intervjuer finns alltså risken för att lärarnas berättelser har tolkats på ett sätt som de själva inte skulle hålla med om eller som en annan person hade tolkat på ett annat sätt. I en semistrukturerad intervju har inte alla respondenter fått samma följdfrågor, vilket också gör det svårare att ställa och jämföra intervjuerna mot varandra.

Med giltighet menas att studien mäter det som den avser att mäta (Trost, 2010). I denna studie är det lärarnas uttalade uppfattningar om sin betygssättning som mäts. En möjlig problematik i analysen om vad lärare säger om sina uppfattningar kan vara att deras uppfattningar inte fullt ut kommer till uttryck i deras handlingar. Det är tänkbart att lärarna sanningsenligt tror att de gör en sak men som de i själva verket faktiskt inte gör i praktiken. Huruvida lärarnas berättelser stämmer mot verkligheten har inte gått att kontrollera men det innebär inte att de inte har svarat sanningsenligt eftersom intervjuerna inte utsatte dem för någon press. Att studien fokuserar på lärares uppfattningar bidrar till att de intervjuade också har kunnat uttrycka sig utifrån sina erfarenheter och inte behövt tänka ut olika svar, vilket med fördel kan ses ha bidragit till att få sanningsenliga svar. En längre och större studie hade gett möjligheten att följa upp lärares beskrivningar genom observationer av lärarnas betygssättning för att kunna bekräfta deras beskrivningar och därmed öka tillförlitligheten. Eftersom syftet med en kvalitativ studie inte är siffor och mätning som i en kvantitativ studie menar Bryman (2011) att validitet inte är lika intressant för kvalitativa studier. Ur en ekologisk bemärkelse kan validiteten dock beskrivas vara hög eftersom intervjuerna genomfördes på skolan i lärarnas naturliga miljö. Vidare medför urvalsgruppen för studien en låg generaliserbarhet eftersom det inte går att säga att andra skolor arbetar på ett likartat sätt, vilket medför möjligheter att få annorlunda resultat.

5.6 Etiska principer

I humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning har samhället och dess medlemmar ett berättigat krav att ställa på den forskning som bedrivs vad gäller kvalitet, inriktning och individers skydd (Vetenskapsrådet, 2002). Det finns både ett forskningskrav och individskyddskrav som jag har tagit del av och som har präglat forskningsprocessen i denna studie. Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra allmänna huvudkrav för individskyddskravet; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa fyra etiska principer har tagits hänsyn till där alla uppgifter och det insamlade materialet har behandlats konfidentiellt.

Utifrån ovan beskriven information bör det poängteras att deltagandet i studien var frivilligt. I samband med intervjuerna förklarades syftet med studien där det framgick tydligt att intervjuerna skulle beröra deras uppfattningar och erfarenheter av betygssättning. Att det insamlade materialet skulle spelas in för att kunna transkriberas och användas till ett examensarbete, tydliggjordes också under intervjun. I samband med intervjuerna utlovades samtidigt deltagarnas anonymitet genom att hanteringen av materialet skulle ske på ett säkert sätt så att det inte skulle vara möjligt att identifiera varken lärarna eller skolan. Det insamlade materialet har således endast använts i ett forskningssyfte, vilket lärarna informerades om.

6. RESULTAT OCH ANALYS

Nedan presenteras resultatet och analysen av det insamlade materialet baserat på de lärarintervjuer som gjorts. Resultatet har delats upp i tre huvudavsnitt utifrån de aspekter som kunnat urskiljas i lärarnas berättelser och sammanfattas sedan i ett avslutande avsnitt. Analysprocessen har lett fram till en sammanfattande teori om hur lärare går tillväga vid sin betygssättning i matematik på mellanstadiet. Framför allt tyder resultatet på att lärare utvecklar egna strategier där deras betygssättning främst baseras på skriftliga bedömningsunderlag. Lärarna benämns med de bokstäver som presenterats i metoddelen.

6.1 Ett avvaktande tillvägagångssätt

I sina beskrivningar av hur betygssättningen i matematik går till, har lärare olika tillvägagångssätt för att samla in information om elevers kunskaper. I flera av intervjuerna med lärarna framträder en skillnad mellan insamlingen av olika bedömningsunderlag och deras betydelse för betygssättningen. Ett par av lärarna i studien menar att de bedömer elevers lärande kontinuerligt och använder sig av varierande bedömningsformer men när det är dags att sätta betyg är det elevens senaste och bästa resultat som jämförs med kunskapskraven:

Jag använder mig av diagnoser av olika slag, på olika sätt som bedömer olika saker, jag använder mig av muntliga, dvs. jag tittar och lyssnar på olika uppgifter och så fyller jag i bedömningsmatriser (...) men när betyget sätts så är ju det som jag har sett senast som väger tyngst, så det är ju det bästa resultatet så att säga. (Lärare A)

Enligt ovanstående beskrivning finns det alltså ett tidsperspektiv som avgör hur mycket ett bedömningsunderlag väger in i betygssättningen. Läraren menar att de underlag som är gjorda senare under terminen väger tyngre än den information som samlats in under början av året. Samtidigt påpekas det av läraren att olika bedömningsunderlag inte värdesätts mer än andra, trots att det är det senaste resultatet som väger tyngst. Exempelvis berättar läraren att Skolverkets eget material i form av diagnoser inte har ett högre värde än lärarens egenkonstruerade prov eftersom det snarare handlar om när de olika underlagen genomförs. I berättelserna om olika underlag skildras också ett avvaktande tankesätt där det framkommer att det finns en skillnad kring hur några av lärarna resonerar om betygen som sätts på höstterminen och vårterminen:

