

EXAMENSARBETE
Våren 2009
Lärarytbildningen

Bedömning och betyg

En intervjustudie med gymnasieelever i årskurs 2

Författare
Elin Högström
Emelie Johansson

Handledare
Bengt Selghed

Bedömning och betyg

- En intervjustudie med gymnasieelever i årskurs 2

Abstract

Studiens syfte var att ur ett elevperspektiv belysa betygsättning och bedömning i gymnasiekolan. Studien är fokuserad på gymnasieelevers uppfattningar om vad betyg grundar sig på samt deras upplevelser av att bli bedömda. För att besvara syftet utarbetades följande problemprecisering:

- Vilka upplevelser har gymnasieelever av att bli bedömda i skolan?
- Vad uppfattar elever att deras gymnasiebetyg grundar sig på?

I studien genomfördes ett antal forskningsintervjuer som bearbetades på ett kvalitativt sätt. Studiens resultat ställdes i relation till tidigare forskning.

Bedömningar är en ständigt förekommande företeelse och i skolans värld bedöms såväl individer som prestationer. Studien visade att bedömning och betygsättning kan innebära stress för eleverna då många av dem inte vet vad betygen grundar sig på och upplever bedömningssituationen som obehaglig. Andra menade att betygsättning och bedömning inte bekommer dem nämnvärt. När det gäller vad betygen grundar sig på finns även är skilda uppfattningar. Vissa menade att det är kunskap som bedöms medan andra menade att andra faktorer spelar in. Utefter studiens resultat drogs bland annat slutsatsen att ett av skolans viktigaste dokument, läroplanen, inte alltid följs vid betygsättning.

Ämnesord: Bedömning, betyg, Läroplan, rättvisa, kunskap, kriterier

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	6
1.1 Syfte.....	7
2 Forskningsbakgrund.....	8
2.1 Bedömning och betyg.....	8
2.2 Historik.....	9
2.2.1 Absolut och relativt betygssystem.....	9
2.2.2 Dagens målstyrda betygssystem.....	10
2.3 Teoretiska aspekter.....	10
2.3.1 Makt och ideologi.....	10
2.3.2 Betyg och kunskap.....	11
2.4 Betygens syfte.....	13
2.5 Betygsättning.....	14
2.5.1 Vad som betygsätts.....	14
2.5.2 Hur sker betygsättningen?.....	16
2.6 Elevers uppfattningar och upplevelser kring bedömning.....	17
2.6.1 Att bli bedömd.....	18
2.6.2 Betyg - ett mått på kunskap?.....	19
2.7 Problemprecisering.....	20
3 Metod och genomförande.....	21
3.1 Kvalitativ forskning.....	21
3.1.1 Intervjun som insamlingsmetod.....	22
3.1.2 Reliabilitet och validitet.....	23
3.2 Urval.....	24
3.2.1 Intervjupersoner.....	24
3.2.2 Urvalets betydelse.....	25
3.3 Datainsamling.....	26
3.4 Bearbetning.....	27
3.4.1 Analys och tolkning.....	27
3.4.2 Sammanställning och presentation.....	27
4 Resultat och analys.....	29
4.1 Upplevelser av bedömning.....	29
4.1.1 Bedömning som ett naturligt moment i skolan.....	29

4.1.2	Bedömning – ett stressmoment	30
4.1.3	Bedömning som motivation	31
4.2	Uppfattningar om vad betyg grundar sig på	32
4.2.1	Betyg grundat på sociala faktorer.....	32
4.2.2	Betyg grundat på närvaro	33
4.2.3	Betyg grundat på kunskap	33
4.2.4	Betyg grundat på vad?.....	34
5	Diskussion	36
5.1	Upplevelser av bedömning	36
5.2	Delade uppfattningar om betyg.....	37
5.3	Metoddiskussion	39
5.3.1	Forskningsintervjun.....	39
5.3.2	Svårigheter.....	40
5.3.3	Genomförande	40
5.4	Konsekvenser för yrkesrollen	41
	Sammanfattning	43
	Referenslista	45
	BILAGA 1	48
	Intervjuguide	48

1 Inledning

”Betyg kan aldrig bli helt rättvisa, därför borde det inte finnas”

Detta är en av uppfattningarna kring betygssystemet som vi har mött vid våra VFU-tillfällen under studietiden. Betyg, dess funktion och huruvida de är rättvisa är något som ständigt debatteras på olika gymnasieskolor. Betyg verkar innebära svårigheter för såväl lärare som elever då det inte är helt enkelt att sätta betyg eller veta vad som krävs för att erhålla ett specifikt betyg. Debatten kring betyg sträcker sig även utanför skolan då det i högsta grad även diskuteras på samhällsnivå. Därför är denna studie relevant såväl i skolmiljö som ur ett samhällsperspektiv.

Betygssystemet är ett ämne som debatteras flitigt på samhällets olika nivåer, det är en fråga som sträcker sig från det individuella perspektivet till det nationella. Historiskt sett har frågan varit aktuell sedan långt tillbaka, sannolikt kommer den även att vara en viktig fråga i framtiden.

