



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Dömd att bedöma

En fenomenologisk studie av betygssättande lärares livsvärld och undervisning

Johan Hansson
Lärarexamen HT 2017

Göteborgs universitet

Grundskolläraprogrammet med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6

Självständigt arbete L6XA1A

Handledare: Helena Pedersen

Examinator: Bjørn Friis Johannsen

Rapportnummer: HT17-2930-021-L6XA1A

Till Michael Collins,
för orsaker som inte
behöver förklaras här
- och till Oh Larura,
för den där låten i bilreklamen.

Sammanfattning

Titel: Dömd att bedöma. En fenomenologisk studie av betygssättande lärares livsvärld och undervisning.

Engelsk titel: Sentenced to judge. A phenomenological study of grading teacher's lifeworld and teaching.

Författare: Johan Hansson

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

Handledare: Helena Pedersen

Examinator: [xx]

Nyckelord: Betyg, livsvärld, fenomenologi, bedömning, lärares uppfattningar, lärares erfarenheter

Keywords: Grades, lifeworld, phenomenology, assessment, teachers' perceptions, teachers' experience

Syfte: Syftet med denna studie var att beskriva några mellanstadielärares upplevelser av betygssättning i undervisningen, främst matematik. Frågeställningarna berör hur lärare reflekterar över betygens funktion, vilka deras upplevelser är angående betygssättning i årskurs 6 och hur de anser att undervisningen påverkas i förhållande till resterande mellanstadiet samt hur de upplever att elever påverkas av betygen.

Teori: Teorin i studien är en fenomenologisk livsvärldsansats, som främst utgår från Edmund Husserls tankar om fenomenologin.

Metod: Undersökningen genomfördes med en kvalitativ metod och genom semistrukturerade intervjuer. Tre stycken lärare intervjuades vid tre olika tillfällen i syfte att gestalta deras livsvärld.

Resultat: Studiens resultat visar att lärarna uppfattar betyg som en nödvändig del av skolan. Betygens kunskapsutvecklande funktion upplevdes inte leva upp till sitt syfte, eftersom det inte gynnade det stora flertalet elever kunskapsmässigt. Betygen verkar dessutom anses skapa en stress hos både lärare och elever. Lärarna kände att betyg förenklade gestaltandet av elevers lärande för samtliga inblandade parter, men även förändrade lärandefokusen från att eleven lär sig för sin egen skull till att de lär sig för högre betyg. Betyg upplevdes behövas när elever söker olika gymnasium. Det lyfts fram att betyg har en disciplinär funktion i klassrummet samt att det kan underlätta bedömningsarbetet i undervisningen. Dessutom menas det att betygen ska gynna strävan mot en likvärdig bedömning eftersom elever bedöms efter samma mål.

Lärarna upplever att bedömningsfunktionen främst blir summativ i matematiken. I årskurs 6 blir underlagen ännu viktigare på grund av betyg och påverkar således undervisningen. De förklarade att elevernas brister blev tydligare och att pressen på både lärare och elever att åtgärda bristerna för att nå önskat betyg förstärktes. Att behöva underkänna elever var motstridigt, eftersom det inte upplevdes konstruktivt och försämrade skollust och självförtroende.

Innehåll

1. Inledning	1
2. Bakgrund	2
2.1 Vad är betyg?	2
2.2 Varför får elever betyg i matematik?	2
2.3 Spurras till bättre prestationer	2
2.4 Formativ betygsbedömning	4
2.5 Lärares upplevelser och attityder till betyg	6
3. Syfte	9
3.1 Syftesformulering	9
3.1.1 Frågeställningar	9
3.2 Motivering	9
4. Livsvärldsfenomenologi som teoretisk utgångspunkt	10
4.1 Den meningsfulla världen	11
4.1.1 Don	11
4.2 Intentionalitet	11
4.3 Livsvärlden	11
4.3.1 Regionala världar	12
4.4 Intersubjektivitet	12
4.5 Vetenskaplig relevans	12
4.6 Kritik mot fenomenologin	13
4.7 Fenomenologin i denna studie	13
4.7.1 Betyg som fenomen	13
5. Metod	13
5.1 Forskningsansats	14
5.2 Kvalitativ metod	14
5.3 Semistrukturerad intervju	14
5.3.1 Intervjuns utformning	15
5.4 Urval	16
5.5 Etiska aspekter	16
5.5.1 Etik diskussion	17

5.6 Reflektion av genomförande.....	17
5.6.1 Validitet och reliabilitet.....	18
5.7 Bearbetning och analys av intervjumaterial	18
5.7.1 Beskrivning.....	19
5.7.2 Reduktion.....	19
5.7.3 Organisera meningsenheter och formulera dem till akademisk text	20
6. Resultat och analys	20
6.1 Resultatet av lärarnas intervjuer.....	20
6.1.1 Alex.....	21
6.1.2 Elliot	23
6.1.3 Kim	24
6.2 Analys av lärarnas intervjuer med ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv	26
6.2.1 Syftet med betyg.....	26
6.2.2 Betyg i undervisningen.....	27
6.2.3 Elever och betyg.....	28
6.2.4 Betyg som bedömning	28
6.2.5 Betygsmogenhet	28
7. Slutsats och diskussion.....	29
7.1 Fortsatt forskning.....	31
8. Referenser.....	32
9. Bilagor	36
9.1 Bilaga 1: Intervjuguide	36
Öppningsfråga.....	36
Introduktionsfråga	36
Övergångsfråga.....	36
Nyckelfrågor.....	36
Avslutning	36

1. Inledning

De allra flesta får sitt första möte med matematiken i skolans värld. Där lär vi oss grunderna för att beräkna och mäta omgivningen för att kunna utnyttja detta i vår vardag. För att kunna hjälpa skolans elever att utvecklas på bästa sätt infördes 2011 ett nytt betygssystem i Sverige med syftet att bättre synliggöra lärandet hos elever och på så sätt hjälpa dem i sin utveckling. Elever får nu betyg från årskurs 6 istället för tidigare årskurs 8. De som riskerar att inte nå godkänt betyg i något ämne ska enligt det nya systemet enklare få extra anpassningar som ska hjälpa dem i att nå sina mål (skolverket 2017).

Det råder delade åsikter kring betygssystemet och det debatteras mycket om det. Somliga anser att betygen inte gynnar elevers prestationer (Carlsson, 2015, 28 januari; Duregård, 2017, 09 februari; Orstadius, 2012, 17 september), medan andra menar att betyg är nödvändigt och till och med borde införas tidigare i skolan (Larsson, 2014, 20 augusti; Göteborgs Posten, 2014, 26 mars; Jansson, 2017, 30 maj). Motivationen bakom betygsättande i lägre åldrar är för att det ska öka resultaten hos svenska skolelever genom att ge tydlig information om hur eleven ligger till i förhållande till målen. Skolverket (2016) meddelar att efter flera undersökningar av PISA (*Programme for International Student Assessment*), där resultaten har varit negativa för svenska skolelever, har det nu skett en förändring. Svenska 15-åringars matematikkunskaper har förbättrats sedan PISA-resultaten från 2012, vilka visade på att Sverige hade den största resultatförsämringen i ämnet av alla inblandade länder i undersökningen. Ingen vet säkert vad den positiva förändringen beror på och skolverket menar att det är upp till forskarsamhället att analysera. Det finns även de som menar att externa prov inskränker lärarnas möjligheter att utföra sitt jobb. De nationella proven i Sverige, som nu ska få ett större inflytande över elevernas betyg, är en het politisk debatt. Det menas, enligt SVT Nyheter, att några få provtillfällen inte ger en rättvis bild av elevernas kunskaper och förmågor (Benigh, 2017, 14 november). Samtidigt menar skolverket (2017) att de nationella proven ska fungera som stöd för läraren och bidra till likvärdig bedömning och betygsättning i skolan.

Betyg som forskningsobjekt har ökat i Sverige. En trolig förklaring bakom det ökade intresset kan förstås av ett allmänt större fokus på betyg och dess funktion för likvärdighet. Forskning om hur betygen och andra summativa bedömningar används som styr- och kontrollmedel av skolan har fått mer rampljus. Det är en systemkritisk forskning som granskar hur betygen får ett allt större inflytande och påverkar elever samt lärarens arbete. Har svenska skolans elever verkligen förbättrat sina kunskaper under de senare åren och isåfall till vilket pris?

Jag vill veta om mellanstadielärare, som nu sätter betyg i årskurs 6, upplever att det påverkar undervisningen. Det är även av intresse hur lärare ser på betyg och dess inflytande och funktion i skolan. Jag vill även få svar på hur lärare känner att deras betygsättning påverkar elever. Lärarnas egna upplevelser kring betyg är ett forskningsområde som inte undersökts i lika stor utsträckning, vilket motiverar mitt val. Lärare upplever jag lämnas ofta utanför den politiska diskussionen, trots att det är de som bör ha störst inblick i vad effekterna blir av politiska skolbeslut. Istället fokuseras det mycket på skolresultat genom kvantitativa undersökningar, vilket begränsar synen på skolan och i längden kan skada samhällets medborgare.

2. Bakgrund

2.1 Vad är betyg?

Skolverket (2017) definierar de svenska betygen som en utvärdering av en elevs kunskaper vid en viss tidpunkt i förhållande till kunskapsmålen. Det är en summering och sammanfattning av elevernas kunskapskvalitéer som i grundskolan oftast sker i slutet av varje termin. Betyg kan även vara en summativ bedömning av ett kortare delmoment i ett ämne som exempelvis examineras genom prov. Resultaten på prov förhålls till en betygsskala där ett antal poäng medför ett visst betyg. Betygsskalan i Sverige har sex steg från A-F, där A-E är godkända betyg medan F står för icke godkänt resultat. Flera delmoment kan examineras genom prov och den gemensamma summan av betygsskalan ligger därefter till grund för elevens kursbetyg.

2.2 Varför får elever betyg i matematik?

Enligt skolverket (2017) ska betyg hjälpa elever i matematik genom att synliggöra lärandet och på så sätt hjälpa dem i sin utveckling. Elever som riskerar att inte uppnå godkänt betyg ska få extra anpassningar i undervisningen som ska stödja dem till att nå godkänt nivå. Skolverket beskriver även att betyg ska hjälpa till för att uppnå likvärdig bedömning nationellt genom att matematikens mål och kunskapskrav bestämmer vad lärarna ska bedöma.

2.3 Sporrar till bättre prestationer

Summativa bedömningar, som betyg, är ett aktivt forskningsområde. Det finns två dominerande förklaringsmodeller inom forskning för varför betyg ska påverka eleverna. Dels handlar det om att elever, oavsett förutsättningar, vill få höga betyg och inte underkänt vilket därav gör att de presterar bättre. Betyg kategoriseras som en *high-stake bedömning*, vilket står för summativa bedömningar med betydelsefulla konsekvenser. Dessutom ska elever prestera bättre och motiveras genom att betyg skapar möjligheter till att elever kan jämföra sina resultat med varandra. Systemet där prestationer mellan elever i klassen jämförs för att motivera till lärande benämns här som *ranking*.

Artes och Rahona (2013), Azmat och Iriberry (2010) och Cilliers, Schuwirth, Adendorff, Herman och van der Vleuten (2010) menar att betyg gynnar lärandet genom att skapa konkurrens och prestationsmål. Azmat och Iriberry (2010) är två utbildningsekonomer som undersökte hur elevers prestationer påverkades av betyg och information om rankingsystem. Forskarna utgick från självperceptionsteorin samt konkurrensteorin. Studien pågick i ett års tid och det deltog 1313 elever på en privat skola i Baskien, Spanien. Eleverna hade åldern 14–17 år och forskarna hade tillgång till longitudinella data om dem. Åtta av årskullarna på skolan fick bara betyg medan fyra årskullar fick betyg samt extra information om ranking. Resultatet från forskningen visar på att alla eleverna som fick både betyg och information om ranking påverkades positivt i sina prestationer. Betygen hos dessa eleverna ökade med 5 procent. När informationen om ranking inte längre gavs till eleverna avtog effekten. Forskarna argumenterar för att elever motiveras när de vet hur de befinner sig i förhållande till klassen och att positiva prestationsutvecklingar därav uppstår. De medger dock att resultatet från denna studie kommer från ett selektivt urval av elever från en privat skola vilket gör att generella slutsatser om hur det skulle påverka andra elevgrupper inte är möjligt.

Cilliers et al. (2010) ville se hur studenter upplevde summativa bedömningar med betydelsefulla konsekvenser, så kallade *high-stakes* bedömningar. Studien utgick från ett kvalitativt

forskningsperspektiv och ville induktivt utveckla en modell som förklarar bedömnings påverkan på elevers lärande. Forskarna intervjuade 18 frivilliga högpresterande medicinstudenter på ett universitet i Sydafrika. Metoden var kvalitativa semistrukturerade intervjuer på 90 minuter med varje student. Forskarna kom fram till att studenterna upplevde en påverkan från high-stakes bedömningar. Studenterna anpassade sig till summativa bedömningar beroende på hur stor sannolikheten var att en konsekvens följde eller inte, hur allvarlig denna konsekvens kunde tänkas bli samt hur den skulle påverka dem. Det framkom ur studien att studenterna anpassade sina arbetsinsatser och utvecklade lärande strategier baserade på erfarenheter från tidigare bedömnings konsekvenser. Forskarna menar att bedömningar med konsekvenser, som exempelvis betyg, gör att elever anpassar sig och utvecklar metoder för att inte riskera att misslyckas. Detta gör att de ökar sin arbetsinsats vilket i sin tur påverkar lärandet.

Artes och Rahona (2013) utförde en kvantitativ forskning över hur studenter valde att svara på betygssättande samt icke-betygsättande uppgifter och se om detta i sin tur påverkade elevernas prestationer. Studien är av experimentell design och utfördes med 300 studenter som läste en kurs om ekonomi på Complutense Universitet i Madrid Spanien. Alla studenter fick ett prov med både betygssättande uppgifter och icke-betygsättande uppgifter och de var på förhand informerade om vilka uppgifter som var vad. Studiens resultat visade på att alla studenter generellt gynnades i sina prestationer av att de betygsattes, men framförallt att resurssvaga gjorde det. Forskarna uttrycker att resultatet kan ha påverkats av att vissa elever undervisades under förmiddagarna och vissa på eftermiddagarna. Fler i eftermiddagsgruppen hade dessutom deltidsjobb samt lägre intagningspoäng. De nämner även att kurslärarnas olika pedagogiska förmågor kan ha påverkat elevernas prestationer på provet. Forskarna menar att studien utfördes på en selekterad grupp högpresterande studenter och därför inte kan generaliseras.

Mellan år 1969 och 1981 kunde kommunerna i Sverige själva bestämma om de ville betygssätta elever i årskurs 6. Genom dataregistret *Utvärdering Genom Uppföljning* (UGU) undersökte Klapp, Cliffordson och Gustavsson (2016) kvantitativt om betyg i årskurs 6 påverkade 8558 elevers resultat efter ett års tid. Studien som genomfördes hade *kvasi-experimentell* longitudinell design, alltså studier som delar vissa drag med experimentell design, men inte uppfyller alla krav för att likställas med validitet (Bryman, 2011). I urvalet av elever hade 50 procent fått betyg och 50 procent inte fått det. Det gjordes oberoende *t-test* på båda grupperna innan undersökningen för att reducera påverkan av faktorer som kognitiv förmåga, kön och socioekonomisk bakgrund.