Ja, vi har ju betygssättningen vid jul och så har vi betygssättningen nu till sommaren och jag resonerar lite så att det man gör (betygssättningen) vid jul där är lite mer sådär ja...man får vänta och se. (Lärare D)

Lärarnas avvaktande tyder på att på att man inte vill sätta ett för högt betyg på hösten eftersom det fortfarande finns mycket tid kvar på vårterminen där eleverna kan prestera både sämre och bättre resultat. Den uttalade tidsaspekten verkar därför handla om en vilja att lära känna eleverna och upptäcka deras starka och svaga sidor innan man sätter ett betyg. Även om det framgår att det är det senaste resultatet som väger tyngst i betygssättningen samlar lärare A och D kontinuerligt på sig information om elevers prestationer under terminen. Några av de bedömningsunderlag som lärarna beskriver är alternativa prov i form av omvända diagnoser där elever tillsammans i grupp ”rättar felen” och håller egna matematiklektioner för barnen på lågstadiet. Lärarna berättar att de också använder sig av diagnoser men att de främst används i formativt syfte, vilket skiljer dem från de övriga lärarna:

Vi har ju aldrig en diagnos i slutet av ett arbetsområde utan vi vill ha en diagnos 75 % av tiden (...) vi vill gärna ha gott om tid efteråt så att det blir...så att det inte är en slutkoll utan är mer formativt syfte. (Lärare A)

Enligt läraren ovan framgår det att den formativa bedömningen ses som ett viktigt inslag i undervisningen för att ge eleverna möjligheten att utvecklas. Genom den formativa bedömningen utvecklas eleverna och blir bättre med tiden, vilket också kan förklara lärarnas beskrivningar kring tidsperspektivets roll för betygssättningen. Att lärare A och D arbetar formativt framgår också i deras berättelser av matematikundervisningen. Ett sätt som lärarna beskriver är att de ibland tar hjälp av små ”white boards” som eleverna får räkna ut svaren på. Genom denna arbetsform menar de att alla elever får komma till tals i klassen och att de samtidigt kan ge direkt feedback till eleverna utifrån svaren på tavlorna.

6.2 Avsaknaden av muntliga examinationer

Även om det framgår att ett par av lärarna i studien beskriver en varierad undervisning där muntliga uppgifter är en kontinuerlig del av bedömningen, är avsaknaden av muntliga examinationer ett genomgående tema i de andra intervjuerna. I flera av lärarnas berättelser talade man varken om praktiska uppgifter eller muntliga redovisningar där elever kan visa sina kunskaper genom handling:

Vi har ju nationella proven (...), vi har förhör ibland eller prov på arbetande områden, vi har läxförhör ibland på det vi har haft i läxa, men det är väl typ de examinationsmomenten. (Lärare B)

Ja men det har vi...eller nej egentligen inte. Nej, examinationer har vi inte muntliga mer än att man (eleverna) jobbar ju i grupp. (Lärare E)

Vidare beskriver samtliga lärare i studien ett komplicerat bedömningsuppdrag där det är svårt att få tiden att räcka till och se alla elever. En av lärarna uttrycker att det är svårt att få en helhetsbild över en elev eftersom det är många elever i klassen som ska bedömas. En diskussion om skillnaden i att bedöma skriftliga och muntliga framställningar går att urskilja i samtliga intervjuer där alla lärare beskriver muntliga examinationer och gruppmoment som svåra att bedöma:

I ett gruppmoment tycker jag det är svårt att hålla koll på vem som har gjort vad. Både muntliga och gruppeexaminationer tycker jag är svåra för du har inte svart på vitt vad de har gjort (...). (Lärare D)

Det är ju allt det som blir muntligt eller när de jobbar i grupp för jag kan ju omöjligtvis vara i alla grupper samtidigt och just det här då att lyckas dokumentera det muntliga. (Lärare C)

Svårigheten i att bedöma muntliga examinationer framträder tydligt i lärarnas beskrivningar av den praktiska verkligheten med stora klasser. Eftersom lärarna ansvarar för ett stort antal elever i matematikämnet menar de att det är svårt att ha muntliga examinationer där de hinner gå runt och lyssna på eleverna samtidigt som de övriga i klassen också ska sysselsättas. Att under samma lektion även hinna dokumentera det eleverna säger finns det ingen tid till menar de, trots att de är två lärare som tillsammans ansvarar för matematikundervisningen. Muntliga examinationer beskrivs därmed som tidskrävande medan grupparbeten istället framställs som problematiska eftersom det är svårt att försöka hålla koll på vem som har gjort vad. I diskussionen kring muntliga examinationer övergår samtalen sedan till läroplanen, Lgr 11, och hur den har påverkat lärarnas dagliga arbete med bedömning. De lärare som undervisade i matematik före införandet av betyg i årskurs 6 menar att det inte har skett några stora förändringar i deras undervisning:

Man är tydligare med målen så att jag vet vart vi ska...det har man ändrat, för förut jobbade man mera framåt utan egentligen säga vad man skulle göra eller vart man skulle. (Lärare E)

Nej, inte mer än att dokumentationen har blivit noggrannare men själva undervisningen skiljer sig inte åt. (Lärare C)

Lärarna ovan menar att den ökade kontrollen i form av nationella prov och betyg har gjort dem mer medvetna om vad eleverna ska lära sig och ser det som en positiv förändring. Den externa kontrollen ses därför som ett stöd i bedömningsarbetet och inte bara vid betygssättningen. I berättelserna kring de ökade kraven påpekar lärarna att de inte tycker att deras undervisning har förändrats utan att det snarare har skett förändringar i deras för- och efterarbete. Ett genomgående tema i samtliga av lärarnas berättelser är att de idag använder sig av matriser som verktyg för att kartlägga elevers kunskaper. I vilken utsträckning och hur ofta de används varierar dock bland lärarna.