I riksdagen är debatten kring betyg och betygshets ur gymnasieelevers perspektiv i fokus. Det talas om att det inte finns några vetenskapliga belägg för att betyg skulle öka elevers kunskaper. Vidare talas det om att skolan inte speglar det sociala livet som finns ute ”verkligheten” och att det är detta som istället bör vara centralt. Dock pekar debatten även på ett motstånd mot betyg då det inte är betygen som är i fokus i skolan. Vid diskussioner kring skolan hamnar ofta betygen i centrum och detta är inte riktigt då mer vikt bör ligga på skolmiljö, elevers rätt till utbildade lärare och kvalitet på själva lärandet. Enligt en ledamot i riksdagen sträcker sig skolans uppdrag längre än till betygsättning då det även finns mål att sträva mot. Vidare ska elever få inflytande, möjlighet att ta ansvar och utöka sin förmåga att arbeta i demokratiska former. Detta är något som inte får glömmas bort i debatten kring betyg då skolan är så mycket mer än så (Utbildningsradion, 2009).

Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) är den läroplan som lärare i gymnasieskolan skall förhålla sig till. Denna läroplan reglerar bland annat det som är centralt för förevarande studie, bedömning och betyg. Vi kommer längre fram i studien att titta närmare på hur läroplanen beskriver dessa fenomen. Vi vill dock redan nu påpeka att det i

läroplanen står skrivet att betyg skall baseras på i vilken mån eleven har nått upp till de kriterier som finns skrivna i kursplanen för den aktuella kursen. (1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna kap. 2.5) Forskaren Selghed (2006) har i en studie fokuserad på lärare visat på att lärare låter andra aspekter än kunskap i förhållande till kriterier påverka dem vid betygsättning. Utifrån detta ser vi det som relevant att belysa ett antal elevers syn på bedömning och betygsättning.

Då gymnasieskolan är vår framtida arbetsplats valde vi att begränsa den rumsliga komponenten i den empiriska delen till ett urval av elever på en gymnasieskola i Skåne. Tio elever har valts ut för att delta i studien eftersom studien avser att behandla gymnasieelevers uppfattning kring bedömning och betyg samt vad betygen grundar sig på. Med denna bakgrund har följande syfte formulerats.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att ur ett elevperspektiv belysa betygsättning och bedömning i gymnasieskolan. Studien är fokuserad på gymnasieelevers uppfattningar om vad betyg grundar sig på samt deras upplevelser av att bli bedömda.

2 Forskningsbakgrund

Följande kapitel kommer att belysa tidigare forskning som på ett eller annat vis är relevant för att besvara studiens syfte. Forskningsbakgrunden kommer att mynna ut i en problemprecisering för att på så vis ytterligare ringa in problemområdet.

2.1 Bedömning och betyg

Som en introduktion till kapitlet bör begreppet betyg definieras. Nordgren (2008b) beskriver betyg som ett fenomen vars historia går långt tillbaka. Bedömning och betyg av olika slag är en företeelse som är ständigt närvarande i skolans vardag för såväl lärare som elever. Betyg avser mäta och bekräfta den kunskap som varje elev besitter i förhållande till vissa förutbestämda kriterier. Elevers prestationer mäts och ges ett standardiserat omdöme, betyg. Betygen fungerar som ett intyg för eleven när denne söker till vidare utbildning eller arbete, således är betygens påverkan på individen stor.

I 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) står att *”betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier”* (Lpf 94 kap. 2.5). Även hur och på vilka grunder betygsättning skall ske finns beskrivna i läroplanen. Detta kommer att diskuteras längre fram i kapitlet.

Betyg grundar sig på någon form av bedömning, en bedömning behöver dock inte resultera i ett betyg. Bedömningar görs ständigt och i skolans värld bedöms såväl individer som prestationer (Andersson 2000). I alla sociala sammanhang sker bedömningar i olika former, upplevelserna av bedömningen varierar. Så även inom skolan, vissa elever upplever bedömningen som en dom medan andra ser det mer som en belöning för det arbete de utfört (Andersson 2002). I förevarande studie fokuseras på den bedömning som sker i skolan, den är även koncentrerad till den bedömning som lärare gör av elever och deras prestationer.

För att ge en förståelse för dagens betygssystem, vilket de intervjuade blir bedömda utifrån, vill vi börja med en kort historisk presentation.

2.2 Historik

Samuelsson (2008) menar att när samhället förändras, står även skolan inför förändringar och således även betygssystemet. Dagens målrelaterade betyg är en produkt av det rådande samhället, men även ett resultat och utveckling på de tidigare absoluta och relativa betygssystemen.

2.2.1 Absolut och relativt betygssystem

Dagens målstyrda betygssystem har varit gällande sedan 1994/1995, det ersatte det relativa betygssystemet som i sin tur hade ersatt det absoluta betygssystemet. Fram till 1960-talet var det utifrån det absoluta betygssystemet som elever betygsattes. Det absoluta systemet innebar att eleverna bedömdes utifrån ett förutbestämt, strikt reglerat kunskapsinnehåll. I detta absoluta betygssystem fanns även betyg i ordning och uppförande. Betygen som delades ut i detta system var bokstäver i olika kombinationer, exempelvis A för berömlig eller BC för icke fullt godkänd. En likhet med dagens målrelaterade system är att eleverna bedömdes utifrån en läroplan, dock finns väsentliga skillnader i hur dessa ser ut. Med det absoluta betygssystemet fanns en önskan om att kunna jämföra betyg över tid, samma önskan finns även med det målstyrda betygssystemet (Samuelsson 2008).

På 1960-talet ersattes det absoluta betygssystemet med det relativa. En av anledningarna till detta kan ha varit att det förväntades bli hård konkurrens till landets universitets- och högskoleplatser. Med anledning av detta behövdes ett betygssystem som gav möjlighet att rangordna elever. Med hjälp av så kallade centralprov kunde läraren jämföra elever med nationella resultat, utifrån den så kallade normalfördelningskurvan betygsattes sedan eleverna. Betygen som eleverna erhöll var i form av siffror, från 1 till 5. Betyg 1 och 5 skulle erhållas av minst andel elever, medan betyg 3 skulle vara det mest förekommande. Normalfördelningskurvan fick snabbt en minskad betydelse i betygsättningen och så småningom kom det relativa betygssystemet att ersättas av dagens målstyrda (Samuelsson 2008).