Studiens resultat visade på att det inte fanns generella effekter av betyg. Däremot skapade betyg differentierade effekter. Klapp et al. (2016) menar att låg- till medelpresterande elever som fått betyg i årskurs 6 fick lägre betyg i årskurs 7 än elever som inte fått betyg i årskurs 6. I resultatet syntes en ytterst svag koppling till att elever som presterat bra på det kognitiva testet gynnades av betyg i årskurs 6, vilket kunde ses i elevernas resultat senare i årskurs 7. Låg till medel presterande elever drabbades negativast av tidigare betygsättning. Enligt studiens resultat missgynnades pojkar mer än flickor av att få ett tidigare betyg. Forskarna menar på att socioekonomiska faktorer inte gjorde någon skillnad i resultatet.

Det som framkommer från Klapp et al. (2016) studie är att elevernas självkänsla och identitet till skolan kan skadas av betyg. De förklarar vidare att studiens resultat visar att betyg påverkar elever med olika förutsättningar annorlunda. Datan som tagits fram kan vara svår att jämföra med dagens betygssystem, eftersom mätningarna gjordes under tidigt 80-tal. Värt att nämna,

menar forskarna, är att betygssystemet i dagens skola bygger på en mer high-stake karaktär, eftersom eleverna kan bli underkända, F. Detta kan innebära att konsekvenserna av betyg som studien visar påverkar allvarigare idag än vad de gjorde då.

Klapp (2015) uppföljde studien och undersökte om betygen i årskurs 6 påverkade samma elevers senare prestationer under högstadiet och gymnasiet. En longitudinell kvantitativ studie utfördes med 8558 elever. Resultatet visade på anmärkningsvärda negativa effekter av betygsättningen i årskurs 6 för elevernas senare prestationer. Det fanns inga signifikanta positiva effekter för någon grupp elever, men låg och medelpresterande elever drabbades värst av de negativa effekterna. Elever som var låg- till medelpresterande som fick betyg i årskurs 6 gick enligt resultatet ut gymnasiet i mindre utsträckning än de som inte fick betyg från årskursen. Forskaren argumenterar för att betyg ska ha en differentierande effekt på elevers prestationer i skolan och att låg- till medelpresterande drabbas värst av konsekvenserna. Studiers resultat på ett betygssystem kan inte rakt av appliceras på ett annat. Klapp menar därför att studien bör replikeras med dagens betygssystem för att resultaten ska kunna anses fullt valida.

2.4 Formativ betygsbedömning

Matematikundervisningen förändras med hänseende till den fokus läraren behöver lägga på en viss bedömningspraktik. Dessa förändringar kan ta uttryck i elevers prestationer och ha betydelse för deras lärande. Att *det inre lärandet* påverkas menar att en person lär sig för att hen värderar kunskapen för sin egen skull. Motsatsen är ett *prestationsinriktat förhållningssätt*, där externa faktorer är orsaken till att personen lär sig. I denna del jämförs den formativa samt summativa bedömningspraktikens effekter på elever i form av motivation, lärandefokus och betygsresultat.

Clymer och Wiliam (2007) utförde år 2005-2006 19 intervjuer på elever i årskurs 8 i syftet att redogöra om en ny formativ bedömningspraktik som införts i klassen hade någon inverkan på deras prestationer samt attityder till lärande. Eleverna var från Quakertown Community School District i Pennsylvania USA och bedömningen infördes i naturvetenskap. Studien är en kvalitativ pilotstudie och beskriver hur några elever upplevde det nya bedömningsystemet. Innan det nya formativa systemet infördes hade eleverna haft en summativ bedömningspraktik. Det nya systemet gav eleverna möjligheten att tydligare visa sitt lärande för läraren som dokumenterade detta och gav varje elev en regelbunden veckorapport för utveckling. Eleverna fick fortfarande ett slutbetyg vid terminens slut, men under terminens gång fick inte eleverna poäng och betyg på olika delmoment som de genomförde. I den tidigare summativa bedömningspraktiken brukade elevernas poäng på delmomenten räknas ihop till ett genomsnittligt slutbetyg för varje termin. Nu lades istället mer fokus på individuell feedback från lärare till elev i syfte att försöka hjälpa eleverna att öka sina skolprestationer.

Studiens resultat visade att elevernas inre drivkraft till lärande blev starkare av den nya bedömningen. Målet med lärandet handlade mer om *förståelsen av innehållet* i undervisningen. Tidigare hade det rätt en betygsfokus i klassen, ett så kallat *prestationsinriktat förhållningssätt*, där eleverna försökte samla poäng för högre betyg (Dweck 2000). Clymer och Wiliam (2007) menar att atmosfären i klassrummet blev mer avslappnad med det nya systemet. Eleverna kände sig mer engagerade i sitt lärande, vilket de ansåg berodde på att läraren nu fokuserade på deras arbeten utifrån deras förståelse av det. I studiens resultat framkommer att eleverna deltog mer aktivt i undervisningen och var mer benägna att få feedback från både lärare och andra elever.

Det fanns ett större fokus bland eleverna för att utveckla sin förståelse och förbättra sina arbeten i skolan, jämfört med tidigare.

Tyvärr är studien en pilotstudie som enbart hanterar ett klassrum, vilket försvårar resultatens tillförlitlighet. Clymer och Williams (2007) visar dock att elevernas resultat på de slutgiltiga examensproven översteg det nationella genomsnittet. I studiens resultat framkommer det att främst låg- och medelpresterande elever gynnades mest av det nya bedömningssystemet. Forskarna menar vidare att studiens resultat inte är unikt, utan att liknande studier visar på samma effekter när mer fokus satsas på formativ bedömning i skolan.

Externa motiveringar till lärande, i form av priser, betyg och pengar, är använt i skolans värld och i hemmen för att skapa önskade beteenden hos eleven. Flera studier undersöker om detta har effekter på det inre lärandet. Deci (1971) gjorde två labbexperiment och ett fältexperiment i syfte att undersöka dessa effekter. Varje experiment byggde på en aktivitet bestående av tre perioder där undersökningspersonernas motivation undersöktes i förhållande till belöningar. Experimenten bestod även av kontrollgrupper som inte erhöll någon belöning för sina aktivitetsprestationer.

Resultatet från samtliga experiment visar att när pengar användes som belöning så tenderade det inre lärandet att sjunka. Det visade sig att undersökningspersonerna som först fick pengar, vid samtliga aktiviteter presterade sämre när de inte fick det. När belöningar i form av positiv verbal feedback användes ökade det inre lärandet och motivationen. Deci (1971) menar att belöningar kan fungera för att kontrollera elevbeteenden i stunden, men att det i längden underminerar den inre motivationen hos elever. Han menar att det till och med kan hindra elever från att utföra uppgifter som de inte tycker är intressanta. Ofta används externa motiveringar, som sagt innan, för att kontrollera elevbeteenden. Deci argumenterar för att när människor känner sig pressade till att känna, tänka eller bete sig på ett visst sätt får det personen att känna sig kontrollerad. Detta i sin tur förminskar känslan av att göra något för sin egen skull och skapar negativa motiveringseffekter i skolan.

En studie utförd av Elshout-Mohr (1994) undersökte flera olika granskningar av studier som fokuserade på olika former av feedback till elever. Forskaren menade att studierna uppgav ett mönster som föreslog att summativa bedömningar som prov var bra för elevers kunskapsutveckling vid enklare skoluppgifter. Däremot fungerade det sämre vid mer komplicerade uppgifter i skolan där elever utmanas på ett sätt som kräver att läraren ger en mer dialogisk form av feedback. Elshout-Mohr argumenterar dock för att dialogisk feedback kräver aktiva elever som är medvetna i lärandeprocessen för att fungera. Summativa bedömningar kräver mindre feedback i form av respons för att ge positiva resultat.

Kluger och DeNisi (1996) publicerade en studie som kvantitativt undersökte effekterna av feedback i grundskolan, universitetet och arbetslivet. Feedback definieras av forskarna som "utomstående parts aktioner i form av information i förhållande till aspekter mot någons utförande av en uppgift". Studien utgick från "preliminary feedback intervention theory", som bygger på tron att feedback ger varierade effekter på prestationer. Forskarna granskade 3000 relevanta studier för området som publicerats mellan 1905–1995, varav endast 131 stycken levde upp till deras kriterier. Kriterierna var att deltagarna i studierna var uppdelade i minst en feedbackgrupp och en kontrollgrupp och att minst 10 deltagare var involverade i studien. Dessutom skulle studien detaljerat beskriva, mäta och beräkna påverkan av feedback och

framföra ett trovärdigt resultat. De 131 studierna som levde upp till kriterierna bestod utav 23,663 observationer av 12,652 deltagare.

Studiens resultat visade att 50 av de 131 studierna, alltså 38 %, visade på att feedback sänkte deltagarnas prestationer. När Kluger och DeNisi undersökte vad effekten kunde bero på framkom det att feedback fungerade bäst om det fokuserade på uppgiften deltagaren skulle utföra och inte på personen i sig. Feedback var som mest effektiv för en persons prestationer till en uppgift ifall den fokuserade på detaljer kopplade och involverade med en målsättning. Utöver detta betonade forskarna att det viktigaste var vilken form av feedback deltagarna mottog. De menar att det finns två typer av feedback: den som fokuserar på vad personen saknar för att uppnå ett visst mål och den som informerar om att personens prestationer överstiger målen. Av den här informationen kan mottagaren reagera på 2 sätt som gynnar prestationen: Hen ökar sin prestation för att nå målen eller ökar prestationen trots att hen befinner sig över målen. Värt att notera är att forskarna anser det finnas 6 reaktioner av att få feedback som inte leder till en förbättrad prestation. De berör motivationen genom att målet anses för lätt respektive för svårt och att det negativt påverkar prestationen.

En uppföljande studie utfördes av Black och Wiliam (1998) som visade att bedömningar var positiva för lärandet om de integrerades som en naturlig del av undervisningen. De menar att hjärtat av pedagogik bygger på interaktionen mellan elever och lärare och att feedback ska vara en del av den interaktionen. Lärarens jobb anser de är att ha en känsla för vilken typ av feedback som passar för sina olika elever. Köller (2005) utgår från både Black och Williams (1998) och Kluger och DeNesis (1996) studier och menar att feedback, som tidigare nämnt, kan ha en negativ effekt på prestationen hos elever. Köller (2005) menar att elever lär sig mer när de kan jämföra sina egna prestationer med sina tidigare. När prestationer kan jämföras mellan elever i en klass, som exempelvis betyg möjliggör, hämmar detta lärandet för vissa elever. Bennett (2009) anser att det är problematiskt att likställa summativ bedömning med bedömning av lärande, när det lika gärna kan användas formativt. Wiliam (2007) tydliggör detta med att förklara att det är informationen omkring en summativ bedömning, exempelvis ett betyg, som avgör om det får en positiv effekt på elevers prestationer. Får elever goda råd och hjälp med hur de ska ta sig tillväga för att förbättra sina prestationer inför nästa summativa bedömning, blir det formativt. Om läraren å andra sidan endast konstaterar att en elevs prestation på exempelvis ett matematikprov inte räcker, är detta meningslöst för elevens kunskapsutveckling. Det kan till och med skada elevens utveckling, menar Wiliam, genom att försämra dennas självförtroende. I värsta fall kan elever identifiera sig som icke-matematiskt lagda, få negativa känslor och en ovilja att utveckla sina kunskaper i ämnet (Palmer, 2009). Enligt Vinner (1997) ökar sannolikheten att feedback ignoreras eller förkastas om eleven inte identifierar sig med skolämnet. Lärarens feedback kan vara detaljrik och genomtänkt, men för att göra skillnad för elevers skolprestationer behöver de ta den till sig.

2.5 Lärares upplevelser och attityder till betyg

Att hitta fenomenologiska studier som beskriver hur lärare upplever betyg och betygsättning är svårt, vilket bland annat motiverade mitt syftesval. Min studies syfte är att beskriva lärares upplevelser av betygsättning i undervisningen, främst matematik. Matematikämnet i svenska skolan bygger på en tradition av mycket summativa bedömningar i form av prov och tester. Detta leder lättare till att betygen får en mer kontinuerlig fokus under terminens gång, vilket gör det

extra intressant för mig att utforska. Att hitta studier som undersökte samma tema som det jag givit mig i kast med är nödvändigt, då min empiri behöver kunna relateras till vad andra forskare har fått fram. I de artiklar som hittats framkommer det att lärare upplever bedömning, främst den summativa, som svår. Begreppet *score pollution* används som menar att betygen inte motsvarar elevers ämneskunskaper eftersom betydelselösa aspekter påverkar dem. Detta sägs minska betygens tillförlitlighet.

Pope, Johnson och Mitchells (2009) kvalitativa studie beskriver hur lärare från USA i skolan Mellmax High School upplever att institutionella faktorer, exempelvis standardiserande tester, skapar *score pollution* och etiska dilemman i deras bedömningspraktik. I studien deltog 103 utbildare som fick svara på frågor om deras upplevelser kring etik och bedömning från arbetsplatsen. Betygsättningen visade sig främst problematisk enligt lärarna, eftersom det är höga krav på proven. Detta tenderar till att lärarna tränar eleverna inför provtillfället, vilket minskar betygets tillförlitlighet att motsvara elevernas ämneskunskaper. Lärarna beskriver även att föräldrar pressar sina barn att studera och prestera väl inför proven, som också kan anses vara *score pollution*. De menar även att etiskt problematiska situationer kopplade till betygsättning uppstår när en elev inte når kraven för godkänt och läraren vet att ett underkänt betyg missgynnar eleven. Här ställs läraren mellan elevens behov och de institutionella kraven som bygger på en betygspolicy som kräver att eleven får underkänt betyg. Forskarna anser att studien inte kan generaliseras eftersom varje skola är unik. De påpekar dock att det alltid finns likheter mellan skolor och att delar av resultatet därav är överförbart.

Lärarnas upplevelse av betygsättningen diskuteras även i Hall och Hardings (2002) kvalitativa studie. I studien intervjuas lågstadielärare i cirka 45 minuter på 6 olika skolor i England under omloppet av två år. Forskarna fick även ta del av bedömningsunderlag såsom portfolier och andra dokument. Studiens resultat visade att lärarna upplevde en politisk stress som ständigt ville öka elevers resultat. Det uppenbarade sig även att lärarna kände att offentliggjorda skolresultat var problematiska. Lärarna ansåg att deras bedömningsarbete fick allt mindre förtroende jämfört med standardiserade tester. Forskarna menar att lärarnas professionalism hotas när deras bedömningar får lägre status än nationella testers. Hall och Hardings studie (2002) visade även att lärare på skolorna betraktade underlag kring deras summativa bedömningar som viktiga. De motiverade att elevers förhållande till målen i kursplanen behövde bevisas genom underlag som samlades i portfolier, så att deras beslut kunde rättfärdigas. Lärarna kände dock att underlagsarbetet tog tid och energi från annat som de tyckte var viktigt.

Peter Nyström (2014) menar att det är viktigt att klargöra vad kunskap är och vilken kunskap vi vill uppnå i skolan, innan lärares bedömningar undersöks. Inom svensk forskning finns ett kritiskt perspektiv som menar att ett ökat fokus på elevers kunskapsresultat, genom bland annat mer betyg, får konsekvenser för lärarens yrke. Även andra summativa bedömningar som PISA och nationella proven skapar problem för hur lärare kan arbeta. Den ökade fokusen på kunskapsmätningar verkar enligt en del forskning påverka lärares undervisning samt på vilket sätt kunskap värderas i samhället (Forsberg & Lundahl 2006; Hultqvist 2011).