Vi har våra lärandematriser som vi jobbar mycket med, där eleverna kan följa sin resa egentligen från det när vi startar upp ett arbetsområde och ända fram till betyget (...). (Lärare A)

Syftet med användningen av matriserna är dels för att koppla ihop mål, undervisning och bedömning men också för att kommunicera till eleverna hur de ligger till kunskapsmässigt. Det framgår att matriserna främst används i summativt syfte för att sammanfatta för eleverna var de befinner sig utifrån kunskapskraven. Eftersom eleverna får ta del av sin utveckling genom lärandematriser anser lärarna att eleverna är väl medvetna om hur de ligger till jämfört mot målen. Matriserna används således för att motivera satta betyg. I bedömningsrollen konstruerar flera av lärarna sig själva som professionella betygsättare eftersom de samarbetar med varandra på skolan och alltid sätter betyg tillsammans i ämnet. Samtliga lärare berättar att de heller aldrig har blivit ifrågasatta av varken elever eller föräldrar för sina betyg. Enligt lärarna stämmer deras betyg överens med elevernas och föräldrarnas förväntningar.

6.2.1 De tolkningsbara kunskapskraven

I lärarnas beskrivningar av betygssättningspraktiken framgår det att kunskapskraven ses som en självklar utgångspunkt för betygssättningen av elevers kunskaper. I samma diskussion framkommer det dock att samtliga lärare också upplever att det är svårt att tolka kunskapskraven och att sätta betyg. Dels lyfter lärarna problematiken med att avgöra skillnaden mellan de olika värdeorden som finns i kunskapskraven samtidigt som de också problematiserar sina korta erfarenheter av att sätta betyg:

Jag tänker såhär, att ju mer jag jobbar med kunskapskraven och ju mer jag diskuterar dem med mina kollegor i olika sammanhang och ju mer jag läser bedömningsanvisningarna och sådär...så är det inte alltid att det blir tydligare om jag säger så (skratt) utan jag kan tycka att det fortfarande är ganska luddigt med alla de här värdeorden och jag tycker att det är svårt att veta...jamen, vad är kvalitet? (Lärare A)

Jag tycker det är jättesvårt med att bedöma, det är ju bara andra gången jag sätter betyg och det är ju ingenting man har liksom fått någon utbildning i (skratt) eller liksom lärt sig att göra. (Lärare D)

Det stöd som lärarna har fått i tolkningen av kunskapskraven upplevs inte som tillräckligt då de fortfarande tycker det är svårt att bedöma elevers kunskaper. Flera av lärarna efterfrågar därför fler strukturerade tillfällen där de tillsammans med kollegor kan diskutera kunskapskraven och betygssättningen. Svårigheterna i att tolka kunskapskraven kommer även till uttryck i lärarnas egna berättelser av sina bedömningar där andra aspekter än elevers kunskaper vägs in. Under

intervjuerna framgår det att de lärare som inte beskriver en kontinuerlig användning av muntliga examinationer ändå är medvetna om att elever visar kunskaper muntligt på olika sätt. Några av lärarna berättar att de därför gör informella bedömningar på det som sker i klassrummet där de tittar på aspekter som hur eleven deltar i lektionssamtalen, räcker upp handen, arbetar i boken samt ställer och svarar på frågor. Dessa bedömningar tecknas inte ner men anses ändå vara ett viktigt underlag för elevens betyg. Dessutom kan faktorer som exempelvis elevens intresse för ämnet påverka elevens betyg, vilket står i kontrast till lärarnas beskrivningar av sig själva som professionella betygsättare:

Elevens närvaro och intresse för ämnet påverkar ju kanske (betygsättningen) på ett visst sätt. (Lärare B)

Sen går jag även en del på eleverna...vad jag ser i klassrummet såklart. (Lärare A)

Det intressanta i beskrivningarna av de informella bedömningarna är att lärarna samtidigt påpekar att de vet att elever visar kunskaper i klassrummet. Att betygsättningen då endast skulle kunna baseras på skriftliga prov menar de alltså inte är tillräckligt även om det är det underlag som lärarna främst baserar betyget på, vilket tyder på en medvetenhet hos lärarna att bedömningarna bör vara varierande.