2.2.2 Dagens målstyrda betygssystem

Sedan 1990-talets mitt har det målstyrda betygssystemet varit gällande. En av anledningarna till införandet var att det relativa systemet kritiserades för att uppmuntra elever till en allt för hård konkurrens. Då förändringar gällande intagning till gymnasier, högskolor och universitet genomfördes var inte behovet av att rangordna elever lika centralt. Istället lades större vikt vid betygens informativa funktioner. Innehållet i undervisningen skulle inte längre styras centralt, istället formulerades generella, nationella kunskapsmål. Betygen som sätts är G för godkänt, VG för väl godkänt och MVG för mycket väl godkänt. För elever som inte når upp till betyget G på gymnasiet erhåller IG, icke godkänt. Även dagens målstyrda betygssystem står inför förändringar, en sexgradig betygsskala, från A till F, finns på förslag. Förslaget är att även detta system skall vara målstyrt med nationella kriterier, dock bara för vissa av betygstegen. Vi vill dock poängtera att förevarande studie utgår från dagens gällande målstyrda betygssystem, då det är aktuellt för de elever som deltagit i intervjuerna (Samuelsson 2008).

Nästkommande avsnitt kommer att diskutera teoretiska aspekter på betyg och bedömning för att ge en mer djupgående bakgrund till studien.

2.3 Teoretiska aspekter

Betyg och bedömning är fenomen som bör diskuteras utifrån flera aspekter, det centrala för förevarande studie är elevaspekten. För att lyfta denna aspekt bör även andra centrala perspektiv nämnas. Följande avsnitt ämnar belysa de teoretiska aspekterna på betyg och bedömning, det handlar exempelvis om makt, ideologi, myndighetsutövning, rättvisa och kunskap.

2.3.1 Makt och ideologi

Nordgren beskriver skolan som en del av samhället, men även en produkt av detta. Skolan påverkas således av samhällsfenomen som politik, ideologi och ekonomi. Även kulturella och sociala förhållande speglar och blir synliga i skolan. Utifrån detta kan slutsatsen dras att inget betygssystem är fritt från påverkan av dessa aspekter (Nordgren 2008a). De förordningar som reglerar betyg och betygsättning är statligt formulerade, vad som skall bedömas och hur detta skall ske blir således en politisk fråga. Hur dessa dokument utformas beror bland annat på

politiska uppfattningar om vad kunskap är, uppfattningar om vad betygen skall ”mäta” samt vad de skall användas till. Samhällsstrukturer, arbetslöshet och konjunktursvängningar är samhällsfenomen som i stor utsträckning påverkar betygens betydelse (Jansdotter Samuelsson & Nordgren red. 2008).

Vid betygsättning har läraren en rad styrdokument att utgå ifrån, exempelvis kursplan och läroplan. Det är dock läraren personligen som fattar beslut om vilket betyg eleven erhåller vid avslutad kurs, ett beslut som inte går att överklaga. Betygsättning är en myndighetsutövning som ger läraren rätten, men också skyldigheten, att utfärda betyg. I och med detta befinner sig läraren i en maktsituation menar Nordgren, läraren besitter viss makt över den aktuella eleven och dennes framtid (Nordgren 2008a). Denna makt öppnar även för diskussioner om etik och moral. Detta för tankarna till de yrkesetiska principer som finns för lärare, i dessa står skrivet att ”lärare förbinder sig att vid utvärdering, bedömning och betygsättning vara sakliga och rättvisa och därvid motstå otillbörlig påverkan” (Läraryrket & Lärarnas riksförbund 2001). Denna yrkesetiska princip är ytterst relevant för förevarande studie och således något vi återkommer till.

I diskussioner om betyg och lärarens makt dyker ofta ordet rättvisa upp, rättvisa är ett begrepp som ofta diskuteras i termer av ideologi men som saknar en allmänt accepterad definition. Ordet brukar dock tillskrivas en innebörd av att alla berörda behandlas lika (Hermerén 2009). Korp (2003) anser att rättvisa i kunskapsbedömning och betygsättning är något eftersträvansvärt, men kanske ouppnåeligt. Skolverket (2004) har dock utarbetat ett material för att främja likvärdig och rättvis betygsättning, *Likvärdig bedömning och betygsättning*. Utifrån detta material ses rättvisa betyg som en ”svår uppgift” men alltså inte någon omöjlighet. Anledningen till att materialet upprättats är att Skolverket, efter en granskning år 2000, såg indikationer på bristande likvärdighet och rättsäkerhet i bedömning och betygsättning.

2.3.2 Betyg och kunskap

Med dagens målrelaterade betygssystem skall betyg mäta i vilken mån elever når upp till olika förutbestämda kunskapsmål, betygen mäter alltså kunskap. Nordgren (2008c) menar att betygen även är ett uttryck för en viss kunskapssyn. Ordet kunskap är inte något enhetligt begrepp, det kan exempelvis innebära att på ett ytligt plan känna till något eller ha en djupare

förståelse, kunskap kan vara kvalitativ såväl som kvantitativ. Inför det betygssystem som dagens skolungdomar blir bedömda utifrån lyftes fyra olika kunskapsformer fram: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa fyra kunskapsformer skall finnas med i samtliga betygsnivåer, det vill säga för såväl godkänt som väl godkänt och mycket väl godkänt.