I en doktorsavhandling av Bengt Selghed (2004) framkommer det att vissa lärare verkar väga in irrelevanta faktorer i sin betygsättning av elever. Selghed utgår från ett lärarperspektiv i 30 intervjuer på grundskollärare i matematik, svenska samt engelska. Han är intresserad av lärarnas tankar och erfarenheter kring betygssättning. Hans primära fokus är förvisso inte deras attityder

eller upplevelser av betygs inflytande över undervisningen, utan hur de baserar betygssättningen. Enligt honom visar det sig att införandet av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet 1994 inte lever upp till sin intention i praktiken. Många lärare grundar sina betyg på fel faktorer och har missförstått den kunskapssyn som ska vara underlag till deras bedömningar. Bland annat menar Selghed att elever jämförs med varandra i klassrummet och att till viss del beteende faktorer och kön hos elever kan spela in i betygsbedömningen. Det finns även här fall som visar på att underkända betyg manipuleras av lärare, vilket även en amerikansk studie av Zoecklers (2007) anmärker. Zoecklers menar att detta beror på att institutionaliserade betygsrapporteringsystem krockar med lärarnas syn på bedömningsarbete. Selghed anser att manipuleringar av elevbetyg leder till att det målrelaterade betygssystemet för en likvärdig bedömning fallerar. Även Lekholm och Cliffordson (2008) får fram slutsatser kring lärares fokus på irrelevanta faktorer vid betygssättning av elever i sin studie. De anser dock att skillnaden mellan flickors och pojkars betyg mestadels beror på att flickor generellt är mer motiverade till skolan. Det finns, menar forskarna, även externa faktorer som kan styra lärares betygssättning. Här nämns föräldrars inflytande, aktuella politiska beslut och olika kunskapsmätningar.

Selghed (2004) menar att införandet av det målrelaterade betygssystemet, och därför även ett underkänt betyg, ökade lärarnas arbetsbörda drastiskt. En direkt konsekvens blir mer arbete i form av stöd och uppföljningar. Han tror att lärare agerar utanför regelramarna eftersom de inte vill ha underkända elever och framstå som dåliga pedagoger. Det lättar deras samvete och sparar även tid att sätta godkänt på elever som inte når upp till de nationella kraven. Annan forskning stödjer dessa påståenden och fyller på med att det underkända betyget tvingar lärare till alltmer administrativt arbete. Det ökade fokuset på betyg upplevs stjäla tid från lärarnas prioriterade pedagogiska arbete med elever (Hultqvist, 2011; Wedin, 2007; Karlsson, 2011). Larissa Mickwitz (2011) drar samma slutsatser och menar vidare att det finns ett växande krav på ökad insikt i lärares betygssättning. Hon menar även att lärare i skolan känner sig pressade av elever, föräldrar och rektorer till att sätta höga betyg i en alltmer konkurrensutsatt skolvärld. På samma gång kräver deras professionalism att de följer styrdokumentet och strävar efter att sätta rätt betyg efter betygsriterierna. Konsekvensen blir att de utförligt får bevisa sina bedömningsbeslut för att hålla ryggen fri. I Segers studie (2014) uttrycker lärare att de bedömer elever på daglig basis och är rädda för att det hämmar deras spontanitet och rörelseglädje. Det ökade kravet på dokumentation som lärare utför kan dock enligt dem själva vara till hjälp när de formativt bedömer elever. Seger ser dessvärre en risk med att lärares yrke reduceras till att slaviskt följa styrdokumentet i sin betygssättning och menar att det hotar deras professionalism.

3. Syfte

Enligt en fenomenologisk forskningsansats skapas bättre resultat om empirin samlas innan bakgrunden skrivs. Detta beror på att empirin inte ska påverkas lika mycket av förutfattade meningar om fenomenet (Giorgi, 1997). Därför skrevs mitt syfte innan bakgrunden samlades, men har därefter formulerats om och förtydligats med fler forskningsfrågor.

Från bakgrunden framkommer det att betygen kräver mycket energi från läraren och tar fokus från annat i undervisningen (Seger, 2014; Hultqvist, 2011; Wedin, 2007; Karlsson, 2011; Hall och Hardings, 2002). Det verkar bland annat finnas externa krav som gör att lärarna känner att de noggrant behöver rättfärdiga sina bedömningsbeslut. Bakgrunden visar även på att betygen har en differentierande effekt på elevers lärande (Lekholm & Cliffordson, 2008; Köller, 2005; Clymer & Williams, 2007). Bengtsson (2005) menar att studiens resultat måste relateras till annan forskning och etablerad praktik för att bli meningsfull. Han anser vidare att en fenomenologisk studie inte bör bearbetas allt för snävt efter någon specifik princip, utan bör komma till uttryck inom ramarna för den fråga forskaren vill få svar på.

3.1 Syftesformulering

Studiens syfte är att beskriva några mellanstadielärares upplevelser av betygssättning i undervisningen, främst matematik.

3.1.1 Frågeställningar

- Hur reflekterar lärarna över betygens funktion?
- Vilka är lärarnas upplevelser av betygssättning i årskurs 6 och hur anser de att undervisningen påverkas till exempel i förhållande till resterande mellanstadiet?
- Hur upplever lärarna att elever påverkas av betygen?

3.2 Motivering

Bengtsson (2005) menar att forskningsfrågorna fungerar som en naturlig selektionsprincip som ska lyfta det som känns viktigast och intressantast från den samlade informationen. Frågorna i studien kan anses vara svepande och ospecifika i jämförelse med andra studiers frågor, vilket beror på att de utgår från en fenomenologisk forskningsansats (Bryman, 2011). Bengtsson (2005) anser att den fenomenologiska ansatsen inte är en metod av traditionell karaktär där fasta principer råder som ledning för forskningen. Forskningen låter sig istället ledas av sakerna så som de uppenbaras. Öppenhet, följsamhet och känslighet värderas över fasta kategoriseringar och klassifikationer.

4. Livsvärldsfenomenologi som teoretisk utgångspunkt

Eftersom studiens syfte söker svar på upplevelser av ett fenomen anses den teoretiska fenomenologiska utgångspunkten som lämpligast. Studien kommer att utgå från en livsvärldsfenomenologisk forskningsansats, vilken förklaras i metoddelen. I den här delen förklaras noggrannare vad fenomenologi innebär, vilken fenomenologi som jag valt att fokusera mer på samt vilka begrepp som kommer att användas i studien.

Elmfeldt (2002) förklarar att ur filosofen René Descartes skeptiska metod för epistemologin, som kritiserade all vetenskap erfaren av våra sinnen, skapades dualismen. Dualismen delar upp världen i en yttre verklighet som kan förstås och förklaras samt en inre värld som inte, enligt Descartes själv, kunde förklaras. Utifrån uppdelningen kunde rationalismen skapas och utifrån den positivismen där objekts samband ska mätas, jämföras och bevisas i kriteriet som vetenskap. Bengtsson (2001) uttrycker att dessa idealiseringar i synen på vetenskap riskerar att reducera den enbart till ett instrument för att behärska verkligheten snarare än att förstå den. Om man bara betraktar något som *vad* är det ingen skillnad mellan vad vi mentalt föreställer oss och en varseblivning. Att föreställa sig något och att faktiskt varsebli något är vanligtvis två helt skilda saker med väsentlig skillnad. Ett argt barn är i det första fallet en icke-existerande person medan i det andra fallet är en människa som vi erfar känslor från. Skillnaden gör att vi agerar olika på det upplevda, var på exempelvis en pedagog bör försöka hjälpa det arga barnet. Om vi bara föreställer oss något behöver det inte leda till någon reaktion alls (Bengtsson, 2005; Flusser, 2012).

I den fenomenologiska forskningsansatsen undersöks främst inte kausala samband mellan objekt, utan vår varseblivning i förhållande till objekt. Wertz (2014) menar att den förenklat studerar människans upplevelser till sin omvärld och saker som händer där. Bengtsson (2007) adderar att vi är vårt medvetande, som är en del av vår kropp, och att vi aldrig kan uppleva någonting utanför vår kropp. Om man avser en värld som varseblivs och enbart kännetecknas av fysikaliska egenskaper samt mekaniska lagar, har ett subjektivt varseblivande antagits, men inte redogjorts. Den objektiva livsvärlden är med andra ord inte mer än en teoretisk konstruktion. Allwood och Ericson (2010) förklarar att ett fenomenologiskt perspektiv på vetenskap medför att fenomen som är svåra att förklara har ett vetenskapligt värde, även om det kan vara svårt att tolka dem. Wertz (2014) anser att fenomenologiska teorier idag kan möta andra vetenskapliga, och vidare att det är nödvändigt, vid exempelvis studier om medvetandet. Fenomenologin ger upphov till en mellanvärld i vetenskapen och tolkar *liv* och *värld* som ett och samma samt förtydligar att de inte bör separeras. Det dominerande dualistiska tänkandet som separerar människor från sin omvärld behöver konstrueras om, motiverar jag. Bengtsson (2007) adderar att innan vi presenterar lösningar och teorier måste vi förstå hur företeelserna själva är konstruerade. Fenomenologin menar han skapar förutsättningarna som gör att den moderna hermeneutiken, synen på kunskap, vinner i både djup och bredd.

Hur mycket grenarna inom fenomenologin än kan variera, återfinns en idé om *erfarenheten* som tillgång till vår uppfattning om den omgivande verkligheten. Att få grepp om saker så som de uppfattas genom vår erfarenhet ligger till grund för fenomenologin. Den vetenskapliga fenomenologiska utgångspunkten vill därefter, utan att förändra allt för mycket, begreppslägga sakerna. Öppenhet, följsamhet och en känslighet till materialet värderas framför fasta kategoriseringar och klassifikationer. Det är med andra ord inte en metod av traditionell karaktär,

där fasta principer råder som ledning vid forskningen. Fenomenologiska forskningar låter sig istället ledas av sakerna som de undersöker så som de uppenbaras.

4.1 Den meningsfulla världen

Fenomenologin tar varken sunda förnuftet, vetenskapliga teorier, eller någons åsikter för givna. Den utforskar inte *vad* världen är, utan *hur* världen framträder. Således försöker den inte plocka ned omgivningen på molekylär nivå för att förstå den, utan snarare förstå varför den uppfattas som den gör. Den erbjuder ett slags filosofiskt seende, en annan kikare när vi tittar på världen. *Mening* är ett begrepp som används flitigt i teorin och ses inte som något som finns i världen som objekt gör, exempelvis stolar och stenar, utan är förknippat med erfarenheten människor får av världen. Vi ger saker och fenomen mening genom vår erfarenhet. Världen ses därav som meningsfull i relation till oss eftersom vi ständigt befinner oss i en meningsfull verklighet. Fenomenologin anser att människan är dömd till mening (Bengtsson, 1998; 2001; Flusser, 2012).

4.1.1 Don

Hyltegren (2015) menar att *don* innebär något som är till för att användas. *Don* ger uttryck i skolans värld genom exempelvis skollagens bestämmelser. På så sätt blir även läroplanen, med kunskapskrav och bedömningsstöd, ett *don*. När lärare läser läroplanen uppfattar de den på ett visst sätt beroende på sin erfarenhet. Den *mening* de ger till delarna i kunskapskraven beror således på vad läraren hört från sin omgivning, kollegor och ledning bland annat, samt kanske händelser kopplade till betygssättning hos elever. En viss meningsfullhet skapas i relation till kunskapskraven av erfarenhet som ger upphov till ett visst beteende hos läraren, vilket ger uttryck i undervisningen (Hyltegren, 2015).

4.2 Intentionalitet

Intentionalitet är ett centralt begrepp inom fenomenologin och innebär att de saker som vårt medvetande erfar alltid erfars som *något*, och alltid med en mening. Det objekt som varseblivs är beroende av det erfalande subjektet och de blir varandras förutsättningar. Utan någon mening skulle sakerna överhuvudtaget inte vara vad de är och utan en samlad meningsstruktur skulle inte vår värld existera. Med detta sagt erfar inte alla människor världen på samma sätt, utan föremål uppfattas olika beroende på vem som uppfattar det. Hur det uppfattas beror på personens tidigare erfarenheter av objektet. Intentionalitetens begreppet täcker således även *vår upplevelse av något* (Berndtsson, 2001). Det finns en bestämd mening bakom det vi uppfattar, exempelvis om vi tittar på en mataffär måste vi besitta en erfarenhet som innehåller meningen mataffär. Utöver detta behövs erfarenheten till vad fasad, byggnad, fönster, reklam och så vidare är för att de ska förstås och ha en mening och uppfattas av oss från vårt medvetande. Det är således erfarenheten som ger upphov till *hur* vi uppfattar saker och vilken mening vi ger till sakerna som omger oss (Bengtsson, 2001; Flusser, 2012).

4.3 Livsvärlden

Fenomenologin är bred och behöver separeras mellan den äldre och den modernare formen. Dagens fenomenologi grundas till stor del på filosofen Edmund Husserls tankar om *livsvärlden*. Livsvärlden grundar sig på våra erfarenheter som i sin tur ger upphov till hur vi uppfattar saker i världen (Flusser, 2012; Moran, 2011). Det är den konkreta erfarbara verklighet som vi lever våra liv i och tar för givet i alla våra aktiviteter. Livsvärlden framställer, menar Bengtsson (1998), den vetenskapliga världen som abstrakt eftersom livsvärlden är något annat än de teorier som vetenskaperna uppställer. Han menar vidare att det är omöjligt att undkomma livsvärlden och att både vetenskaper och filosofier som inte accepterar sin bundenhet till livsvärlden hamnar i en

förtroendekris. Livsvärlden förklaras varken som objektiv eller subjektiv, utan snarare som en *mellanvärld*. Begreppet livsvärld sammanställer *liv* och *värld* samt menar att de två inte kan separeras. Den skapas genom kulturer, historien, språkvärlden med mera, men också genom våra egna handlingar och erfarenheter. Livet och världen existerar tillsammans och utgör en enhet. Livsvärlden är en delad värld, men samtidigt förbunden med ett subjekt. Det är en viss dubbeltidighet som är utmärkande i begreppet. Den både finns tillgänglig för människor, men ges också mening i vår erfarenhet av den. Det är den som ger upphov till den gestaltningen av världen som varje person erfar. Att varje person har ett eget erfalande av världen, från sin egen position, gör att den kan framställas på många olika sätt. Livsvärlden försöker fånga både de fysiska egenskaperna och de psykiska. Om vi exempelvis är ute och springer, pågår inte enbart den fysiska aktiviteten i sig utan vi är ett handlande subjekt som upplever känslor. Begreppet blir utifrån detta något som försöker beskriva en komplicerad och differentierad verklighet (Bengtsson, 1998; 2005; Berndtsson, 2001).

4.3.1 Regionala världar

Husserl betonar att det inte finns *en* livsvärld, utan flera olika. Våra vardagliga liv kantas av livsvärldar, vår yrkesvärld, familjevärld, världen med vänner med mera. Inom dessa områden betar vi oss på olika sätt. Bengtsson och Berndtsson (2015) förklarar att varje avgränsad livsvärld går under begreppet *regional värld*. Varje regional värld är avgränsad och vissa saker är specifika för just det området som den utgör. Skolan är ett exempel på en regional värld och har en viss förväntning på människor som ingår i den. Bengtsson (2005) menar att en regional värld inte nödvändigtvis försvinner för att du träder in i en annan, utan snarare att de bör ses som olika mötande horisonter. Subjekt och institutionella förhållanden blir sammanflätade med varandra, alltså du släpper inte din identitet som person för att du träder in i din yrkesroll. Det finns en viss socialisering till hur man lär sig att fungera i en regional värld. I skolans värld innebär detta att barn lär sig bli elever och att vuxna lär sig att bli lärare. Som lärare får du en viss identitet. Du ska besitta en viss kunskap, använda ett lämpligt språk, ta ansvar och så vidare (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Den regionala världen som jag är ute efter i denna studien är den betygssättande läraren samt dennas tankar om fenomenets inverkan i undervisningen.