6.3 De skriftliga bedömningsunderlagens dominans

När lärarna beskriver sin undervisning och vilka underlag som ligger till grund för betygsättningen är det främst konventionella prov såsom kapitelprov, diagnoser och de nationella proven som berörs med undantag för två lärare som ger exempel på en varierad bedömning. Ytterligare en aspekt som framkommer i lärarnas berättelser kring de bedömningsunderlag som används vid betygsättningen är att skriftliga examinationer värdesätts högt, vilket uttrycks av denna lärare:

I och med att vi har så många elever så någonstans...så de skriftliga delarna väger ju oftast lite tyngre, sen tittar man ju även på de muntliga bitarna (...) men det är framför allt det som skrivs ner och dokumenteras som är lätt att gå tillbaka och titta på. (Lärare C)

Vidare beskrivs lärarnas erfarenheter av att det är lättare att hitta bevis på kunskap med skriftliga prov ur två perspektiv. Dels menar lärarna att de konventionella proven är enklare att genomföra när man ansvarar för flera klasser med många elever men också eftersom provresultaten kan dokumenteras direkt i en pärm eller dator. När det är dags att sätta betyg är det sedan lätt att gå tillbaka och titta på elevernas provresultat och använda dessa som underlag för betyget. Ur det andra perspektivet beskrivs istället olika läromedelsdiagnoser och prov som värdefullt eftersom lärarna menar att de är kvalitetssäkrade då de påminner om Skolverkets material:

Proven som var till varje kapitel...då var det uppdelat så att bedömningsmanualerna till det stämde väldigt bra överens med tex nationella proven där man liksom fick olika poäng på olika förmågor och sen sammanställde vi det utifrån...sen när det liksom började närma sig (betygsättningen). (Lärare C)

Vi använder diagnoser men även provräkningar (...) och så hade vi det som låg på Skolverkets hemsida som vi bedömde mycket utifrån. (Lärare E)

Utifrån ovanstående beskrivningar framgår det tydligt att eleverna arbetar mycket enskilt och räknar kapitelvis fram i matematikboken på lektionerna. I slutet av arbetsområdet testas elevernas kunskaper således med ett kapitelprov där provpoängen sammanställs och

dokumenteras. Kapitelproven används främst i summativt syfte för att testa elevernas förståelse på innehållet men används också som bedömningsunderlag vid betygssättningen.

6.3.1 Nationella provets betydelse för betyget

I studien varierade lärarnas uppfattningar om det nationella provets funktion som bedömningsunderlag för betygssättningen. Att stöd söks i det nationella provet vid betygssättningen framgår dock i samtliga intervjuer där det anses vara ett viktigt underlag. Nationella proven i matematik för årskurs 6 består av fem delprov. Fyra av proven genomförs skriftligt med papper och penna under vårterminen och efterliknar ett konventionellt prov medan det femte provet är av muntlig karaktär och genomförs under hösten. En av lärarna som satte betyg för ett år sedan berättar att det nationella provets muntliga del var den enda muntliga examinationen som genomfördes och användes som underlag för betygssättningen:

Som bedömningsunderlag hade vi matriser och så gjorde vi kapitelförhör eller kapitelprov där vi kollade av vad som fastnat på ett kapitel. Det muntliga (underlaget) blev nationella proven främst...den muntliga delen där. (Lärare B)

Att få bra betyg på den muntliga delen i det nationella provet blir i detta klassrum väldigt viktigt eftersom provbetyget spelar en avgörande roll för slutbetyget i matematik. Då lärare B tidigare beskrivit en undervisning som främst baseras på matematikboken, skiljer sig uppgifterna på provet åt från det som läraren själv brukar arbeta med på lektionerna. Provet ses därför som ett värdefullt komplement till den egna undervisningen där muntliga examinationer inte hinns med. Samma lärare fortsätter att berätta att provresultaten på de skriftliga delarna även kan få en stor betydelse om en elev visar framfötterna eller väger mellan två betyg:

(...) nationella proven har ju en miniminivå på något sätt. Så den (provet) väger väl kanske tungt på det sättet...har man visat en E-nivå på det nationella provet så är det svårt att sänka under E för det är ju någon form av standard för landet. På något sätt om man har klarat nationella proven på E-nivå så tycker jag då att eleven borde ha visat E-nivå generellt. (Lärare B)

I lärarens beskrivning ovan framgår det att provbetyget på det nationella provet kan användas som ett avgörande underlag för slutbetyget i matematik. Provet användas som ett slags styrdokument där läraren får en uppfattning om vad som krävs för betyget godkänt. Eftersom ett E-betyg på nationella proven anses legitimera ett godkänt slutbetyg innebär det att eleven inte behöver ha visat alla förmågor för att uppnå kunskapskraven för ämnet. Istället, menar läraren att det räcker att eleven presterar ett godkänt resultat på provet. Framför allt när en elev vägde mellan ett godkänt och ett underkänt betyg kunde det nationella provets resultat ha stor betydelse i det enskilda fallet menade läraren. Att provresultaten främst används för att höja elevers betyg är en återkommande tanke hos flera av lärarna i studien:

Oftast tycker jag inte att det är så att det sänker någon utifrån nationella proven utan det är väl snarare så att vi höjer (...) provresultatet är ju en del av bedömningen så ser man någon som lyckas jättebra så kanske man har missat eleven under terminen (Lärare E)

Även om går att urskilja en likartad tanke bland lärarna om att provet bara kan höja en elevs betyg går uppfattningarna isär om hur stor del av provet som ska ligga till grund för betygssättningen och hur det värdesätts som bedömningsunderlag. Vissa av lärarna menar att det nationella provet är ett av flera underlag och därför inte är betygsavgörande. Samma lärare påpekade också att alla kunskapskrav inte är representerade på provet, vilket innebär att de måste göra andra bedömningar för att få en rättvis bild av elevens kunskaper. Andra lärare menade istället att provresultaten utgör stor del av betyget eftersom det väger mer än det andra underlag som samlats in under året:

Det nationella provet väger ju in väldigt mycket, så att det är ju mer än 50 % skulle jag säga. Sen vet jag inte hur mycket (...). (Lärare D)