Utformandet och införandet av dagens betygssystem berodde till viss del på en förändrad syn på kunskap. Den tidigare, mer kvantitativa, synen på lärande och kunskap som hade sin grund i behaviorismen ersattes successivt med en kunskapssyn som betonade kvalitativa aspekter. En konstruktivistisk syn på kunskap tar stegvis över platsen som den dominerande kunskapssynen, en plats som tidigare dominerades av den empiristiska. Med en konstruktivistisk kunskapssyn ses kunskap som ett resultat av mötet mellan medvetandet och fenomenet. Kunskapen är således en mänsklig konstruktion av olika fenomen (Selghed 2006).

Om vi går till frågan om vad som skall bedömas så innebär dagens målrelaterade betygssystem, vilande på en konstruktivistisk kunskapssyn, att det inte bara är faktakunskaper som skall bedömas. Vi har tidigare nämnt att även förståelse, färdighet och förtrogenhet är kunskaper som ska bedömas. Att bedöma dessa kunskaper innebär att fokus ligger på processer istället för produkter. Denna breda kunskapssyn försvårar bedömning och betygssättning menar Samuelsson (2008). Istället för att besvara lärarens fråga skall eleven själv kunna reflektera och ställa givande frågor. Detta kan ses som betydligt svårare för läraren att bedöma (Lindström 2007).

När bedömning och betygssättning diskuteras är kunskap och synen på kunskap ytterst centralt. Då bedömning i dagens målrelaterade betygssystem fokuserar på processer är även lärandet väsentligt. Till grund för synen på lärande finns olika lärandeteorier, dessa teorier definierar bland annat lärande och kunskap men även hur resultatet av lärande kan iakttagas. Behaviorism, kognitiva eller sociokulturella perspektiv är några av de teorier som diskuteras i dessa sammanhang. Då dessa teorier beskriver olika kunskaps- och lärandeperspektiv får de även konsekvenser för vad som skall bedömas och betygsättas. Inom behaviorismen ses eleven som tom tavla, ”tabula rasa”. Lärande sker genom att läraren förmedlar kunskap som eleven lagrar, eleven fyller tavlan. Det blir således elevens förmåga att lagra information som blir väsentligt i bedömningen. Inom den kognitiva lärandeteorin ses eleven som den som själv skapar sin kunskap. Lärandet är här en process, i denna process har bedömningen en viktig funktion. Bedömningen skall hjälpa eleven att bli delaktig i sin kunskapsprogression samt

vägleda eleven till det önskvärda målet. Det sociokulturella perspektivet lägger stort fokus vid språk och kommunikation. Det innebär exempelvis att examinationsformer måste varieras, då språket har betydelse för hur eleven uppfattar och således även löser uppgiften. Inom det sociokulturella perspektivet diskuteras även vilken information olika examinationer egentligen ger om elevers kunskap, då exempelvis ett prov inte är språkligt neutralt i förhållande till olika individer kan alltså inte heller resultatet generaliseras (Korp 2003).

En sammanfattning av lärandeteoriers betydelse för bedömning fick avsluta avsnittet om betyg och kunskap. Vidare följer en presentation av betygens olika syften och funktioner, detta för att senare kunna ställa det i relation till elevers uppfattningar om bedömning och betyg.

2.4 Betygens syfte

Betygens syfte och funktion är något som har varierat över tid, men som även skiljer sig beroende på sammanhang och individuella uppfattningar. Betygets funktion och syfte kan påverka elevens upplevelser av hur det är att bli bedömd och är således relevant för studiens syfte. Generellt kan fem syften med betyg utrönas: urval, information, kontroll, motivation och disciplinering (Nordgren 2008b).

Vad gäller bedömning på ett mer generellt plan bör två typer av bedömning lyftas fram, *formativ* och *summativ* bedömning. Formativ bedömning avser den bedömning som sker för att hjälpa eleven att nå fram till det uppsatta målet medan summativ bedömning syftar till att informera om vad eleven har lärt sig. Summativ bedömning sker alltså generellt i slutskedet av exempelvis en kurs eller ett läsår, formativ bedömning äger rum under pågående kurs (Lindström 2007). Den summativa bedömningens syfte är i regel selektion eller rangordning medan den formativa har ett mer pedagogiskt syfte. Syftet med den formativa bedömningen är dels att vägleda eleven mot de uppsatta målen, dels att korrigera brister. Målet med formativ bedömning bör dock vara utveckla elevens egen förmåga till reflektion över sitt lärande. Till grund för den formativa bedömningen bör alltså processen vara, inte resultatet. Den summativa bedömningen har emellertid resultatet som fokus, betyg som ett resultat av summativ bedömning är en form av kvitto på kompetens, kvalitéer och kunskap (Korp 2003).

Vilket syfte bedömning och betyg har är, som tidigare nämnts, beroende av sammanhang. Urvalsfunktionen exempelvis är endast relevant vid de tillfällen då eleven söker till en utbildning eller tjänst. Vid tillsättning av en tjänst kan betyget även ha ett informationssyfte, det kan tala om för arbetsgivaren vad individen i fråga kan. Informationssyftet kan även vara riktat mot eleven eller dennes föräldrar, det kan informera om var eleven befinner sig kunskapsmässigt i förhållande till betygsgränser. I en sådan situation kan betyget även få en motiverande karaktär. Det skall dock påpekas att betyget på samma sätt som det motiverar vissa elever till att anstränga sig lite extra kan påverka studiemotivationen negativt. Vad gäller kontrollfunktionen har betygen även ett syfte att kontrollera att skolan når upp till de krav som ställs samt att ge möjlighet till nationella jämförelser. Avslutningsvis bör även disciplinering nämnas, betyg kan fungera som ett incitament för eleven att agera och prestera enligt skolans önskemål. Detta då betygen kan ha avgörande effekter för elevens framtid (Nordgren 2008b).