4.4 Intersubjektivitet

Bengtsson (2005) förklarar att begreppet *intersubjektivitet* står för en relation mellan levda kroppar som subjekt. I vår värld kan vi interagera med andra subjekt, främst genom språket, men också genom kroppsspråk. Vi kan göra miner, stå på ett speciellt sätt, göra icke-språkliga ljud och så vidare. Det är interaktionen och kommunikationen som ger oss tillgång till andra människors livsvärldar. Genom att dela med oss av tankar kan vi skapa en brygga och närma oss varandra, vilket kan leda till förståelse (Bengtsson, 1998).

4.5 Vetenskaplig relevans

Livsvärlden anser Bengtsson (2005) ligger till grunden för alla empiriska studier, då alla empiriska studier härstammar från erfarenhetsmaterial. Vetenskapen försöker systematiskt förstå verkligheten genom att begreppslägga den och blir därav beroende av livsvärlden. Han argumenterar vidare för att vetenskap som fjärrar sig allt för långt bort från livsvärlden riskerar att hamna i förtroendekris, då den helt enkelt inte kan grundas på vår verklighet. Dessutom menar han att en allt för objektiv syn på vetenskap gör världen främmande för oss och skapar en distans mellan människan och livet.

När forskare gör nya upptäckter och arbetar inom nya områden ger de per automatik också mening till sina upptäckter. Forskningsvärlden har därför ett stort ansvar över vilken mening de ger omgivningen när de utför sitt arbete, vilket är viktigt att ta hänsyn till. I empirisk forskning skapas dessutom den empiriska verkligheten utifrån forskarens egna antagningar. Ändras antagningarna förändras även saker i den empiriska verkligheten. Det finns därav ett vetenskapligt intresse i att kunna undersöka varför människor uttrycker sina tankar och upplevelser som de gör (Bengtsson, 1998; 2005).

4.6 Kritik mot fenomenologin

En vanlig kritik mot fenomenologin är att materialet som forskningen samlar in bara kan uttryckas av den specifika undersökta personen i situationen. Det blir därav svårt för en fenomenologisk forskningsansats att vara trogen upplevelsen hos personen när forskaren senare bearbetar materialet och på så sätt avlägsnar den undersökta verkligheten. Bengtsson (2005) argumenterar för att all kunskapsbildning bearbetar verkligheten och att fenomenologin inte skiljer sig från någon annan vetenskap i det hänseendet. Dessutom går det utmärkt att undersöka andras livsvärldar, eftersom vi förhåller oss till den och delar den med andra. Många anser även kritiskt att det är ofrånkomligt att ge tolkningar till det vi ser. Materialet som ska ge forskaren en uppfattning om en annan persons upplevelse blir därför filtrerat genom hans egen förförståelse av fenomenet. Allwood och Ericson (2010) menar dock att det är omöjligt att frigöra sig från sina egna erfarenheter och meningar, men att vi ändå bör försöka oss på att förstå vår omvärld. Detta kräver begrepp vilket per automatik involverar generaliseringar. Att försöka förstå varför vi uppfattar saker som vi gör bidrar med ytterligare ett skikt i vår jakt på sanningen. Därför anser jag att fenomenologin spelar en viktig roll inom vetenskapen och är värd att undersöka.

4.7 Fenomenologin i denna studie

I den här studien är det livsvärlden lärarna erfar vid betygssättning samt deras uppfattning om betyg i undervisningen som den fenomenologiska ansatsen fokuserar på. Detta kommer presenteras i resultat och analysdelen av studien.

4.7.1 Betyg som fenomen

Fenomenologiska ansatsen förklaras av Bengtsson (1998) som en konstruktiv metod som går ut på att göra sakerna full rättvisa, alltså fenomenen som ska ligga till grund för undersökningen. Han menar att forskningen ska tala utifrån sakerna själva, snarare än låta sakerna inordnas och förstöras av fördomar, åsikter, teorier och så vidare. Vetenskapligheten i fenomenologin uppstår till stor del av just denna saklighet. Därför har jag försökt att betrakta *betygssättning i undervisningen*, som är det studien undersöker, som ett komplext fenomen med flera mångskiftande tolkningar. Som sagt medför livsvärlden att fenomenet aldrig förstås avskilt från den kulturella bakgrunden. Det går inte att studera saker och fenomen som isolerade företeelser, utan de måste betraktas *som* något. I min analys vill jag synliggöra lärarnas förståelse av betyg samt vilken uppfattning de har om betygssättning i undervisningen.

5. Metod

Här presenteras metoden, alltså vilka val jag gjort för att nå min empiri samt min motivering till varför jag gjort de valen. I studien används kvalitativa semistrukturerade intervjuer. I brist på kontakter av matematiklärare som undervisar i årskurs 6 har jag valt att använda mina kontakter från VFU-perioden. Detta kallas enligt Bryman (2011) för bekvämlighetsurval och betyder att respondenterna består av personer som helt enkelt varit tillgängliga för forskaren. Detta kan

påverka resultatet och är inte idealiskt, men materialet är användbart för kopplingar till tidigare forskning. De respondenter som ställde upp är av egenskaper för övrigt passande för min studie.

5.1 Forskningsansats

Den vetenskapliga utgångspunkten i den här studien är livsvärldsfenomenologi. Allwood och Ericson (2010) förklarar att ett fenomenologiskt perspektiv på vetenskap innebär att svårtydda fenomen har ett vetenskapligt värde, trots att det konkret kan vara svårt att tyda dem. Något kan vara abstrakt och svårt att kunna bevisas till hundra procent, men det innebär inte att det bör avfärdas som icke-vetenskap. Denna studie söker svar på människors erfarenheter och upplevelser, vilket enligt Bengtsson (2004) en livsvärldsansats undersöker. Detta perspektiv ger enligt Kihlström (2007) forskare insikter i hur fenomen och företeelser uppfattas av människan. Bengtsson (2004) adderar att livsvärlden ontologiskt, alltså existentiellt, förklarar livet och världen som en enhet. Subjektet, människan, ses som en integrerad del av objektet, världen. Bengtsson och Berndtsson (2015) förklarar att det finns en mer övergripande livsvärld som vi delar med alla subjekt, men även massor av mindre inriktningar inom begreppet. Våra vardagliga liv kantas av livsvärldar, vår yrkesvärld, familjevärld, världen med vänner och så vidare. Varje avgränsad livsvärld går under begreppet *regional värld*. Bengtsson (2004) menar att livsvärldsontologin skapar möjligheten att vetenskapligt studera människors liv på ett fenomenologiskt vis.

Min studie kommer att studera lärares tankar, känslor och upplevelser av betygsättning i undervisningen. Därför har jag valt att utgå med en fenomenologisk forskningsansats med fokus på de betygssättande lärarnas regionala värld.

5.2 Kvalitativ metod

Kvantitativa metoder ger en stor bredd på data där mönster och distinktioner kan urskiljas och leda till värdefulla slutsatser. Kvantitativa metoder begränsas dock enligt Kwang-ki och Berard (2009) för att de inte skiljer den sociala verkligheten från den naturliga ordningen. Ur en positivistisk synvinkel, där allt som är mätbart och kan bevisas ses som vetenskap, anses en kvantitativ metod lämplig på allt som studeras (Bryman, 2011). Kwang-ki och Berard (2009) argumenterar för att samhället och människor skiljer sig från naturen och att varje individs förmåga att tolka världen unikt begränsar detta sätt att se på vetenskapen inom samhällsforskning. Bryman (2011) adderar att naturvetenskapens vanliga analysobjekt som exempelvis grundämnen, aggregationstillstånd och kemikalier inte uppfattar sin omgivning och ser mening i den. Människor och samhällsstrukturer kan vara komplicerade och en kvantitativ metod kan få svårigheter att undersöka dessa fenomen. Han tillägger förvisso att kvantitativa metoder utförs inom samhällsforskning och har sin finess genom att lokalisera sociala mönster i ett större omfång. Bengtsson (2005) menar att den lider i brist på att gå in mer på djupet av det som undersöks, till skillnad från en kvalitativ metod. Starrin (1994) förklarar att en kvalitativ metod handlar om att identifiera företeelser samt dess kännetecken och struktur. Den behandlar innebörder och egenskaper hos olika fenomen i vår omvärld, men också hur dessa innebörder kan variera mellan olika personer. Jag ansåg därav en kvalitativ metod som lämpligast för min studie.

5.3 Semistrukturerad intervju

Semistrukturerade intervjuer ansågs som lämpligaste metoden för att ta del av lärares egna uppfattningar och tankar kring betyg och dess uttryck i undervisningen. Observationsstudier räcker inte för att uppnå syftet i den här studien, eftersom de inte ger tillräcklig tillgång till

någons livsvärld. Enkäter skulle givit ett bredare omfång av tankar, men begränsats av bristen på djup. Fördelen med intervjuer är att forskaren själv kan vara delaktig under insamlingsprocessen. Uttryck i form av tonfall och kroppsspråk kan även vara användbart när intervjuaren tolkar respondentens tankar, vilket missas vid enkäter (Bryman, 2011). Bengtsson (2005) förklarar att intervjun kan ge direkt kontakt med andras livsvärldar. Utgångspunkt kommer att bli lärarnas erfarenheter av betygssättning i koppling till undervisning, främst matematik. Jag vill att dessa erfarenheter ska synliggöras för mig genom att lärarna själva reflekterar över dem under intervjun. Bengtsson menar att detta skapar en distans och att den levda erfarenheten blir till reflekterad erfarenhet.

Risken med en strukturerad intervju blir att lärarens egna uppfattningar blir snävare och inte lika givande för studiens syfte. Jag vill höra lärarnas egna tankar och meningar baserade på deras erfarenheter. Bryman (2011) förklarar att semistrukturerade intervjuer är mer allmänt formulerade än strukturerade intervjuer. Ett val gjordes för att inte intervju i fokusgrupper, alltså intervjuer i grupp. Detta val grundas i min tro på att respondenters tankar och öppenhet begränsas i större sällskap. Min erfarenhet talar för att det dels beror på att människor kan vara rädda för att dela med sig när fler lyssnar. Somliga kan även få svårigheter att komma till tals av rent praktiska skäl ifall någon annan deltagare tar mycket samtalsutrymme. Det finns utöver detta en svårighet i att organisera gruppintervjuer. Att få tag i villiga respondenter med mitt begränsade nätverk ansågs svårt nog. Dessutom vill jag ha en viss kontroll så att inte intervjuerna svävar iväg på annat än vad jag vill undersöka. Bryman menar att fokusgruppmetoden begränsar intervjuarens kontroll i jämförelse med en individuell intervju. Vid en semistrukturerad intervju förhåller sig intervjuaren mestadels lyssnande. Frågor ställs för att starta respondenten och uppföljs för att hålla intervjun levande samt i rätt riktning. Kwang-ki och Berard (2009) menar att alla sociala vetenskaper alltid är objektiva undersökningar utförda av människan, som aldrig helt kan undgå sin egen subjektivitet. Med detta i åtanke förhåller jag mig så objektiv som möjligt under intervjuerna. Semistrukturerad intervju är en metod som jag tidigare genomfört och känner mig säker på, vilket också motiverade mitt val.

5.3.1 Intervjuns utformning

Intervjuguiden, se bilaga 1, kommer bestå av fem stycken huvudfrågor och deras ordningsföljd kommer att varieras med känsla till samtalets orientering. Wibeck (2010) argumenterar för att en kvalitativ intervjuguide ska bestå av fem huvudfrågor som fångar problemområdet. De kallas även *nyckelfrågor* och formuleras utifrån studiens syfte och frågeställningar. En *öppningsfråga* kommer även att ställas vid början av varje intervju i syfte att göra respondenten bekväm i intervjusituationen. Wibeck anser att intervjuguiden bör bestå av *introduktionsfrågor*, som gör respondenten reflekterande över problemområdet och som introducerar det. Därefter ska *övergångsfrågor* ställas med syfte att hjälpa till att se problemområdet i en större helhet. Övergångsfrågorna ska leda vidare intervjun till nyckelfrågorna. När de har blivit besvarade ska respondenten få möjlighet att avrunda och sammanställa sina tankar genom en *avslutning*. Här ska intervjuaren säkerställa att respondenten inte har något mer att säga som missas innan intervjun är slut. Det betonas även att i slutet tacka för respondentens medverkan. Jag kommer att formulera min intervjuguide efter Wibecks tankar, men eftersom min intervju är semistrukturerad kommer den ha friare ramar. Ahrne och Svensson (2015) menar att en semistrukturerad intervju bör innehålla *teman*, vilket jag i min intervju likställer med nyckelfrågorna. De uttrycker vidare att det knappast är möjligt, eller önskvärt, vid kvalitativa intervjuer att dra några tydliga gränser i struktur mellan olika typer av intervjuer.

Ahrne och Svensson (2015) menar att intervjuaren vid en semistrukturerad intervju har möjlighet att ställa uppföljningsfrågor om svaren uppfattas som viktiga. Detta kan jag utnyttja för att få ut mer av respondenten på områden som är vetenskapligt intressanta för studien. Ledande frågor och värdeladdade uttryck ska undvikas, eftersom de kan påverka respondentens svar. Bryman (2011) vill även uppmana intervjuaren att tillåta att tystnad uppstår under intervjun och inte avbryta den av bekvämlighetsskäl. Det är viktigt att få respondenten bekväm i situationen och låta hen fundera, utan press, för bästa intervjuresultat. Kihlström (2007) anser att praktiska arrangemang bör planeras innan intervjun börjar. Det är av vikt, menar hon, att utförandet sker på en lugn avskilt plats utan distraktioner och störande moment. Ett visst tidsavläggande behov behövs för att respondenten inte ska bli stressad eller så att intervjun inte behöver avbrytas av olika skäl. Med detta sagt anser Kihlström inte heller att den ska fortgå under allt för lång tid, eftersom trötthet kan påverka resultatet. Jag har valt att utföra intervjuer som ska pågå 15–20 minuter.

5.4 Urval

Eftersom betygssystemet förändrats och nu börjar i yngre åldrar vill jag veta om aktiva matematiklärare känner att det påverkar undervisningen. Lärare i mellanstadiet, som arbetar både med och utan betyg, borde ha viktiga insikter i ämnet.

Intervjuerna innehåller frågor riktade till mellanstadielärare som satt betyg i årskurs 6 samt helst ska ha undervisat innan det nya betygssystemet fördes in i läroplanen 2011. Jag ville intervjuar flera lärare, helst med olika bakgrund och från olika skolor, för att eftersträva en bredd i min kvalitativa studie. För att få respondenter till mina intervjuer mailade jag alla lärare som undervisar i matematik på mellanstadiet från min VFU-plats och andra kontakter från tidigare skolor. De från VFU-platsen ställde upp på intervjuer, men jag fick tyvärr inte tag i några andra lärare utöver dem. Det kan ses som en nackdel att personerna känner mig, men jag argumenterar för att det likagärna gör respondenterna bekvämare och öppnare. Detta kan i sin tur leda till bättre information än vad en främmande lärare ger. Respondenterna och jag har ingen kontakt privat.

Antalet lärare blev tre stycken av blandade kön. Två av respondenterna hade haft minst 10 år aktiv tjänst som lärare, medan den tredje var nyexaminerad sedan 3 år tillbaka. Som helhet kan deltagarna i mina intervjuer ses som en relativt homogen grupp, då alla undervisar i mellanstadiet och nästan har samma ämnen.