Nationella provet väger tungt, men inte tyngst för det beror på när det är gjort då det finns en tidsaspekt (...) det finns ju mycket som det inte testas också. (Lärare A)

Ett mönster hos flertalet av lärarna var också att nationella provet ansågs vara en bekräftelse på den egna bedömningen. En vanlig kommentar var att provet verifierar den bedömning man gjort av elevens kunskaper baserat på andra underlag även om eleverna ibland hamnar ett steg över eller under på betygsskalan. Lärarna uttrycker därmed en tilltro till sina egna bedömningar. I samma diskussion berättar lärarna att provresultaten i hög grad brukar stämma överens med deras egna uppfattning om vad eleverna befinner sig kunskapsmässigt och upplevs som en trygghet:

Egentligen väger proven in ganska mycket (för betygssättningen) samtidigt som de inte provar alla förmågorna, men de stämde ju samtidigt väldigt väl överens med det jag hade liksom satt på eleverna terminen innan. Så att det är mer att de bekräftar och att man får ett kvitto på att man inte är ute och cyklar (skratt). (Lärare C)

Vid rättningen av proven beskriver lärarna att de har samrättning av dem i kommunen, vilket innebär att de inte rättar sina egna prov utan istället andra skolors prov. Samrättningen av proven tycker flera av lärarna är den bästa kompetensutveckling de kan få inför betygssättningen men samtidigt upplevs inte samverkan om rättningen som tillräcklig då ett godkänt elevsvar kan skilja sig åt mellan olika lärare:

Det kan skilja väldigt mycket åt vem som har rättat ett nationellt prov (...) en del är lite mer hårda och andra är mer frisläppta så det hade väl underlättat om man hade haft en grupp som rättar en viss del så att det blir mer likt i bedömningen...för det tror jag inte att det är idag. (Lärare B)

I diskussionen om samrättning påpekar några av lärarna att rättningen av proven borde ske centralt och inte inom kommunen för att få en mer likvärdig bedömning. Det framgår också i två av intervjuerna att lärarna inte upplever att de får det stöd som krävs för att sätta likvärdiga betyg även om de upplever att nationella provet är till stor hjälp.

6.4 Summering av lärares tillvägagångssätt

Sammanfattningsvis har ovanstående teman presenterat lärares beskrivningar av hur de går tillväga när de sätter betyg i matematik i årskurs 6. Ett gemensamt tillvägagångssätt bland lärarna är att de utgår från resultat på nationella proven men också från resultat på skriftliga diagnoser för att sätta betyg. Hur de olika provresultaten värderas som underlag för betygssättningen varierar dock. Framför allt är det två tankesätt kring bedömningsunderlagen och deras betydelse för betyget som går att uttyda i resultatet. Det ena tankesättet är en avvaktande strategi där lärarna menar att eleverna utvecklas och blir bättre med tiden och att det är det senaste och bästa resultatet som väger tyngst som underlag. I det andra tankesättet beskrivs lärarna istället utgå från en provbaserad strategi där främst provresultat och betyg på olika uppgifter anses väga tyngst eftersom proven anses vara kvalitetssäkrade.

Ytterligare tillvägagångssätt vid betygssättningen framkommer i beskrivningarna av den egna matematikundervisningen. Lärarna är medvetna om att bedömningarna bör vara varierade, dock betonar endast två av lärarna en varierad bedömning med både formativt- och summativt syfte. De andra lärarna beskriver istället att de främst använder sig av läromedels kapitelprov efter avslutade kapitel för att samla in information om elevens kunskaper. Vidare framkommer det även i lärarnas beskrivningar av sin undervisning att muntliga examinationer sällan används

eller uteblir som bedömningsform då det anses vara svårt och tidskrävande att bedöma. Det är därmed den summativa bedömningen som står i centrum i lärarnas beskrivningar av sin betygssättning. Att det främst är skriftliga underlag som används som underlag för att sätta betyg motiveras med att de anses vara enklare att dokumentera och sammanställa inför betygssättningen. För att komplettera de skriftliga examinationerna beskriver några av lärarna att de också gör informella bedömningar av elevers kunskaper där aspekter som intresset för ämnet och visat engagemang i klassrummet bedöms.

Sammantaget beskriver samtliga lärare ett komplicerat bedömningsuppdrag där kunskapskraven upplevs som luddiga eftersom värdeorden är svårtolkade. Lärarna är överens om att nationella proven därför ses som ett stöd för betygssättningen även om det finns varierande uppfattningar kring provets betydelse för betyget. Vissa av lärarna menar att provet spelar en avgörande roll för betyget där framför allt den muntliga delen ibland även används som enda underlag för de aspekterna av betyget. Andra lärare menar istället att nationella proven har en betydande roll i betygssättningen men inte en avgörande del eftersom det finns andra underlag som också samlats in under året och måste vägas in i betyget. För flera av lärarna används nationella proven också som en verifiering på att den egna bedömningen är korrekt.

7. DISKUSSION

I detta avslutande avsnitt kommer studiens resultat att diskuteras och kopplas till den tidigare forskningen. Därefter diskuteras möjliga orsaker till resultatet i relation till lärares uppfattningar och förutsättningar för betygssättningen. Slutligen avslutas diskussionen med avslutande kommentarer kring resultatet och förslag på vidare forskning.