Som nämnts i inledningen av avsnittet har bedömningens och betygets funktion betydelse för hur eleven upplever bedömningssituationen. Andra aspekter som är relevanta för studien är vad betyg grundar sig på samt hur betygsättningen går till vilket kommer att belysas i följande avsnitt.

2.5 Betygsättning

”Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygsgränser” (1994 Års läroplan för de frivilliga skolformerna kap. 2.5)

Citatet ovan är hämtat i den läroplan som reglerar gymnasieskolans verksamhet. Citatet beskriver vad som skall ligga till grund för det betyg som varje elev erhåller. Förevarande avsnitt kommer att skildra betygsättning ur fler infallsvinklar.

2.5.1 Vad som betygsätts

Enligt läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94 skall betygsättning ske utifrån de betygsgränser som finns, elevens kunskaper och förmågor skall sättas i relation till dessa. Vad som skall bedömas är således uteslutande elevens kunskaper i förhållande till kursplanens mål, dock kan dessa ges uttryck för och erhållas på en rad olika sätt vilket inte skall vägas in i bedömningen. Om eleven visar sin kunskap skriftligen eller muntligen är alltså inte relevant,

på samma sätt är det oväsentligt om eleven har tillgodogjort sig kunskapen genom skolans undervisning eller på annat sätt (1994 Års läroplan för de frivilliga skolformerna kap. 2.5).

Kunskap skall alltså ligga till grund vid betygsättning, som verktyg vid bedömningen har läraren betygskriterier. Detta betyder vidare att andra faktorer som exempelvis närvaro arbetsamhet eller ambitioner hos eleven inte skall påverka lärarens bedömning direkt. Dock kan dessa faktorer påverka elevens slutgiltiga betyg indirekt (Skolverket 2004). Selghed (2006) ställer frågan huruvida det är möjligt för lärare att bortse från dessa aspekter, en annan aspekt som Selghed menar kan påverka lärare vid betygsättning är den relation som finns mellan lärare och elev. Det är vanligt att lärare följer en och samma elev under en längre period, läraren skaffar sig således en uppfattning om eleven som baseras på en rad olika faktorer. Det finns då en uppenbar risk att andra egenskaper än kunskaper vägs in i lärarens bedömning. Korp (2003) menar att i en skola där ett sociokulturellt perspektiv på lärande har fått ett allt större utrymme måste bedömning och betygsättning i större utsträckning fokusera på lärandeprocessen, inte endast på resultat.

Selghed (2006) har genom intervjuer med lärare påvisat att elevens kunskaper i förhållande till betygskriterier inte är det enda som vägs in vid betygsättning. I intervjuerna beskriver lärare hur även beteende och personlighet hos eleven påverkar betygsättning, men även vilken årskurs eleven går eller vilka krav läraren har från exempelvis skolledning. Lärarens godtycke verkar också spela roll vid betygsättning. Det som kan ses som anmärkningsvärt med Selgheds resultat är att vissa av de aspekter som påverkar elevens betyg har denne själv ingen möjlighet att påverka.

Pettersson (2007) menar att de kunskaper som bedöms vid betygsättning endast är ett litet urval av de kunskaper som eleven besitter, läraren kan inte väga in allt i sin bedömning. Därför är det viktigt, menar Pettersson att det urval som läraren gör är representativt och relevant. Det urval som läraren gör ger även indikationer om vad läraren anser vara relevant och viktigt att kunna. Nationella prov (tidigare centralprov) är en hjälp för läraren i sin selektion. Enligt skolverket (2004) skall läraren använda sig av varierande bedömningsformer i sin bedömning, exempelvis muntliga och skriftliga. De nationella proven finns som ett hjälpmedel för läraren i vissa ämnen. Ett betyg får dock aldrig grunda sig på ett enskilt prov, ej heller de nationella proven. Dessa är inte utformade på ett sådant sätt att de isolerade kan ligga till grund för betygsättning.

Vid betygsättning skall varje enskild elev bedömas i förhållande till kursplanens kriterier. Elevens betyg skall alltså vara oberoende av vad andra elever, lokalt och nationellt, presterar. Detta gäller dagens målrelaterade betygssystem och är en förändring i förhållande till det tidigare normrelaterade systemet där betyg sattes i förhållande till andra elever (Korp 2006). Selgheds (2006) ovannämnda forskning har dock visat att det förekommer att lärare exempelvis undviker att sätta "för många" MVG i en klass, även om ett stort antal elever i klassen når upp till kriterierna för MVG. Korp (2003) menar att det vid kriterierelaterad bedömning inte alls är omöjligt att samtliga elever blir godkända eller underkända, således är det inte alls omöjligt att ett stort antal elever erhåller betyget MVG.

Vi har nu belyst frågan om vad betyg grundar sig på och kommer nu att gå vidare med att presentera forskning och föreskrifter som berör hur betygsättning går till. Detta då det är en del i den bedömningsprocess som leder fram till ett betyg, vilket kan påverka elevers uppfattningar och upplevelser om bedömning och betygsättning.