5.5 Etiska aspekter

Innan intervjuerna genomfördes reflekterade jag över de etiska aspekterna kring en intervjuundersökning. Jag läste ”Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning” utgiven av vetenskapsrådet (2002). Där nämns fyra stycken huvudkrav: *Informationskravet*, *Samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

Informationskravet kräver att forskaren ska informera om syftet kring forskningen till de som blir berörda. Det vill säga att undersökningsdeltagarna blir informerade om varför du utför din forskning. *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna själva bestämmer om de vill vara med samt hur mycket de vill vara med. De som deltar i en studie kan avbryta sin medverkan när som helst och ska inte pressas eller utsättas för påverkan av forskaren. I vissa fall kan andra parter ha makten över deltagarens samtycke, exempelvis minderårigas vårdnadshavare. Oavsett är det bra med bevis på samtycke i efterhand, genom exempelvis en underskrift, men speciellt viktigt vid

forskning med minderåriga deltagare. *Konfidentialitetskravet* betyder att deltagare i en undersökning skall ges största möjliga anonymitet. Data som behandlar undersökningsdeltagare skall bevaras otillgängligt för utomstående parter. Forskaren får inte läcka information och har tystnadsplikt gentemot deltagaren som person, dock inte nödvändigtvis över *dataempirin*. Det sista huvudkravet, *nyttjandekravet*, menar att den informationen som forskaren erfar genom deltagare inte får användas för annat än forskningsändamål. Uppgifter får inte utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften. Forskaren får heller inte använda informationen i syfte att påverka den enskilde deltagaren, exempelvis vård, tvångsintagning, etcetera, utan särskilt tillstånd eller medgivande från den berörda (vetenskapsrådet, 2002).

5.5.1 Etik diskussion

Innan jag intervjuade lärarna berättade jag om forskningsuppdragets syfte och att informationen de delade inte skulle användas till något annat än forskning. Lärarna blev informerade om att de inte behövde svara på alla frågor samt att de när som helst kunde avbryta intervjun. Jag informerade lärarna om att inga riktiga namn skulle användas i arbetet och att de skulle vara anonyma. Alla deltagare gav samtycke och är vuxna, så jag har valt att inte samla in samtyckesunderlag. Intervjuerna blev inspelade och därefter transkriberade, efter godkännande från samtliga deltagare. Ovanstående steg måste genomföras enligt vetenskapsrådets fyra krav för att studien ska kunna anses vetenskaplig (Bryman, 2011; vetenskapsrådet, 2002).

Eftersom jag arbetat med lärarna som deltog i studien blev maktrelationen annorlunda vid intervjuerna än vad de hade kunnat bli ifall vi var främmande för varandra. Jag upplever inte att detta blev något problem, utan snarare gjorde respondenterna mer avslappnade och villiga att dela med sig. Det gjordes ett aktivt val av mig att inte dela med mig av resultaten till deltagarna av studien. Anledningen är för att samtliga arbetar på samma skola och därav skulle kunna lista ut vilken person som sagt vad i empirin. Enligt konfidentialitetskravet ska deltagare ges största möjliga anonymitet (vetenskapsrådet, 2002).

5.6 Reflektion av genomförande

Vid bearbetning av de inspelade intervjuerna kom fler frågor upp som hade kunnat fungera bättre i sammanhanget. Vissa svar kunde utvecklats mer och förbättrats. Att ha i åtanke är att bristande erfarenhet i forskningsarbeten såklart påverkar intervjuresultaten. Med varje intervju förbättrades dock resultaten och den sista intervjun kan jag i efterhand känna mig riktigt nöjd med.

Intervjuerna pågick under två dagar. Två stycken genomfördes första dagen och en den andra. En lugn och avskild plats utan störmoment arrangerades innan intervjun, vilket Kihlström (2007) anser kan påverka dess kvalitet. Mina respondenter fick bestämma vilka tider intervjuerna skulle genomföras. Jag var tacksam för deras medverkan och ville vara anpassningsbar efter deras schema. Att varje intervju kunde genomföras utan stress med den avsedda tiden på 15–20 minuter var egentligen mitt enda krav. Jag är medveten om att 15–20 minuter är kort tid för en semistrukturerad intervju, men anser att längre intervjuer skulle riskera att trötta ut respondenterna. Även Kihlström (2007) menar att långa intervjuer kan riskera sämre resultat eftersom intervjuer kräver mycket energi från respondenten.

Frågorna i intervjuguiden, se bilaga 1, ställdes med anpassning till respondentens svar. Ahrne och Svensson (2015) tipsar om möjligheten att vid en semistrukturerad intervju kunna ställa uppföljningsfrågor, om svaren anses viktiga. Under samtalet utnyttjade jag detta och gav kommentarer utöver intervjuguidefrågorna för att få ut mer av lärarnas upplevelser och tankar.

Det uppstod stundvis tystnader under intervjuerna. Bryman (2011) menar att det är viktigt att inte avbryta dem av bekvämlighetsskäl, då det kan göra respondenten obekvämt. Ofta beror tystnaden på att respondenten bearbetar sina tankar, så jag var noggrann med att låta varje svar ta sin tid. Att kunna reflektera med en natts mellanrum inför intervju nummer 3 hjälpte mig att förbättra mitt genomförande. I efterhand känner jag att den sista intervjun ledde till bättre information om respondentens upplevelser och tankar i jämförelse med de tidigare. Tyvärr blev en av intervjuerna utförd sent på eftermiddagen och det märktes att respondenten var trött. Detta kan ha påverkat resultatet och intervjun hade med fördel genomförts tidigare under dagen.

5.6.1 Validitet och reliabilitet

Validiteten i en studie är hög om vald metod mäter vad som är avsett att mäta (Bryman, 2011). Genom att i denna studie ta del av tre aktiva mellanstadielärares livsvärld runt ett gemensamt fenomen, upplevelsen av betygssättning i undervisningen, utfördes min metod som avsett för syftet. Tre deltagare ger ett relativt litet omfång i en studie, vilket är en nackdel och försvårar en generalisering av forskningen. I min forskning är det dock inte av intresse att skapa generaliseringar, utan snarare att få inblick i någons unika erfarenhet och uppfattade mening av världen. Något som kan anses ha påverkat resultatet negativt är intervjuernas tid på 15–20 minuter, vilket är kort för semistrukturerade intervjuer.

Under årskurs 4 och 5 bedriver mellanstadielärare undervisningen utan betygssättning i Sverige, medan de i årskurs 6 sätter betyg på sina elever. Det är dock samma centrala innehåll under hela mellanstadiet. Detta betyder att mellanstadielärare har insikter kring betygssättningens påverkan på elever och undervisning som andra lärare har svårare att uppnå, vilket gör dem till ett bra urval för denna forskning.

Semistrukturerade intervjuer kändes som en adekvat datainsamlingsmetod, eftersom detta tillåter respondenten att uttrycka sig relativt fritt kring sina tankar. Reliabiliteten, trovärdigheten till studiens resultat, stärks eftersom intervjuerna byggde på öppna frågor. Bryman (2011) menar att frågor som inte styr respondenternas svar ökar trovärdigheten i resultatet. Han uttrycker att det kräver viss teknik hos intervjuaren av en semistrukturerad intervju att inte leda respondentens yttranden, men samtidigt få hen att dela med sig av sina upplevelser och tankar. Giorgi (1997) förklarar att en fenomenologisk forskningsansats försöker fånga medvetandets helhetsupplevelse. En kvalitativ fenomenologisk forskningsansats kändes därav som en lämplig metod för att uppfylla studiens syfte.

5.7 Bearbetning och analys av intervjumaterial

För att utifrån en fenomenologisk forskningsansats försöka finna fenomenet, mitt syfte, krävs det att forskaren följer en stegvis process. Följande metod av Giorgi (1997) består av fyra huvudsteg och två mindre steg som gör forskningen begripligare och lättillgängligare för läsaren.

Det första steget, *beskrivningen*, bygger på att forskaren samlar verbal information av fenomenet, i det här fallet genom intervjuer. För att bearbeta informationen till fenomenologiska data krävs det att forskaren erfar informationen i dess renaste form utan förutfattade meningar om fenomenet. I steg nummer två, *reduktionen*, identifieras informationen utifrån ett pedagogiskt perspektiv och studeras noggrant upprepade gånger. I reduktionen gör forskaren en forskningsöversikt och skapar en relevant bakgrund till det studerade fenomenet. I det tredje steget skapar forskaren en neutral helhetsbild av fenomenet och fångar det i textform. Steg nummer fyra kallas: *sökandet efter essenser*. Här letar forskaren efter likheter och skillnader

ifrån den samlade datan och försöker på intuition finna meningsbärande enheter. Analytikerns kunskaper om ämnet i kombination med ett kritiskt sunt förnuft blir en del av tolkningen. Bakgrunden, den teoretiska förståelsen, ger sedan en ram åt arbetets uttalanden som övergripande går utöver det sunda förnuftets och de intervjuades förståelser (Rennstam & Wästerfors, 2015). Essensen är det som gör det specifika fenomenet till vad det är och skiljer det från andra fenomen (Giorgi, 1997).

Efter att de ovanstående stegen utförts ska datan organiseras och bearbetas samt uttryckas från ett pedagogiskt perspektiv. Till sist sammanfattas den och görs begriplig för forskarsamhället (Giorgi, 1997). Jag kommer till stor del att utgå från Giorgis metod när jag bearbetar mitt material.

5.7.1 Beskrivning

Genom mina tre utförda intervjuer fick jag information om fenomenet ”lärares upplevelser av betygssättning i undervisningen”. Mina frågor var öppna och breda och gav mina respondenter möjligheten till utvecklande svar kring sina upplevelser och handlingar kring betyg. Under intervjuerna höll jag mig för det mesta helt tyst och ställde enbart frågor för att tydligare förstå mina respondenters tankar och upplevelser. Detta är av fundamental betydelse för att informationen inte ska manipuleras och visa något annat än respondentens renaste uppfattningar (Giorgi, 1997).

5.7.2 Reduktion

5.7.2.1 Läs informationen

Den samlade informationen avlyssnades och skrevs ned rakt av, transkriberades, utifrån inspelningarna från intervjuerna. Även längre tystnader och gester från respondenterna noterades. Innan någon form av analys gjordes på informationen genomfördes en noggrann läsning av den. Jag försökte få en överblick av informationen, utan att försöka att tematisera den. Detta är viktigt för att få en genuin inblick i respondenternas tankar och upplevelser och försöka fånga dem, vilket måste ske innan informationen bearbetas vidare (Giorgi, 1997).

5.7.2.2 Dela upp informationen till delar

Enligt Giorgi (1997) innebär fenomenologi ett sökande efter människors egna upplevelser, vilket gör uppdelningen av informationen en forskare samlat in förstörande för det syftet. Med detta sagt måste informationen kunna bearbetas på något sätt, så därför ska forskaren dela upp den med hänvisning till sitt forskningsområde. Som snart färdig pedagog utgick jag från mitt pedagogiska forskningsperspektiv och min information delades upp till olika rubriker. Detta menar Giorgi kallas ”meningsenheter”. Meningsenheternas syfte är att ge övergripande mening till informationen som är relevanta för studien och utifrån mitt pedagogiska perspektiv. Meningsenheter ska uppkomma genom intuition från forskaren genom noggrann granskning av den framtagna informationen. För att försöka förstå respondentens livsvärld måste forskaren noggrant se över orden, lyssna på tonfall och tänka tillbaka på kroppsspråk som användes under intervjun. Utifrån denna information skapade jag ett helhetsintryck av vad personen upplevde, som vidare gav mig mina meningsenheter. Meningsenheterna ska fånga respondenternas egna ord och uttryck och inte försöka manipulera deras upplevelser. Det krävdes här att jag som forskare var känslig och förhåll mig till informationen från ett pedagogiskt perspektiv samt med respekt till min fenomenologiska forskningsansats. Utan denna respekt och noggrannhet hade mina egna tankar och fördomar kunnat förstöra materialet (Giorgi, 1997).

5.7.3 Organisera meningsenheter och formulera dem till akademisk text

Under det här steget formulerade jag om informationen till data med rubriker utifrån mitt pedagogiska perspektiv. Detta gör den således smalare, men också tydligare. De olika rubrikerna skapades intuitivt av mig från min upplevelse från den livsvärld lärarna förmedlade.

6. Resultat och analys

I denna studie är det upplevelser som lärare har från betygssättning i undervisningen som är i fokus. Resultatet och analysen presenteras i två olika delar. Det är genom *intersubjektivitet*, alltså en interaktion mellan två subjekt, som lärarnas regionala värld som betygssättande lärare uppkommit (Bengtsson, 1998; Bengtsson & Berndtsson, 2015). Szklarski (2004) menar att redovisningen av fenomenologiska forskningsresultat vanligtvis är friare än andra studiers. Det finns inga strikta regler så länge fenomenets meningsstruktur uppdagas. Ett vanligt redovisningsförfarande är att forskaren beskriver de essentiella beståndsdelarna och förtydligar dem med hjälp av citat ur materialet. Resultatet utgörs därav utav sammanfattande detaljerade beskrivningar av mina intervjuer med lärarna kring studiens syfte. Varje lärare kommer få en egen rubrik där framförallt det mest utmärkande under intervjun synliggörs genom underrubriker. Intervjuerna kommer att beskrivas kronologiskt efter intervjuns upplägg och lärarna presenteras i alfabetisk ordning. I enlighet med min teoretiska utgångspunkt kommer jag att beskriva verbala samt icke-verbala uttryck. Vart intervjun håller rum samt hur det ser ut där kommer också förklaras.

Szklarski (2004) förklarar att fenomenologiska resultat kan presenteras genom att den generella meningsstrukturen tydliggörs. Detta kan ske genom en sammanhängande analys av fenomenets väsentligaste beståndsdelar. Jag kommer kombinera denna metoden med en livsvärldsansats som ger sig i kast med att förstå lärarnas regionala värld som betygssättande lärare. Den andra delen kommer därför att analysera resultatet från intervjuerna och försöka förklara den regionala världen av betygssättande lärare och deras undervisning. Lärarnas tankar har formulerats utifrån fem olika teman: *Syftet med betyg, betyg i undervisningen, elever och betyg, betyg som bedömning samt betygsmogenhet*. Det är främst empirin som ligger till grund för de valda temana.

Dovemark (2007) menar att fokus ska ligga på det som ska studeras i en intervju. Hon uttrycker att deltagares tankar, i det här fallet lärarnas, ska fångas och inte deras personer. Detta är även väsentligt utifrån min fenomenologiska forskningsansats (Giorgi, 1997). Namnen är därav fingerade och könsneutrala för att deras tankar så objektivt som möjligt ska åskådliggöras. Utifrån ett etiskt perspektiv, konfidentialitetskravet, är dessutom deltagarnas anonymitet av största vikt (vetenskapsrådet, 2002). Därför benämns här de tre respondenterna som Alex, Elliot och Kim.

6.1 Resultatet av lärarnas intervjuer

I följande del förklarar jag *min* upplevelse av respondenternas uttryckta tankar samt deras kommunikation i andra former, exempelvis kroppsspråk, i specifika stycken. Direkta citat från intervjuerna är också med för att bland annat läsaren själv ska kunna bilda en egen uppfattning om vad respondenten säger, i enlighet med min fenomenologiska utgångspunkt. Respondenterna har ungefär samma teman, vilket skrivs i form av underrubriker, men skiljer sig något från

varandra eftersom jag genomförde semistrukturerade intervjuer. Detta ledde således till att intervjuerna var mindre strukturerade och gav olika resultat och innehåll.