7.1 Studiens huvudsakliga resultat

Genom studiens resultat, ges relevansen i den tidigare forskningen tydligt stöd då det finns återkommande likheter i hur lärare beskriver sin betygssättningspraktik. Resultatet, liksom flera tidigare nationella och internationella studier (Davison, 2004; Jönsson, 2012; Korp, 2006, Mickwitz, 2011, Selghed, 2004) visar att lärare använder och utvecklar varierande strategier i sin betygssättning. Det är en komplicerad relation mellan teorin i form av läroplanens formuleringar och den praktik som framträder i lärarnas berättelser. I likhet med Korps (2006) beskrivna aritmetiska modell söks främst stöd vid betygssättningen i olika läromedels kapitelprov och de nationella proven. Att de skriftliga underlagen ses som mest värdefulla vid betygssättningen förklaras av lärarna ur två perspektiv där provresultaten dels ses som enkla att dokumentera och gå tillbaka och titta på men också eftersom de anses vara kvalitetssäkrade då de påminner om Skolverkets material. Utifrån lärarnas beskrivningar av sin betygssättning kunde även två tankesätt kring bedömningsunderlagens betydelse för betyget urskiljas; en avvaktande strategi och en provbaserade strategi. Strategierna åskådliggör lärarnas uppfattningar om vad vilka underlag som värderas tyngst inför betygssättningen i matematik.

Ytterligare ett tillvägagångssätt går att uttyda i samtliga av lärarnas berättelser där det framkommer att muntliga examinationer och gruppmoment anses vara svårbedömda. Att det i lärarnas beskrivningar går att urskilja en tendens till att de bortprioriterar de undervisningsformer som anses svårbedömda, är det möjligt att resultatet bekräftar Rinnes (2015) idé om att lärare till följd av externa krav anpassar sin undervisning till det som är lätt att mäta. Vidare bekräftar forskningsresultatet också att lärares uppfattningar om nationella provens betydelse för betyget varierar i likhet med vad den tidigare forskningen visat (Korp, 2006; Mickwitz, 2011). Dels menade några av lärarna att provet var ett av flera underlag och därför inte kunde vara betygsavgörande. Det fanns också andra lärare som menade att ett högt provresultat kunde vara avgörande för betyget, särskilt om eleven vägde mellan ett godkänt och underkänt betyg. Vidare beskrevs provresultaten främst kunna höja elevernas betyg men däremot framgick det inte om ett sämre provresultat kunde påverka betyget. I resultatet går det att urskilja en avvaktande strategi hos några av lärarna, vilket är en företeelse som tas upp i Mickwitz (2011) studie på högstadiet. Hon beskriver att avvaktandet hos lärarna på höstterminen verkar handla om att invänta provresultaten på de nationella proven eftersom de anses legitimeras betyget. Om lärarnas avvaktande i denna studie också handlade om att invänta resultaten från nationella proven framgick inte i deras utsagor även om det kan ses som en möjlig aspekt för att bekräfta den egna bedömningen inför betygssättningen.

Som tidigare nämnts i studien ska betygssättning av elevers kunskaper endast utgå från kunskapskraven (Skolverket, 2011a), men resultatet visar att så är inte fallet. Flera av lärarna menar att elever också visar kunskaper i klassrummet och att provresultat därför inte är tillräckligt som betygsunderlag. För att komplettera de skriftliga underlagen inför betygssättandet gör lärarna därför informella bedömningar av eleverna i klassrummet där elevers attityd till ämnet och lektionsaktivitet ses som en del av betyget, i likhet med det Davison (2004), Korp (2006) och Selghed (2004) också beskrev i sina studier. Att lärares uppfattningar om vad som bör ingå i ett betyg inte är representativt för hur betygssättning enligt

Skolverket bör gå till, kan beskrivas problematiskt då det bidrar till olikvärda betyg. Eftersom lärarna i studien uttrycker liknande tillvägagångssätt som lärare tidigare gjort i både högstadiet och gymnasiet (Korp, 2006, Mickwitz, 2011, Selghed, 2004), verkar det som att lärares betygssättning inte skiljer sig åt mellan skolstadier trots betygens olika funktion. Även om betyget inte fyller en urvalsfunktion på mellanstadiet verkar det alltså som att samma tankesätt kring betyget har flyttat ner även till de lägre åldrarna. Frågan om huruvida lärares tillvägagångssätt mellan skolstadier borde skiljas åt eller ej kvarstår dock.

7.2 Lärares kunskapssyn

En god bedömning enligt Pettersson (2013) handlar om att läraren vet vad som ska bedömas utifrån läroplanens formuleringar och samtidigt har en variation i sina bedömningar för att eleverna ska få möjlighet att visa alla sina förmågor på olika sätt. Även Nyström och Palm (2001) påpekar vikten av att använda både konventionella- och alternativa prov som underlag för betygssättningen. Studiens resultat skiljer sig dock från vad som enligt forskningen anses vara goda bedömningar. I beskrivningarna som lärarna gav kring sina betygssättningsprocesser, framstod bedömningarna som enformiga där de skriftliga underlagen i form av konventionella prov ansågs vara mest värdefulla för att sammanfatta elevernas kunskaper. Det konkreta klassrumsarbetet utmärktes av rutinuppgifter i matematikboken där lektionsmoment som diskussioner och problemlösning i princip var frånvarande i lärarnas beskrivningar. Konsekvensen av att lärarnas betygssättning till största del grundas på enbart skriftliga provresultat påverkar i sin tur elevers möjligheter att få visa alla sina kunskaper där vissa elever gynnas och andra missgynnas eftersom skriftliga examinationsformer passar vissa elever bättre än andra.