2.5.2 Hur sker betygsättningen?

Lärare i svenska skolor besitter ensamma rätten att besluta om en elevs betyg. Selghed (2006) beskriver denna position av såväl dömande som pedagogisk karaktär som unik. I flertalet andra länder är dessa båda funktioner skilda från varandra, läraren är endast pedagog medan bedömningen sker av externa bedömare. På grundval av detta påpekar Selghed vikten av att läraren är medveten om vad som skall bedömas samt hur betygsättningen skall gå till. Fjellström (2002) skriver att då betyg kan ha stor påverkan på elevens liv och framtid är betygsättandet ofta en känslig företeelse för en lärare. Processen med att betygsätta en elev är en utmaning för läraren och ställer såväl kunskaps- som personlighetskrav på denne.

Vid bedömning skall läraren, enligt läroplanen, kontinuerligt informera eleven om var denne befinner sig i förhållande till betygskriterier samt informera om eventuella behov av förbättringar, det är även lärarens ansvar att redogöra för eleven vad som ligger till grund för betygsättningen (1994 Års läroplan för de frivilliga skolformerna kap. 2.5). Enligt Skolverket (2004) är syftet med att ge eleven kontinuerlig information att betyget inte skall innebära en överraskning för eleven. Enligt skollagen skall eleven vid minst ett tillfälle varje termin få information om sin kunskapsutveckling, från skolverkets sida påpekar man dock att detta utvecklingssamtal inte skall vara den enda information eleven får. Fortlöpande information är

viktig för alla elever, i synnerhet för de som ännu ej nått upp till de kriterier som ställs för godkänt.

William (2007) menar att vid den fortlöpande bedömningen skall läraren undvika att betygsätta enskilda uppgifter, läraren skall istället berätta vad eleven skall göra för att förbättra sig. Eleven behöver inte veta om det han eller hon har gjort är bra eller inte. Han påpekar dock att elever idag är vana vid att allt bedöms som bra eller inte bra och att de därför kommer att motsätta sig detta. Här måste läraren stå på sig för att bryta det mönster som William menar har en sämre påverkan på elevers studieresultat än om de istället fick höra vad som krävs för förbättring. Den kontinuerliga bedömningen bör även ske på ett sådant sätt att eleven uppfattar att kunskaper och förmågor är något som kan utvecklas. Hur denna bedömning och kontinuerliga information skall gå till rent praktiskt är dock något som varje lärare själv måste arbeta fram.

Vid betygsättning skall läraren använda sig av all tillgänglig information om elevens kunskaper, bedömningen skall alltså ske utifrån ett brett material. Provet kan vara ett sätt att få information om elevens kunskap, om detta är utformat på ett sådant sätt att det faktiskt ger information om elevens kunskap vill säga (Nordgren 2008a). I läroplanen påpekas dock att läraren skall väga in såväl skriftliga som muntliga prestationer i sin bedömning samt att bedömningen skall omfatta kursen som helhet, läraren skall alltså inte endast använda sig av provresultat i bedömningen (1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna kap. 2.5). Enligt Korp (2003) kan bedömningen, om den ingår som en del av undervisningen, stimulera och främja elevens kunskapsutveckling. Även Fagerlund och Högberg (2007) är av den åsikten att betyg och bedömning kan vara ett redskap för att främja elevernas kunskapsutveckling samt ha positiva effekter för undervisningen. Då måste dock bedömningen ske kontinuerligt och utifrån de kvalitativa mål som kursplanen föreskriver.

2.6 Elevers uppfattningar och upplevelser kring bedömning

Vi har nu kommit fram till det som är studiens kärna, elevers uppfattningar och upplevelser och bedömning och betygsättning. Jansdotter Samuelsson och Nordgren (2008) skriver att det finns indikationer på att betyg och bedömning kan upplevas som ett stressmoment för eleven samt få negativa konsekvenser för elevers självförtroende, i synnerhet hos de elever som inte når upp till kraven för godkänt. Vidare skriver de att forskning som berör dessa frågor i större

utsträckning bör riktas mot elever. De efterfrågar mer forskning på området, men även politiska debatter.

2.6.1 Att bli bedömd

Fagerlund och Högberg (2007) beskriver vilka starka känslor betyg kan åsamka samt hur dessa känslor etsar sig fast under en lång tid, även i vuxen ålder kan dessa göra sig påminda. Negativa upplevelser av bedömning och betygsättning kan få negativa effekter för den bedömdes självbild och självförtroende. Det som ofta upplevs som besvärligast är känslan av att ha blivit felaktigt eller orättvist bedömd. Fjellström (2002) skriver att betygsättning kan uppfattas som ytterst känsligt och mycket väl kan påverka elevens självbild, det är samtidigt något som påverkar dennes framtid.

Om elever får negativa erfarenheter av bedömning och betygsättning kan det resultera i att denne förlorar tilltron till skolan i allmänhet och betygssystemet i synnerhet. Negativa erfarenheter kan exempelvis vara att eleven känner sig orättvist bedömd, eller får en känsla av misslyckande på grund av ett sämre betyg (Andersson, 2000). Lindberg (2007a) skriver att studier gjorda på elevers uppfattningar om bedömning och betygsättning har visat att det är vanligt att elever känner stress eller nervositet inför detta. Denna stress och nervositet, menar eleverna, kan dessutom påverka deras prestationer och resultat negativt. En annan uppfattning som var vanligt förekommande bland eleverna i studien var att de inte ansåg att betygen fanns för deras skull. Betyg är endast en hjälp för läraren att få kontroll samt en informationskanal till hemmen.