6.1.1 Alex

Alex är en lärare på mellanstadiet som har ämnena matematik, naturvetenskap och samhällsorientering. Hen har arbetat aktivt på samma skola sedan fyra år tillbaka, då hen examinerade. Rummet som vi valde att utföra intervjun i är en k-märkt trappuppgång. Den är avstängd för allmänheten, men Alex har nyckel in. Högst upp i trappuppgången finns soffor och bord som vi sitter och pratar vid.

Syftet med betyg

Jag tolkar det som att Alex anser att betygen finns för att synliggöra kunskapsnivåerna så att elever kan få stöd i undervisningen. Detta kan lärare se utan betygens hjälp, men det är vad skolverket menar är syftet. Därför har betyg förts in i tidigare årskurser.

Alex tittar lite bortåt. Från känslan jag erfar från hens blick och kroppsspråk verkar det inte som att hen gillar att sätta betyg på elever.

”Jag tycker man kan se vilken hjälp elever behöver för att utvecklas utan betyg, men det är i alla fall vad ”dom” säger är syftet, att det ska hjälpa de svagare eleverna”.

”Dom” tolkar jag som skolverket, politikerna och de institutionella parterna. Att Alex själv som lärare, som arbetar med elever varje dag, anser att elevers kunskapsmässiga svagheter kan synliggöras utan betyg finner jag intressant. Detta tolkar jag som att den institutionella regionala världen krockar med Alex regionala värld som betygssättande lärare. Att Alex väljer att uttrycka de som bestämmer som ”dom”, med en viss betoning, kan tolkas som att hen ser på de institutionella kraven som orätta i koppling till hens verklighet.

Alex förklarar att de som gynnas av betyg är elever som har en motivation till skolan. Det fungerar som en morot och betygen blir som en extern motivering, en belöning. Elever som är svagare kunskapsmässigt missgynnas av betyg. De ser ingen mening med att fortsätta plugga inför prov, eftersom de tror att de ändå kommer bli underkända. Betygen uppfyller därav inte sitt syfte i skolan och det upplevs som besvärligt att sätta underkänt.

”De som inte når målen får extra insatser, men deras motivation till att lära sig, samt deras självkänsla, blir sämre. Lusten och den tappade motivationen gör i sin tur att lärandet stjälpas för eleverna. Har någon ansträngt sig och tränat inför ett prov och det blir underkänt, så finns det kanske ingen mening att fortsätta träna? Det är svårt som lärare att motivera att ett F ändå är bättre än inget betyg alls. Jag känner att det är svårt och jobbigt att sätta F på elever”.

Jag frågar Alex om hen känner att ett underkänt betyg är nödvändigt i skolan. Hen blir lite förvirrad, det verkar som om alternativen bearbetas. Ögonen vandrar längs väggarna och det känns som att hen inte vill svara på frågan. Sen kommer plötsligt ett svar:

”Att ta bort betyget underkänt, **F**, skulle inte leda till några förbättringar. Om exempelvis **E** var det lägsta betyget, innebär det att eleven ändå inte når målen. Elevers självkänsla lider av att överhuvudtaget få det lägsta betyget”.

Betyg och undervisning

Alex tankar tolkas vidare av mig i koppling till undervisning och betyg. Hen anser att betygen gör att det blir svårare att hinna med alla delar av undervisningen. Undervisningen kan inte fördjupa sig lika mycket i delar som eleverna finner intressanta. Betygen skapar en stress hos elever och lärare. Underlag blir viktigare i årskurs 6 och en medvetenhet hos eleverna behöver väckas när de blir bedömda. Responsen blir viktigare för elever, eftersom de flesta strävar efter högre betyg. Betygen blir en extern motivering och elever ser mindre mening med att lära sig för sin egen skull. Undervisningen blir dessutom mer repetitiv jämfört med de två tidigare årskurserna.

”Jag bedömer mycket mer på ett sätt där eleverna är medvetna om att jag bedömer, så det känns rättvist. De får flera försök att träna på ett område innan det blir bedömda på det. Eleverna blir mer medvetna om att jag bedömer i 6:an, vilket skapar en större stress. Dessutom tar de till sig responsen mer i 6:an, eftersom de flesta vill ha högre betyg. Det blir tydligare för dem. I fyran och femman tar eleverna inte riktigt åt sig kommentarerna. Dock känner jag att det hämmar mer än det hjälper, då det tar bort fokus från att lära sig för sin egen skull. Eleverna belyser enbart betygen som det viktiga, istället för kunskapen i sig”.

Bedömningsfunktion

Min upplevelse är att Alex menar att betygen ska fungera formativt, men att de blir summativa. Elever ska få hjälp genom stöd så att de kan nå betygsmålen i årskurs 9. Det fungerar formativt för motiverade elever genom att ge dem drivkraft, men inte för de icke motiverade. Betygen leder till att bedömningen enbart tas emot av elever för att de vill nå högre betyg.

”Betygen ska vara en formativ bedömning, men blir mer summativt. Detta gäller särskilt i matematikundervisningen. Det motiverar de starka och stjälpur de svaga. Att vara 12 år och få F i flera ämnen gör inte eleverna taggade för högstadiet direkt. Betyget blir en stämpel helt enkelt som visar att ”jag är den här bokstaven”. Tanken med betyg bygger på en behavioristisk tankegång. En fjärdeklassare är enklare att motivera till att lära sig för sin egen skull än en niondeklassare, eftersom betygen tar upp all fokus”.

Betyg verkar vara ett något som Alex inte tycker om. Att hen är upprörd märks på tonen och ansiktsuttrycken. Jag upplever att hen känner att elever kommer till skada av betyg.

Ett förändrat betygssystem

Eftersom jag upplevde att betyg inte var något som Alex verkade särskilt förtjust i, passade jag på att fråga om ett alternativt system skulle kunna existera. En alternativ metod ansågs kunna vara intagningsprov på gymnasiet. Ett annat alternativt betygssystem skulle kunna vara det som används på högskolan, där studenter oftast bara kan få godkänt eller icke-godkänt. En bättre årskurs att introducera betygen skulle kunna vara årskurs 7. Hen förklarar att elever är skolmognare under högstadiet och mer redo för betyg. Det ansågs inte lämpligt att ge betyg till yngre elever än nu.

”Det är svårt att säga när betyg ”ska komma in”. Årskurs 7 hade varit en bättre start för betyg, eftersom det ändå kommer så mycket annat nytt i 7:an för eleverna. Dessutom är bedömningskriterierna under högstadiet annorlunda, vilket lätt gör att elever sänker sina betyg mellan 6:an till 7:an. Det blir en tuff start på högstadiet och kontraproduktivt för utvecklingen”.

6.1.2 Elliot

Elliot är mellanstadielärare och har ämnena matematik, naturvetenskap och svenska. Hen är en erfaren lärare som dock inte arbetet länge med skolklasser som blir betygsatta. Tidigare har Elliot undervisat i lågstadiet och förra året satte Elliot sina första betyg. Intervjun ägde rum i Elliots klassrum, efter att alla elever gått hem.

Syftet med betyg

Jag tolkar det som att Elliot anser att syftet med betyg är att åskådliggöra elevers kunskaper. Elever ska veta hur de ligger till i förhållande till kursplanen. Det ska fungera som hjälp för alla inblandade parter så att de kan se kunskapskurvan hos eleven. Detta i sin tur ska förbättra lärandet.

”Betyget är en siffra eller bokstav som ska återspegla kunskapsnivån. Betyget är även viktigt för att eleverna själva ska se hur de ligger till kunskapsmässigt. Det är därför vi har betygen, för eleverna och föräldrarna, så de får inblick i hur kunskapskurvan går. Sen om det fungerar bra eller inte för alla kan jag tyvärr inte svara på”.

Elliot verkar först lite oförmögen att svara på min första fråga. Jag uppfattar det som att betyg känns som ett förvirrat område för Elliot och att hen inte är säker på sina egna tankar gällande det.

Betyg och undervisning

Elliot förklarar att hen tycker att undervisningen förändras när betygbedömning blir en del av den, trots att det är samma bedömningskriterier. Det blir mer stress för både elever och lärare genom att kunskapsbristerna blir tydligare. Att sätta underkänt på elever upplevs som svårt och motigt.

”Förra året var första gången jag satte betyg. Då tror jag att jag tydligare såg vad eleverna hade för brister och var de behövde stärkas för att utvecklas i sina matematikkunskaper. Men det blev också en större press för min del och betygstankarna hänger liksom ständigt över en. Jag ville såklart att alla mina elever skulle få åtminstone godkänt, E. Det blir en viss stress över det hela, som är större än i 4–5:an när betyg inte är lika påtagligt och en del av årskursen”.

Elevers påverkan av betyg

Det uppfattades av mig som att Elliot var kluven i sina tankar om betyg. Hen kom upp i varv och det kändes som att tankar kring betygen i skolan cirkulerat länge, utan att få ges uttryck. Vid frågan om elevers påverkan av betyg verkade Elliots tankar bestämda. Alla elever blir stressade av betyg, men oftast är det bara de motiverade som gynnas av stressen rent kunskapsmässigt. Det stora flertalet elever missgynnas av betyg.

”De duktiga eleverna blir motiverade av betygen, men för de svaga eleverna blir det en negativ stress. Betygsstressen är inte nödvändigtvis positiv. Alla elever blir dock påverkade på ett eller annat sätt när betyg blir en del av deras verklighet. Jag tycker inte betygen hjälper det stora flertalet”.

Bedömningsfunktion

Elliot menar att betygen tenderar att bli en summativ bedömning, främst i matematik, baserad på hur läraren anser att eleven förhåller sig till kunskapskraven. Detta kan därefter förmedlas till eleven och till vårdnadshavarna. Det anses svårt att fånga en elevs kunskapsnivå i ett ämne med

hjälp av ett betyg. Den formativa bedömningen i form av respons är viktigare för elevens utveckling än betygen.

”Betyget är mer en abstrakt helhetsuppfattning av hur jag anser att eleven befinner sig i förhållande till kunskapskraven. Det är en siffra/bokstav som jag ska förmedla till föräldrarna och eleverna. Jag tycker dock att sammanfattningen av kunskapen i en siffra/bokstav är väldigt svår. Bedömning kan egentligen ske ändå, genom samtal och respons, men det blir tidskrävande. Det är helt enkelt enklare att bara ge eleverna ett betyg. Jag känner dock inte att det fyller någon ytterligare funktion för min del. Det tenderar att bli en summativ bedömning, speciellt i matematik. Den formativa bedömningen sker mer under lektionerna aktivt, om hur aktivt eleven engagerar sig i ämnet”.

Första betygens årskurs

Elliot var fast besluten att betyg inte skulle introduceras i tidigare årskurser än nu. Trots att vissa elever rent kunskapsmässigt skulle kunna gynnas, ansågs elevers hälsa kunna skadas av stressen det skulle tillföra. Årskurs 6 ansågs vara en lagom ålder för betyg, eftersom det måste introduceras någon gång. Det stora flertalet elever missgynnas av betyg, särskilt de kunskapsmässigt svagare, men Elliot menar att elever behöver förberedas inför slutbetyget i årskurs 9.

”Betygen i årskurs 6 betyder ju inte så mycket i slutändan, utan kan ses mer som en viktig exponering som eleverna bör få vid denna ålder för att förberedas inför slutbetyget i 9:an. Det blir dock mycket stress, rent mänskligt, för eleverna i 6:an med både nationella prov och betyg. Betyg är tufft, men det behöver introduceras någon gång för eleverna. Ifall just 6:an är rätt ålder är svårt att svara på, men jag håller nog ändå fast på att jag tror det. I alla fall kan jag säkert säga att det inte ska vara tidigare”.

6.1.3 Kim

Kim arbetar i mellanstadiet och har gjort det i 21 års tid. Hens ämnen är naturvetenskap, teknik och matematik. Hen har arbetat innan det nya betygssystemet infördes 2011 som gjorde att årskurs 6 skulle betygsbedömmas. Detta gör att hen besitter extra insikter kring undervisningens påverkan av betyg. Intervjun utförs i ett arbetsrum för elever där de kan få jobba med skolarbeten i mindre grupper än i helklass. Rummet är ganska litet, men har mycket fönster och är naturligt upplyst och trevligt. Skolan är slut för eleverna och det är, utöver vårt samtal, alldeles tyst.

Syftet med betyg

Jag tolkar det som att Kim anser att betygen ska fungera som hjälpmedel för en nationellt likvärdig bedömning. Kunskapsnivån ska synliggöras för eleven och för läraren och hjälpa dem båda så att eleven bättre kan utvecklas. När en elev har brister i vissa områden kan läraren bättre hjälpa den genom att se vart det saknas kunskaper. Detta gäller även helklassen elever, som en feedback på lärarens undervisning.

” Betygen är även ett hjälpmedel för mig som lärare så jag kan se ifall flera elever har problem med samma förmåga. Då kan jag satsa mer energi i min undervisning på att arbeta med den förmågan. Det blir även som en feedback på min egen undervisning, vad jag behöver jobba med för att förbättra min undervisning. För att sträva efter en likvärdig bedömning krävs samtal med

kollegor och att sambedömningar sker. När du är osäker som lärare behövs detta för att elevens betyg ska kännas rättvist”.

Före och efter betygssättningen i årskurs 6

Kim menar, enligt min tolkning, att betyg inte förändrar undervisningen nämnvärt, mer än att det stressar upp elever. Kim anser att elever och föräldrar alltid ska vara medvetna om förhållandet till kunskapsmålen. Det krävs klara förväntningar på elever och en gemensam betygsskala för en rättvis bedömning.

”Jag brukar tidigt i årskurs 4 att blanda in föräldrarna i hur jag tycker att deras elev förhåller sig till målen. Det är samma mål som i årskurs 6, men det är ingen ”bokstav” ovanför dem. Samtidigt vill jag inte lägga för mycket press och skapa en stress hos eleven eller föräldrarna, så det är väldigt hårfint när läraren bör överträda till detta gränsland. Jag sätter inte betyg innan årskurs 6, men jag vill att föräldrarna och eleverna ska ha klara förväntningar på hur det kommer fungera i årskurs 6 med betyg. De ska veta att det är samma för alla elever”.

Kim förklarar att *vad kunskap*, alltså ren faktakunskap, varit mer dominerande i skolan innan den nya läroplanen infördes. Nu är det fler förmågor som bedöms noggrannare som exempelvis problemlösande och undersökande. Hur förmågorna behöver utvecklas blir tydligare för elever och föräldrar genom betygen. Utvecklingssamtal har blivit enklare eftersom kraven blivit tydligare.

”Nu kan föräldrarna själva se vad eleven behöver kunna och vilka förmågor som ska utvecklas för ett visst betyg. De kan dessutom se att det inte är något som jag som lärare hittar på, utan något som skolverket vill att vi strävar mot”.

Jag upplever genom Kims ansiktsuttryck och ton att hen inte upplever betyg som något negativt. Av intresse över elevers mer generella påverkan försöker jag specificera en fråga som kan tackla problemet och fördjupa mina kunskaper. Jag lyckas och Kim förklarar att endast vissa elever gynnas kunskapsmässigt av betyg. Det nämns inte att de just är högrepresterande elever, utan snarare att det är individuellt beroende på elevens personlighet.

”Att bara få se var du ligger till som elev i förhållande till målen innan årskurs 6 gynnar vissa elever, men inte alla. Vissa elever får enklare att förstå en bokstav/siffra och presterar bättre utifrån det. Dock blir vissa elever påverkade negativt av betyg, tappar lust att lära sig och så vidare. Elever kan spurras kunskapsmässigt, men tar skada hälsomässigt, av betyg”.