Att lärare beskrivs använda främst summativa bedömningar för att sätta betyg, är dock i sig inte anmärkningsvärt eftersom betyg också är en summativ bedömning. Däremot kan och bör de uteblivna formativa bedömningarna i undervisningen ses som bekymmersamt eftersom de syftar till att främja lärandet. Att formativa bedömningar utelämnas i lärarnas beskrivningar av sin betygssättningsprocess blir därför ett problem eftersom det i dagens styrdokument uttrycks att lärare bör använda både formativa- och summativa bedömningar för att få en rättvis bild av elevers kunskaper inför betygssättningen (Lundahl, 2014). En nödvändig fråga att ställa i sammanhanget blir därför hur lärarna själva motiverar sina bedömningar som ligger till grund för betygssättningen. Vidare kan man fråga sig varför formativa bedömningar och alternativa prov nästan helt uteblir i lärarnas beskrivningar av sin betygssättning. Ett möjligt sätt att förklara de framställningar som urskiljs i lärarnas berättelser av sina bedömningar, är att kunskap i huvudsak ses som en produkt där eleverna ska reproducera fakta på ett specifikt innehåll. Det är också möjligt att gamla bedömningstraditioner och former lever kvar från lärarnas egna skoltid och påverkar deras betygssättningsprocess idag.

7.3 Ett svårtolkat uppdrag

För att bedömningen av elevers kunskaper ska ske likadant måste läroplanen tolkas och tillämpas på samma sätt av alla lärare. Det ställer krav på att läroplanstexterna är tydliga och lättolkade för att stödja en likvärdig bedömning och betygssättning. I samtliga av lärarnas berättelser framkommer det att kunskapskraven upplevs som luddiga och framför allt påpekas värdeorden vara svårtolkade. Liknande uppfattningar fann Skolverket (2016c) i sin rapport om betygsskalan och kunskapskraven där flera av lärare ansåg att kunskapskraven är otydliga. Att det finns en otydlighet i den nuvarande läroplanen skulle därför kunna ses som en möjlig förklaring till varför lärare utvecklar egna strategier. Att lärare har olika tillvägagångssätt vid betygssättningen bör därför ses som ett sätt att försöka lösa de otydligheter som finns ifrån Skolverkets sida, istället för att det är lärarna som har bristande kunskaper. Eftersom lärare ska

verka inom ramarna för de rådande styrdokument som i sin tur visats vara otydliga, kan andra aktörer därför ses ha större förmåga att påverka lärares möjligheter att sätta likvärdiga betyg. Vidare går det att fråga huruvida lärare faktiskt ges de förutsättningar som behövs för att kunna leva upp till det förväntade idealet om en likvärdig betygssättning. I samband med ändringar i läroplanstexter och betygsreformer kommer det exempelvis inte några större förändringar vad gäller bedömningsformer. När förutsättningarna för lärarna ändras, är det troligt att de också behöver nya verktyg att jobba med för att kunna sätta rättvisa betyg.

7.4 Avslutande kommentarer

Tidigare svenska studier om betyg har koncentrerat sin forskning på de högre skolstadierna, men när lärarnas berättelser från mellanstadiet sätts i relation till forskningen, framkommer gemensamma tillvägagångssätt kring betygssättningen. Resultatet av studien har visat att lärare har olika strategier för att betygssätta elever i matematik samtidigt som samtliga lärare också främst beskrivs söka stöd i läromedels kapitelprov och nationella proven. Lärarnas resonemang av sin betygssättningsprocess går att tolka som att de har varierande tillvägagångssätt som anpassas efter bedömningssituationen. Dessutom framgår det i resultatet att lärare har olika uppfattningar om vad som bör ligga till grund för ett betyg, vilket leder till att betyg sätts på olika villkor.

Vad gäller undersökningens giltighet bör studiens generaliserbarhet tas i beaktning då resultatet bygger på en kvalitativ ansats där fem lärares tillvägagångssätt kring betygssättningen har beskrivits. Syftet med studien har inte varit att kunna generalisera resultatet utan istället har förståelse för hur lärare säger sig betygssätta elever eftersträvat. Vidare berör det insamlade materialet lärare som arbetar på en skola, vilket endast ger en inblick i hur dessa lärare går tillväga på just den skolan och inte andra skolor. Det går heller inte att utesluta att det finns fler möjliga tillvägagångssätt vad gäller betygssättning än vad som tagits upp i studien. Däremot kan och bör resultatet ses som en tillgång för skolor där det kan spridas vidare för att uppmärksamma och öka lärares medvetenhet kring de konsekvenser som medföljer vid användandet av olika strategier. Min förhoppning är även att studien inspirerar till fortsatta studier inom ämnet betyg på fler skolor i mellanstadiet där diskussionen om lärares olika tillvägagångssätt kan bidra till mer rättvisa och tillförlitliga bedömningar.