Andersson (2002) menar att bedömning är ett fenomen som finns i all mänsklig aktivitet. Denna bedömning kan, som tidigare nämnts, ses om något negativt. Bedömningen kanske uppfattas som en slutgiltig dom, något som individen inte själv har makt över. Andersson skriver vidare att bedömning och betyg även kan uppfattas som ett positivt inslag, snarare som en belöning. Andersson skriver dock fortsättningsvis att de elever som inte når upp till de kriterier som finns för betyget godkänt ofta tar detta som ett personligt nederlag. Avgörande för om bedömning uppfattas som en dom eller som ett stöd för eleven är hur bedömningen går till och vad som ligger till grund för den. Lindberg (2007b) menar att om den bedömning som sker endast är summativ finns en risk att eleven uppfattar betyget som en

dom. Om läraren i större utsträckning nyttjar en formativ bedömning finns möjligheten att eleven ser bedömning och betygsättning som ett stöd i sin kunskapsutveckling.

Tidigare har nämnts att en av de upplevelser som påverkar elever negativt är upplevelsen av att ha blivit orättvist bedömd. Elever i Anderssons (2000) avhandling ger uttryck för detta, vissa elever menar att de är utelämnade till lärarens godtycke och upplever sin möjlighet att påverka betyget som mycket liten. Dessa elever menar även att betyget inte alltid är grundat på kunskap, vilket förstärker känslan av orättvis behandling (Andersson 2000). Detta för oss vidare in på kapitlets avslutande del, vad elever upplever att betyg egentligen är ett mått på.

2.6.2 Betyg - ett mått på kunskap?

Förevarande avsnitt kommer att belysa vad elever uppfattar att betyg egentligen mäter, är det ett mått på kunskap eller finns det andra faktorer som vägs in. Läroplanen föreskriver att betyg skall visa huruvida eleven har nått upp till de kunskapsmål som finns formulerade i respektive kursplan (1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna kap. 2.5).

I Anderssons (2000) ovannämnda avhandling ger eleverna dock uttryck för flertalet andra aspekter som de upplever är av betydelse i bedömning och betygsättning. Vissa menar att relationen mellan lärare och elev är väsentlig vid bedömning. Inte på så vis att läraren och eleven har en form av ”kompisrelation” eller en relation där man inte ”gillar” varandra, utan snarare så att eleven försöker att komma underfund med vad läraren förväntar sig för ett visst betyg och att eleven vet hur han eller hon skall ”spela sina kort”. I denna relation har läraren en maktposition där det finns en möjlighet för eleven att påverka sitt betyg, men kanske inte främst genom att rent kunskapsmässigt prestera bättre. Andra aspekter som enligt eleverna tas i beaktning vid betygsättning är personliga egenskaper, även här finner eleverna möjligheter att påverka sitt betyg. I det här fallet, menar eleverna, handlar påverkan om att ”spela ett spel” där egenskaper spelar en större roll än prestationer. Även den personliga utvecklingen kan påverka läraren i sin bedömning, menar några elever. För vissa elever i studien är det oklart vad betyget grundar sig på, de menar också att det är oklart vad som krävs för att nå ett visst betyg.

Lindberg (2007a) beskriver hur vissa elever uppfattar att provresultat är avsevärt viktigast när lärare gör sin bedömning, vissa elever anser att betyg grundar sig på flera faktorer men har

svårt att identifiera dessa. En annan uppfattning är att muntliga prestationer påverkar läraren i sin bedömning. Eleverna som säger sig arbeta mycket självständigt menar att detta arbete borde vara svårt för läraren att bedöma, de tror då att flit och närvaro är viktigt för att erhålla ett visst betyg. Eleverna som Lindberg refererar till kunde inte återge de betygsriterier som fanns för den aktuella kursen.

En stor del av den forskning kring bedömning och betygsättning som finns att tillgå berör frågor om hur bedömning och betygsättning skall gå till samt vad som skall bedömas. Vi ser vår studie som ett viktigt komplement till tidigare forskning då studien belyser frågorna ur ett elevperspektiv, vilket exempelvis Jansdotter, Samuelsson och Nordgren (2008) efterfrågar.

2.7 Problemprecisering

Utifrån forskningsbakgrunden utarbetades följande problemprecisering för att besvara studiens syfte och tydligare avgränsa problemområdet.

- Vilka upplevelser har gymnasieelever av att bli bedömda i skolan?
- Vad upplever elever att deras gymnasiebetyg grundar sig på?

3 Metod och genomförande

För att kunna belysa gymnasieelevers uppfattningar om betyg och deras upplevelser av att bli bedömda har en kvalitativ forskningsmetod valts. Detta då den kvalitativa forskningen lämpar sig vid studier som ämnar belysa uppfattningar och upplevelser ur de studerade personernas perspektiv. (Bryman 1997)

3.1 Kvalitativ forskning

I valet av metod är forskningsfrågan en viktig utgångspunkt, om frågan är av sådan karaktär att belysandet av människors upplevelser och uppfattningar är centralt är kvalitativ forskning lämplig. Inom den kvalitativa forskningen är så kallad mjukdata väsentligt. Mjukdata handlar till exempel om inställningar och attityder. Det verbala har ofta en betydande roll inom kvalitativ forskning, då upplevelser och uppfattningar många gånger synliggörs genom språket (Patel & Davidson 2003). Inom kvantitativ forskning är det intressant för forskaren att finna fakta och relationer mellan olika fakta för att sedan kunna generalisera och dra slutsatser. Den kvalitativa forskningen däremot är mer inriktad mot ett fenomenets karaktär, denna inriktning kan grunda sig på att forskaren ser svårigheter i att generalisera och dra generella slutsatser av människors upplevelser och uppfattningar (Bell 1995).