Formativa betyg

Min tolkning av Kims tankar är att lärarens betyg blir formativt om det inte bara slås ihop till en bokstav i slutändan. Elever ska få möjlighet att förbättra sig inom arbetsområden innan betyget sätts. Uppmärksamma elever förstår genom betygen vad de behöver arbeta med för att nå ett högre betyg.

”För elever som klarar av att vara lyhörda och förstår vad de behöver arbeta med blir betygen formativa. Om betyget däremot sätts inom arbetsområden där eleverna inte har någon chans att förbättra sig blir betygen enbart summativa. Du ska få en chans att träna på en förmåga, exempelvis problemlösning, innan du blir bedömd på den”.

Betyg i yngre åldrar

Min uppfattning, genom Kims svar, är att hen överlag tycker om betygssystemet. Därför är jag intresserad om ifall hen anser att betyg skulle kunna införas tidigare i skolan än det gör nu. Kim verkar tycka att det är svårt att svara på, men menar att hen personligen skulle kunna sätta betyg från årskurs 4. Tidigare betyg hade kunnat vara bra för elever rent kunskapsmässigt, om det organiseras riktigt och inte tar för mycket tid. Detta hade även kunnat göra elever mer redo för senare betyg. Det viktigaste är dock att undervisningen är givande för eleverna så att de vill lära sig mer.

”Jag själv, som lärare och förälder, hade velat få reda på betyg redan i yngre åldrar. Men jag vet också att när något pressas för mycket, så blir det inte bra. Mycket pedagogiska diskussioner cirkulerar runt just detta och jag aktar mig noga för att inte pressa mina barn för mycket. Betyg i yngre åldrar skulle kunna skapa den stressen, men det beror på hur organisationen omkring det ser ut och hur mycket tid det skulle ta från pedagogerna på andra områden. Värdefull undervisning är viktigast och går före bedömning, så att eleverna känner att det är roligt att lära sig. Det får inte bli för mycket administrativt för lärarna. Men vårterminen i årskurs 4 känns ändå som en helt okej tid, med min egen klass som utgångspunkt, för att börja sätta betyg. Men inte i lågstadiet. I fjärde klass hade de kunnat börja träna på hur betyg känns, för att vara mer redo för senare betyg”.

6.2 Analys av lärarnas intervjuer med ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv

Regional värld innebär en avgränsad livsvärld, exempelvis yrkesvärld, familjevärld etcetera (Bengtsson & Berndtsson, 2015). I denna analys ska de betygssättande lärarnas regionala livsvärld uppenbaras. Den försöker ge sig i kast med hur fenomenets mening uppkommer för lärarna genom deras erfarenheter. Vilken *intentionalitet*, alltså mening, upplever lärarna till betygssättande undervisning? (Bengtsson, 1998; 2001). Hur de tänker kring olika *don*, bestämmelser och lagar som ska användas, ska också uppdagas (Hyltegren, 2015). Denna del presenteras genom en sammanhängande beskrivning av de betygssättande lärarnas regionala livsvärlds väsentligaste beståndsdelar (Szkłarski, 2004). Lärarnas tankar har formulerats utifrån fem olika teman, vilka uppkom från min empiri. Det är empirin som av mig ansågs mest relevant för min studie som här formulerats om och analyserats av mig. Temana är: *Syftet med betyg*, *betyg i undervisningen*, *elever och betyg*, *betyg som bedömning* samt *betygsmogenhet*.

6.2.1 Syftet med betyg

Lärarna hade ungefär samma tankar kring syftet med betyg. De tänker att betyg ger läraren möjligheten att visa eleven samt vårdnadshavarna hur eleven ligger till kunskapsmässigt i förhållande till målen. Betygen var även en hjälp för dem själva så att de kunde se elevernas kunskaper tydligare. Mål och betygskriterier är bestämmelser, olika *don*, som från institutionell nivå styr vilka förmågor och kunskaper som samhället vill att lärarna ska ge eleverna (Hyltegren, 2015). Kim upplevde inte förmågorna från kunskapskraven som uppenbara. Det var tufft att synliggöra *donet* för elever och vårdnadshavare. *Donen* som styr lärarnas arbete skulle tydligt förmedlas till vårdnadshavare och elever, så att de inte tror att lärarna själva bestämmer bedömningskriterier. Att alla elever i skolan följer samma bedömningskriterier måste även synliggöras för att synliggöra strävan mot en likvärdig bedömning.

Åskådliggörandet av elevernas kunskapskurva för alla involverade parter ska vara till hjälp för elevens utveckling. Elliots känsla beskrev att detta var syftet med betyg, men upplevde inte att det i praktiken fungerade så. Alex uttryckte att betygen främst finns för de kunskapsmässigt svaga eleverna. Betygen ska hjälpa dem till att få rätt stöd för att nå godkänt slutbetyg i årskurs 9. Hen upplevde att svagare elever fick mer stöd genom betygen, men också att deras självkänsla och egen lust till att lära försvagades. Alex uppfattade att betyg snarare stjälpde kunskapsmässigt svaga elevers kunskaper och lärande. *Intentionalitet*s begreppet, alltså meningen både Alex och Elliot upplever i förhållande till betygssättning, förklarar att betygen inte upplevs leva upp till sitt syfte (Bengtsson, 2001; Berndtsson, 2001).

”Har någon ansträngt sig och tränat inför ett prov och det blir underkänt, så finns det kanske ingen mening att fortsätta träna? Det är svårt som lärare att motivera att ett F ändå är bättre än inget betyg alls”. – Alex.

Kim upplevde genom sin erfarenhet att betygen hjälpte till som en feedback på hans undervisning. Om flera elever verkar svaga inom samma område så syntes detta tydligare. Därefter kände hen att undervisningen behövde fokusera extra på att utveckla de förmågorna som elever verkar ha svårast för. Betygen har en fundamental betydelse för strävan mot en likvärdig bedömning i hela landet. Lokalt behöver lärarkollegor samarbeta och sambedöma elever för att betygen ska ses som rättvisare.

6.2.2 Betyg i undervisningen

Samtliga lärare upplevde att införandet av betyg inte *behövde* förändra undervisningen och påverka den så länge de förhöll sig till kurs- och läroplan. Det centrala innehållet är likadant under hela mellanstadiet och ligger till grund för betygsskalan i årskurs 6. Alex uppfattning är dock att matematikundervisningen påverkas av allt underlag till bedömning, som blir viktigare i 6:an än 4–5:an. Hen uttrycker att du som betygssättande lärare behöver kunna bevisa varför eleven får ett visst betyg. Detta gör i sin tur att det blir mindre tid till att fördjupa sig i delar av ämnet som eleverna tycker är intressanta. Hen upplever dessutom att undervisningen i årskurs 6 ska göra eleverna mer medvetna om att de blir bedömda. Elever ska få möjligheten att aktivt kunna prestera i riktning mot de betyget de strävar efter.

Elliots erfarenhet gav meningen att undervisningen påverkades omedvetet av betyg. Tidigare har Elliot arbetat i lågstadiet och satte förra året sina första betyg i årskurs 6.

”Betygskraven blir något som ständigt hänger över både lärare och elever och skapar en stress. Det blir tydligare vilka matematiska brister eleverna har och vart de behöver stärkas. Man vill såklart att alla sina elever ska få åtminstone godkänt, ett E. Det är mindre påtagligt i 4–5:an och påverkar på så sätt min undervisning”. – Elliot.

Kim känner att vårdnadshavarna tidigt ska involveras i hur deras barn förhåller sig till målen, gärna i årskurs 4. Hens mening uppfattar att *donen* som påverkar skolan tydligt ska visas för involverade parter. I vilket omfång eleven och vårdnadshavarna involveras bedömer hen delvis efter mognad hos eleven. Hens regionala värld erfar ingen nämnvärd skillnad av införandet av betyg i undervisningen. Det största skillnaden är att elevens måluppfyllelse får en bokstav. Bokstaven påverkar stressmässigt, men Kim tänker att eleven och vårdnadshavarna tidigt ska veta vilka förväntningarna är för de olika betygen. Därför upplever hen det inte som att undervisningen förändras särskilt av betyg i årskurs 6.

6.2.3 Elever och betyg

Lärarnas regionala värld som betygssättande lärare visar på att elever upplevs bli stressade av betyg (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Huruvida det hjälper till att förbättra deras kunskaper uppfattade de som individuellt för varje elev. De kände att det fanns elever som blev sporrade av betyg och enklare förstod vad de behövde utveckla. Det upplevdes att somliga negativt påverkades och helt tappade lusten till att lära sig. Främst uppfattade lärarna att kunskapsmässigt starka elever gynnades av betyg och att de svaga generellt missgynnades. Elliots erfarenhet talade för att det fanns ett disciplinärt syfte med betyg. Kunskapsmässigt upplevde inte Elliot eller Alex att betygen hjälpte det stora flertalet elever. Kim uppfattade att betyg hjälpte vissa elever, oavsett kunskapsnivå, om det nyttjades formativt. Betyg kunde vara användbart för att synliggöra lärandet för elever. Hen tillägger dock att stressen betygen skapar är negativa för deras hälsa.

Intentionaliteten Alex erfar mot betygssättning var att elevers lärandefokus förändrades av införandet av betyg (Bengtsson, 2001; Berndtsson, 2001). Hen sade att eleverna visserligen tar till sig respons bättre i 6:an än 4–5:an, men att det oftast beror på att de vill ha högre betyg. Det blir en yttre motivation och eleverna lär sig inte längre för sin egen skull och för kunskapen i sig. Istället fokuserar de bara på betygen. Alex tycker en fjärdeklassare enklare motiveras till att lära sig för sin egen skull än en niondeklassare.

6.2.4 Betyg som bedömning

De tre intervjuade lärarnas erfarenhet gjorde att de upplevde matematikbetygens mening främst som en summativ bedömning (Bengtsson, 1998; 2001). Betyg uppfattades kunna fungera formativt om eleverna fick tillfällen att förbättra sig inom arbetsområden. Upplevelsen från lärarna var att elever skulle få träna på ett område innan de blev bedömda på det. Elliots känsla beskrev betyg som en abstrakt helhetsuppfattning av hur elever ligger till och hen tyckte att den formativa bedömningen lika gärna kunde ske utan betyg och fylla samma syfte. Viktigast kände hen är att eleverna får respons och coachande samtal i matematiken, men också att det blev tidkrävande i längden. Den regionala världen lärarna erfor talade för att bedömning skedde i form av betyg för att det var smidigare.

6.2.5 Betygsmogenhet

Lärarna hade olika meningar kring i vilken årskurs elever först bör introduceras för betyg. *Intentionaliteten* Elliot erfor menade att vissa elever hade gynnats av betyg i tidigare årskurser, men inte majoriteten. Hälsomässigt upplevdes det skapa en tidigare stress hos elever. Tanken på betyg gjorde inte Elliot glad, men årskurs 6 uppfattades ändå som passade introduktionsålder. Alex erfarenhet gav upplevelsen av att årskurs 7 var ett bättre alternativ till att introducera betyg. Hen motiverar detta med att så mycket annat blir nytt i högstadiet och att elever är mer skolmogna i den åldern. Bedömningskriterierna i årskurs 6 är enklare än högstadiets, vilket Alex kände tenderade att sänka elevers betyg vid övergången. Hen upplevde dagens upplägg som kontraproduktivt. En tuff start kunde påverka skolmotivationen negativt hos elever.

Kim är förälder och hans spontana känsla var att hans barn hade gynnats kunskapsmässigt av betyg i tidigare årskurser. Här upplever jag att hans familjelivsvärld och yrkeslivsvärld möts. Bengtsson (2005) menar att en regional värld inte nödvändigtvis försvinner för att du träder in i en annan, utan snarare att de bör ses som olika mötande horisonter. Med utgångspunkt från sina egna elever och barn talade den upplevda *intentionaliteten* för att betyg rimligtvis skulle kunna sättas från årskurs 4. Hens upplevelse var att detta hade kunnat fungera bra så länge

organisationen omkring var välplanerad. Nackdelen kändes som stressen det satte på elever samt risken för att det administrativa arbetet omkring kunde stjäla tid från annat viktigt. Från hans perspektiv skulle tidigare införda betyg kunna ha en avdramatiserande effekt som gjorde elever mer redo för senare betyg. Hen upplevde att detta hade kunnat minska elevers stress för betyg.

Lärarnas olika regionala världar upplevs krocka mer när betyg blev en del av undervisningen. De institutionella kraven och deras egna tankar om vad som var bäst för eleven gick inte alltid ihop. Den betygssättande läraren verkar därav klyvas mellan att sätta rätt betyg enligt bedömningskriterierna, även fast det inte gynnar eleven på något sätt, eller på känsla ge det betyg erfarenheten som pedagog menade var rätt.

7. Slutsats och diskussion

Från min empiri har jag fått fram tre lärares regionala livsvärldar som betygssättande lärare samt deras upplevelser kring betygens inverkan i undervisningen. Jag har fått insikter kring lärarnas livsvärldar, men anser inte att jag kan ha gjort hela deras livsvärld rättvisa. Vidare menar jag att det inte är möjligt att fullt ut förstå någon annans livsvärld, utan snarare att vi kan förstå delar av dem. Studiens resultat visar att lärarna uppfattar betyg som en nödvändig del av skolan, men också att betygens kunskapsutvecklande funktion inte riktigt lever upp till sitt syfte att hjälpa de svagare eleverna, jämför skolverket, 2017. Betygen verkar dessutom anses skapa en stress hos både lärare och elever. Lärarna tänker att betyg har en disciplinär funktion i klassrummet samt att det kan underlätta bedömningsarbetet i undervisningen. Dessutom upplever de att betygen ska gynna strävan mot en likvärdig bedömning genom att alla elever bedöms efter samma mål. Lärarna argumenterar vidare för att bedömningsfunktionen främst blir summativ i matematiken och att underlagen till största del bygger på prov som eleven genomfört. I årskurs 6 blir underlagen ännu viktigare i matematiken, och andra ämnen också, vilket leder till att lärarna skaffar mer underlag för bedömning som ska ligga till grund för elevernas betyg. Detta upplevdes således förändra undervisningen från årskurs 5 till 6. Betyg verkar förenkla gestaltandet av elevers lärande för samtliga inblandade parter, men även förändra lärandefokusen från att eleven lär sig för sin egen skull till att de lär sig för att nå högre betyg. Enligt Dweck (2000) kallas detta *prestationsinriktat förhållningssätt* och bygger på externa motiveringar som ska leda till lärande. Motsatsen kan ses som *en inre drivkraft till lärande* där elever vill förstå innehållet av undervisningen för sin egen skull. Clymer och Wiliam (2007) menar att ett inre lärande leder till att elever mer aktivt deltar i undervisning och tar ett större ansvar för sin egen skolgång. Deci (1971) argumenterar för att belöningar, externa motivationer, kan öka lärandet om det är i form av positiv feedback, men vidare att människor inte gillar att känna sig kontrollerade. När elever känner sig pressade till att tänka och bete sig på ett visst sätt minskar det känslan av att göra något för sin egen skull och påverkar således skolmotivationen negativt. Elshout-Mohr (1994) menar att summativa bedömningar, exempelvis betyg, var positiva på elevers kunskapsutveckling vid enklare uppgifter och sämre vid mer komplicerade. Vid de mer komplicerade krävdes det en mer dialogisk form av feedback.