7.5 Förslag på vidare forskning

Genom denna studie har många frågor aktualiserats kring lärares betygssättning som kräver vidare forskning. Utifrån studiens resultat bör lärares tillvägagångssätt vid betygssättningen på mellanstadiet vidare undersökas eftersom det fortfarande är ett relativt outforskat område. Då denna studie har fokuserat på en skola och dess lärare hade det varit intressant att genomföra en studie som jämför lärares strategier och tillvägagångssätt på olika mellanstadieskolor. Vidare kvarstår också frågan om varför alternativa bedömningsformer och formativ bedömning har en liten utbredning i matematikämnet? Det kan fylla ett syfte att ta reda på orsaken bakom lärarnas val av bedömningar för att bidra till mer rättvisa betyg. Därtill skulle det också vara av intresse att utifrån en kvantitativ studie jämföra elevers slutbetyg med provresultaten på de nationella proven i årskurs 6 för att ytterligare undersöka provens inverkan och samband på betygen i matematik.

8. REFERENSER

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3. uppl.) Malmö: Liber
- Davison, C. (2004). The contradictory culture of teacher-based assessment: ESL teacher assessment practices in Australian and Hong Kong secondary schools. *Language Testing*, 21(3), 305-334. doi: 10.1191/0265532204lt286oa
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Gustavsson, A., Måhl, P., & Sundblad, B. (2012). *Betygsättning – en handbok*. [grundbok för lärare]. (1. uppl.) Stockholm: Liber AB
- Jönsson, A. (2012). *Lärande bedömning*. (2. uppl.) Malmö: Gleerups Utbildning
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion* (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, 24). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning - hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2013). Pedagogisk bedömning. I L. Lindström, V. Lindberg, A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning. Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 9-25). (3. uppl.) Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Mickwitz, L. (2011). *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik* (Licentiatuppsats, Stockholm Studies in Language Education, 3). Stockholm: Stockholms universitet.
- Nyström P. & Palm T. (2001). Är det något fel med vanliga matteprov? I Nämnaren Nr.1, 2001 (sid 41 - 47) Göteborg: NCM.
- Pettersson, A. (2013). Bedömning – varför, vad och varthän? I L. Lindström, V. Lindberg, A. Pettersson (Red), *Pedagogisk bedömning. Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31-41). (3. uppl.) Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Pettersson, A. (2010) Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. I S. Eklund (red.). *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande* (s. 7-18). Hämtad 2017-05-12 från

<http://www.forskul.se/ffiles/0040a39b/ful3.pdf>.

Rauschenberg, S. (2014). How consistent are course grades? An examination of differential grading. *Education Policy Analysis Archives*, 22(92), 1-38. doi: 10.14507/epaa.v22n92.2014.

Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in Educational Sciences, 364). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2017-04-14 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37426/1/gupea_2077_37426_1.pdf.

Selghed, B. (2011). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis*. (2. uppl.). Stockholm: Liber.

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen* (Doktorsavhandling, Malmö studies in Educational Sciences, 15). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

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

SFS 2011:185. *Skolförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2016a). *Dags för betyg*. Hämtad 2017-04-16 från <https://www.skolverket.se/elever-och-foraldrar/betyg-1.235524>.

Skolverket. (2016b). *Nationella prov*. Hämtad 2017-04-28 från <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov>.

Skolverket. (2016c). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. Hämtad 2017-05-14 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3652>.

Skolverket. (2016d). *Vad är bedömning*. Hämtad 2017-04-18 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/vad-ar-bedomning-1.157698>.

Skolverket. (2014). *Tidigare betygssystem*. Hämtad 2016-05-02 från <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/tidigare-betygssystem-1.46885>.

Skolverket. (2011a). *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen*. Hämtad 2015-10-29 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2698>.

Skolverket. (2011b) *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Hämtad 2017-04-16 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>.

Skolverket. (2011c). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2017-04-14 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

9. BILAGA 1: Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- Hur många år har du arbetat som lärare?
- Vilka ämnen är du behörig i och vilka undervisar du i just nu?
- Vilken årskurs undervisar du i?
- Hur många gånger har du satt betyg i matematik?

Om du tänker på när du sätter betyg i matematik

- Kan du beskriva processen hur du går tillväga när du ska betygssätta en elev från din planering av ett område till det att du sätter ett betyg?
- Vad använder du för bedömningsunderlag (tex, prov, läxor, bedömningsmatriser, redovisningar, samtal) för betygssättningen?
- Hur sammanställer du bedömningsunderlagen? Sker det exempelvis via observation som du sedan dokumenterar i en pärm/dator?
- Väger alla bedömningsunderlagen i betygssättningen lika? Om inte vad väger mer?
- Hur gör du om du är osäker på att en elev når ett kunskapskrav i sin helhet?
- Hur förklarar du och motiverar du satta betyg? Till elever och föräldrar?
- Finns det faktorer utöver elevens prestationer som du tror kan påverka lärares betygssättning? (tex. elevens beteende, påtryckningar från föräldrar, närvaro). Har du själv upplevt detta? Om ja, hur då?
- Vad upplever du skulle kunna underlätta betygssättningsprocessen?
- Hur uppfattar du betygsriterierna i Lgr11? Finns det något som du skulle vilja förändra?

Du nämnde (inte) de nationella proven

- Hur används nationella proven i matematik i förhållande till din betygssättning i ämnet? (Hur mycket väger de nationella proven in i din betygssättning)

Kan du beskriva matematikundervisningen

- Vilka examinationsformer använder du i matematiken?
- Finns det examinationsmoment/former som är svåra att bedöma? Om ja, varför?
- Hur berättar du för eleverna vilka moment i undervisningen som är betygsgrundade?
- Har din undervisning i matematik förändrats sedan införandet av betyg i årskurs 6? Om ja kan du ge exempel på hur?
- Har du några frågor eller är det något du vill tillägga gällande din betygssättning i matematik?