Som tidigare nämnt verkar summativa bedömningar dominera i matematikundervisningen. Efter vad jag har läst känns det som att lärare behöver skapa mer situationer i matematiken där elever kan få möjligheten till verbal formativ feedback. Med detta sagt anser jag även att summativa prov förmodligen är nödvändiga och till och med effektiva i flera delar av

matematikundervisningen. När mycket kretsar kring betyg och prestationer finns det dessvärre en risk att det kan leda till en bristande motivation och drivkraft hos eleven (Clymer & Wiliam, 2007; Deci, 1971). Alla summativa bedömningar bör i största mån ge råd och hjälp till hur eleven ska ta sig tillväga för att utveckla sina kunskaper. Wiliam (2007) tydliggör att när en bedömning enbart konstaterar att elevens prestationer inte räcker för godkänt, hämmar detta självkänslan samt elevens kunskapsutveckling.

Införandet av ett underkänt betyg ska enligt Selghed (2004) ha ökat svenska lärarnas arbetsbörda drastiskt. Det blev mer arbete i form av uppföljningar och stöd för att få sina elever att nå godkänt målen. Lärare verkar må dåligt av att underkänna elever och tror dessutom att det får dem att framstå som dåliga pedagoger. Detta kan även ses från min studies resultat där lärarna upplevde att årskurs 6, och därav införandet av betyg i undervisningen, skiljde sig från resterande undervisning i mellanstadiet. De förklarade att elevernas brister blev tydligare och att pressen på både lärare och elever att åtgärda bristerna för att nå önskat betyg förstärktes. Detta ledde till en stress och lärarna upplevde inte att de ville sätta underkänt på någon elev, eftersom det inte på något sätt kändes konstruktivt. Tvärtom upplever de att detta hämmar genom att sänka självkänslan hos eleven och lusten till att lära sig. Från denna informationen kan slutsatsen dras att lärarna inte vill sätta underkänt för att det upplevs skada eleven. Det verkar som att lärarna från mitt resultats regionala världar krockar, där de å ena sidan ska sätta betyg enligt institutionella krav och samtidigt vill göra det som deras pedagogiska erfarenhet menar är bäst för eleven. Samma slutsats hittas från forskningsbakgrunden (Hultqvist, 2011; Pope, Johnson & Mitchells, 2009; Wedin, 2007). Seger (2014) menar att för mycket institutionella krav på lärarnas yrke kan hota deras profession och att de borde få mer frihet kring sin betygssättning. Från forskningsbakgrunden framkom även att elevers självkänsla och identitet till skolan skadas av betyg och vidare att ingen grupp elever påverkades signifikant positivt av betyg kunskapsmässigt (Klapp, Cliffordson & Gustavsson, 2014; Klapp, 2014). Detta resultat stämmer överens med mina intervjuade lärares upplevelser av att betyg kunskapsmässigt inte hjälpte det stora flertalet elever i skolan.

Från forskningsbakgrunden visade det sig att alternativa bedömningsmetoder som var mindre summativa kunde leda till bättre prestationer hos elever (Clymer & Wiliam, 2007; Deci, 1971; Kluger & DeNisi, 1994). I Clymer och Wiliams studie (2007) gav lärarna slutbetyg, men inga poäng eller betyg på delmoment. Istället satsades fokuset på individuell feedback, vilket gjorde att eleverna ville lära sig mer för sin egen skull. Deras inre drivkraft till lärande blev starkare när de slutade jämföra sig med varandra och istället jämförde sina prestationer med sina egna tidigare. Både min empiri och forskningsbakgrund lutar mot att betygssystemet, så som det nu ser ut, missgynnar elever. Det finns visserligen elever som verkar kunna påverkas positivt och få drivkraft från betyg samt möjligheten att jämföra sig med varandra, men deras inre drivkraft att lära sig för sin egen skull blir svagare (Clymer & Wiliam, 2007; Deci, 1971, Köller, 2005). Dessutom verkar det enbart gälla på högpresterande skolor eller mest för högpresterande elever (Azmat & Irreberri, 2010; Artes & Rahona, 2013; Cilliers, Schuwirth, Adendorff, Herman & vander Vleuten, 2010). Vad jag finner intressant är att lärarna från min empiri är överens om att betyg mest var summativa bedömningar, att formativa bedömningar var viktigast och att betygen inte gynnade det stora flertalet elever i skolan. Betyg upplevdes behövas när elever söker olika gymnasium och även för att fylla ett visst disciplinärt syfte i skolan. Men jag känner att betygen borde lägga mer fokus på att fungera formativt för att motverka *ranking effekten*, som gör att elever jämför sina prestationer med varandras. Jag tror att detta skulle ge positiva effekter på

elevers hälsa genom att minska stress samt skapa en starkare inre drivkraft hos dem, speciellt i matematikundervisningen. Utöver detta menar jag att lärarna bör få mer utrymme att agera i sitt yrke och att press från institutioner och andra utomstående parter bör minskas. Lärarnas yrke riskerar annars att hotas i sin professionalism (Seger, 2014). Dessutom, med erfarenheterna från min studie, uppfattar jag att detta hade förenklats lärarnas börda, förbättrat elevernas hälsa och kanske även gynnat deras kunskapsutveckling.

7.1 Fortsatt forskning

Olika bedömningsformer ger olika uttryck på elevers lärande och det finns ingenting som pekar på att vårt nuvarande system är bästa vägen till kunskap eller hälsa för samhället. Därför skulle jag vilja se mer uppföljande forskning på Clymer och Williams studie (2007) med alternativa bedömningsformer och vilka effekter det ger på elever. Summativa bedömningar med betydelsefulla konsekvenser, så kallade *high stake bedömningar*, kan påverka elevers lärande samt hälsa på olika sätt (Klapp, Cliffordson & Gustavsson, 2014). Klapps kvantitativa studie (2014) visade att denna typen av bedömningar, i form av betyg, sänkte elevers prestationer under 80-talet. Deras framtida prestationer blev även negativt påverkade beroende på ifall de blivit betygsatta eller inte under årskurs 6. Eftersom vårt nuvarande betygssystem bygger på en högre high-stake karaktär än det gjorde under 80-talet bör liknande forskning utföras i dagens skolsystem. Anledningen till att dagens betygssystem bygger på en högre high-stake karaktär beror på införandet av ett underkänt betyg, F. Just att kunna få underkänt har en viss effekt på elever och kan ge konsekvenser av olika slag (Cilliers et al, 2010; Wiliam, 2007). Lärare har, enligt min empiri samt bakgrundsforskning, svårt att sätta underkänt på elever eftersom det inte upplevs konstruktivt (Selghed, 2004; Zoecker, 2007). Därför anser jag även att det behöver forskas vidare om effekterna som sker när elever inte kan få ett underkänt betyg.

Utöver ovanstående förslag för fortsatt forskning skulle mer fenomenologiska studier kring lärares upplevelser av betygssättning vara passande. Dels för att förstärka resultaten från denna studie, men även för att kunna studera fler aspekter av fenomenet.

8. Referenser

- Allwood, C.M. & Erikson, M.G. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori: för psykologi och andra beteendevetenskaper*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Artés, J., & Rahona, M. (2013). Experimental Evidence on the Effect of Grading Incentives on Student Learning in Spain. *The Journal of Economic Education*, 44(1), 32–46.
- Azmat, & Iriberry. (2010). The importance of relative performance feedback information: Evidence from a natural experiment using high school students. *Journal of Public Economics*, 94(7), 435–452.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9–58). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter: människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2007, maj). Den levda kroppen. Pedagogiska magasinet. Hämtad 2017-27-11, från: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2007/05/08/levda-kroppen>
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. (3., rev. uppl., 3 tr. 2013). Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. & Berndtsson, I. (red.) (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Benigh, L. (2017, 14 november). Nationella prov ska styra betyg mer. *SVT Nyheter*. Hämtat 2014-14-11, från <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/nationella-prov-ska-vaga-tyngre>
- Bennett, R. E. (2009). *A critical look at the meaning and basis of formative assessment (ETS RM-09-06)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter: livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Diss. Göteborg: Univ., 2001. Göteborg.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber
- Carlsson, Y. (2015, 28 januari). Tidiga betyg påverkar elever negativt. *Göteborgs Posten*. Hämtad 2017-12-08, från <http://www.gp.se/nyheter/g%C3%B6teborg/tidiga-betyg-p%C3%A5verkar-elever-negativt-1.50567>
- Cilliers, Francois J., Schuwirth, Lambert W., Adendorff, Hanelie J., Herman, Noline, & Vleuten, Cees P. (2010). The mechanism of impact of summative assessment on medical students' learning. (Report). *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 695-715.

- Clymer, J., & Wiliam, D. (2006). Improving the way we grade science. *Educational Leadership*, 64(4), 36–42.
- Deci, E., & Lanzetta, John T. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.
- Dovemark, M. (2007). Etnografi som forskningsansats. I Dimenäs, J (Red.), *Lära till lärare* (s. 134–156). Stockholm: Liber AB.
- Duregård, M. L. (2017, 09 februari). Ta forskningen om betyg på allvar. *Lärarnas tidning*. Hämtad 2017-12-08, från <http://lararnastidning.se/ta-forskningen-om-betyg-pa-allvar/>
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elmfeldt, J. (2002). Texten, människan och maskinen: Så förändras vetenskapliga domäner. *Tidskrift För Litteraturvetenskap*, 32(3), 3–12.
- Elshout-Mohr, M. (1994). Feedback in Self-Instruction. *European Education*, 26(2), 58–73.
- Forsberg, E., & Lundahl, C. (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning & Demokrati*, 15 (3), 7–29.
- Flusser, Vilém. (2012). On Edmund Husserl. *Philosophy of Photography*, 2(2), 234–238.
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235–260.
- Göteborgs Posten. (2014, 26 mars). Därför behöver vi tidiga betyg. *Göteborgs Posten*. Hämtad 2017-12-08, från <http://www.gp.se/nyheter/debatt/d%C3%A4rf%C3%B6r-beh%C3%B6ver-vi-tidiga-betyg-1.394903>
- Hall, K., & Harding, A. (2002). Level descriptions and teacher assessment in England: towards a community of assessment practice. *Educational Research*, 44 (1), 1–16.
- Hultqvist, E. (2011). Om lärarnas förändrade yrkesvillkor. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 16(3), 52–56.
- Hyltegren, G. (2015). Kunskap och kropp i skolan. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 97–119). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Jansson, J. (2017, 30 maj). Betyg från tidig ålder minskar stressen i skolan. *DN-åsikt*. Hämtad 2017-12-08, från <https://asikt.dn.se/asikt/debatt/tidiga-betyg-dodar-kreativitet-hos-oss-elever/betyg-fran-tidig-alder-minskar-stressen-skolan/>
- Karlsson, A. (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator: samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygssättningsrelaterat arbete* (Licentiatavhandling, Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, 10). Karlstad: Karlstad University Press. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A395830&dswid=-9726>

- Kihlström, S. (2007). Att genomföra en intervju. I Dimenäs, J (Red.), *Lära till lärare* (s. 47–69). Stockholm: Liber AB.
- Kihlström, S. (2007). Fenomenografi som forskningsansats. I Dimenäs, J (Red.), *Lära till lärare* (s.157–173). Stockholm: Liber AB.
- Kim, K., & Berard, T. (2009). Typification in Society and Social Science: The Continuing Relevance of Schutz's Social Phenomenology. *Human Studies*, 32(3), 263–289.
- Klapp, A. (2015). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-22.
- Klapp, A., Cliffordson, C., & Gustafsson, J. (2016). The effect of being graded on later achievement: Evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school. *Educational Psychology*, 36(10), 1771–1789.
- Kluger, A., DeNisi, A., & Steinberg, Robert J. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Köller, O. (2005). Formative assessment in classrooms: A review of the empirical German literature. *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*, 265-279.
- Larsson, Å. (2014, 20 augusti). Tidiga resultat kan lyfta resultaten. *Skolvärlden*. Hämtad 2017-12-08, från <http://skolvarlden.se/artiklar/tidiga-betyg-kan-lyfta-resultaten>
- Lekholm, A., & Cliffordson, C. (2008). Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation*, 14 (2), 181–199.
- Mickwitz, L. (2011). *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik* (Licentiatuppsats, Studier i språkdidaktik, 3). Stockholm: Institutionen för språkdidaktik. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A396277&dswid=-9726>
- Moran, D. (2011). Edmund Husserl's Phenomenology of Habituality and Habitus. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 42(1), 53–77.
- Nyström, P. (2004). *Rätt mätt på prov: Om validering av bedömningar i skolan* (Doktorsavhandling, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 71). Umeå: Umeå Universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A142615&dswid=2221>
- Orstadius, P. A. (2012, 17 september). Ju tidigare betyg desto större skada. *Skolvärlden*. Hämtad 2017-12-08, från <http://skolvarlden.se/artiklar/ju-tidigare-betyg-desto-stoerre-skada>
- Palmer, A. (2009). 'I'm not a "maths-person"!': Reconstituting mathematical subjectivities in aesthetic teaching practices. *Gender and Education*, 21(4), 387-404.
- Pope, N., Green, S. K, Johnson, R. L, & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 778-782.

- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Segeer, I. (2014). *Betygsättningsprocess I ämnet idrott och hälsa: en studie om betygsättningsdilemman på högstadiet* (Licentiatuppsats, Örebro studies in Sport Sciences, 21). Örebro: Örebro Universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A757718&dswid=8543>
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen* (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences, 15). Malmö: Kristianstads Universitet. Tillgänglig: <https://lup.lub.lu.se/search/publication/27794>
- Skolverket. (2016). *Kan betyg vara bra för kunskapsutveckling?* Hämtad 2017-12-08, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/kan-betyg-vara-bra-for-kunskapsutveckling-1.157710>
- Skolverket. (2016). *Svenska elever bättre i PISA*. Hämtad 2017-12-08, från <https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-battre-i-pisa-1.255881>
- Skolverket. (2017). *Betygsättning*. Hämtad 2017-11-14, från <https://www.skolverket.se/bedomning/betyg>
- Skolverket. (2017). *Nationella prov*. Hämtad 2017-11-16, från <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov>
- Starrin, B., & Svensson, P. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Szklarski, A. (2004). Empirisk fenomenologi. *Nordisk Psykologi*, 56(4), 274–288.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wedin, A. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning: Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken* (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 2). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A17640&dswid=4749>
- Wertz, F. (2014). Phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 45(1), 93-101.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Zoecker, L. G. (2007). Moral aspects of grading: a study of high school English teachers' perceptions. *American secondary education*, 35 (2), 83–102.

9. Bilagor

9.1 Bilaga 1: Intervjuguide

Öppningsfråga

Ställs beroende på situation och efter känsla.

Etikinformation

- Berätta om meningen med din forskning
- Informera om att de kan avbryta intervjun när de vill och att de själva bestämmer om eller hur mycket de vill delta.
- De är anonyma, ingen annan ska kunna få reda på vilka de är.
- Jag kommer bara använda informationen till mitt examensarbete.

Introduktionsfråga

Prata om hur många år personen arbetat som lärare samt hur länge, vilka årskurser, hen betygsatt elever i matematik.

Övergångsfråga

- *Vad anser du är syftet med betyg?*

Nyckelfrågor

- **Denna fråga ställdes till de lärare som arbetat sedan innan 2011:**
(Har din undervisning förändrats sedan införandet av betyg i matematik 2011?) Utöver ny läroplan, införandet av betyg i undervisningen...
- **Denna ställdes till de som inte gjort det:**
Förändrar betyg din undervisning i matematik? Alltså matematik i 4–5:an gentemot 6:an. Isåfall på vilket sätt?
- *Känner du att matematikbetygen påverkar eleverna?*
- *Vad fyller betyg för bedömningsfunktion enligt dig?*
- *Anser du att betyg i matematik även bör utnyttjas i yngre åldrar än det gör nu?*

Avslutning

Runda av intervjun och säkerställ att respondenten är nöjd med sina svar och inte vill tillägga någonting.