Friedman menar att kvalitativ forskning inte är något som är lämpligt för alla forskare eller studier. Den kvalitativa forskningen lämpar sig bäst för vissa typer av studier, men kräver också vissa förmågor hos forskaren. I forskning där känslomässiga inslag är önskvärdt är kvalitativ forskning ett bra val om forskaren däremot önskar mätbara fakta är den mindre lämplig. Vad gäller forskarens egenskaper förespråkar Friedman bland annat flexibilitet, inlevelseförmåga och en acceptans för flertydighet. Eftersom det inom den kvalitativa forskningen är väsentligt hur människor upplever och uppfattar sin omvärld måste också forskaren vara öppen för detta. Kanske uppfattar inte personen i fråga omvärlden på det sätt som forskaren gör, det är delvis detta som gör den kvalitativa forskningen intressant (Ely m.fl. 1993).

Kvalitativ forskning kan bedrivas med hjälp av olika metoder, olika metoder lämpar sig för olika frågeställningar. Vanliga metoder inom den kvalitativa forskningen är observation och intervju, som var och en kan se ut på en mängd olika sätt (Widerberg 2005). Till förevarande studie har kvalitativa forskningsintervjuer valts (Kvale, 2007).

3.1.1 Intervjun som insamlingsmetod

I vår studie har forskningsintervjun använts för att belysa de erfarenheter och upplevelser som de intervjuade har angående studiens syfte och frågeställningar. Kvale (2007) menar att forskningsintervjun har sin grund i det vardagliga samtalet, men det är ett samtal som har ett mål och ett syfte. En annan väsentlig skillnad är att de båda parterna inte är jämbördiga. Forskaren har en ledande och strukturerande roll i samtalet. En likhet med samtalet är dock att även intervjun kan te sig på en mängd olika sätt. Det material vi erhållit vid varje intervju är unikt för just det tillfället. Widerberg (2005) menar att forskaren har en nyckelroll i intervjun då det är dennes uppgift att lyfta fram och belysa den intervjuades berättelse. I intervjun bör forskaren fånga och följa upp de delar av samtalet som berör intervjupersonens förståelse för ämnets kärna.

Intervjuer kan se olika ut. Vi har valt att ha två förutbestämda frågor och en bestämd ordning på dessa. Under intervjun har vi sedan fångat den intervjuades svar och ställt följdfrågor på detta. Frågorna i intervjun är utformade på ett sådant sätt att det inte finns några bestämda svarsalternativ utan lämnar utrymme för intervjupersonen att uttrycka sin uppfattning. Detta är syftet med att genomföra en intervju inom kvalitativ forskning (Patel & Davidson 2003).

Innan intervjuerna genomfördes visst förarbete i form av inläsning på forskningsområdet. Patel och Davidson (2003) menar att detta är en förutsättning för att intervjun skall bli meningsfull. På så vis kan forskaren skapa ett meningsfullt och sammanhängande samtal tillsammans med intervjupersonen. Forskaren behöver också ha förmågan att förstå och göra sig förstådd i intervjun, det handlar såväl om språkbruk som om kroppsspråk och socialt samspel. En annan viktig aspekt som forskaren bör vara medveten om är att denne besitter kunskaper och uppfattningar som kan färga intervjun. För att i största mån minska denna påverkan behöver forskaren göra sig medveten om sin förförståelse och sina egna uppfattningar för att kunna särskilja dessa från forskningens resultat.

Inför all forskning, oavsett metod är förberedelser av yttersta vikt. I intervjun har frågorna en central roll och dessa behöver vara utformade på ett sådant sätt att de tillsammans med annat material kan ge forskaren svar på sin forskningsfråga (se intervjuguide, bilaga 1). Övriga krav som ställs på frågornas utformning är att de är av ett sådant slag att de passar för de individer

som ingår i forskningen samt att de inte går att misstolka. En annan fråga som forskaren måste ta ställning till är om ljudupptagning skall göras eller om svaren istället ska antecknas. Det finns för- och nackdelar med de båda tillvägagångssätten som forskaren måste ta hänsyn. Vi har valt att använda oss av ljudupptagning, vilken betydelse detta kan ha för resultatet diskuteras i avsnitt 3.2 Metoddiskussion.

Även miljö och antalet intervjuare kan påverka intervjuens utgång och är således något som vi behövde ta ställning till innan intervjuerna genomförs. Vi har valt att båda närvara vid samtliga intervjuer vilka har genomförts i skolmiljö. Platsen skall vara av sådan karaktär att den intervjuade känner sig trygg och att det inte finns några åhörare samt att störmomenten är så få som möjligt. Då skolan är en miljö som de intervjuade besöker i princip dagligen ansåg vi detta vara ett lämpligt val. Vanligt förekommande är att endast en forskare närvarar vid intervjun, vi har dock valt att båda närvara. Om intervjuarna är samspelade kan två intervjuare bidra till en större förståelse och ett större material. Vi har beslutat att endast intervju en person åt gången. Detta är lämpligt om inte det specifika syftet är att genomföra just gruppintervjuer. Genom att intervju en person åt gången får denne en chans att uttala sin specifika uppfattning utan påverkan från andra. I en gruppintervju får gruppdynamiken en betydande påverkan på resultatet, vilket i och för sig kan vara intressant det är dock inte relevant för den undersökning vi valt att genomföra (Trost 2005).

Metoden är ett verktyg för att nå fram till det önskade målet, alltså att få svar på forskningsfrågan. Metoden är således inget självändamål, allt som hjälper forskaren att nå fram till forskningens resultat är metod. Vi är dock medvetna om att valet av metoder och tekniker formar och styr forskningen samt att dessa val kan påverka det slutgiltiga resultatet. (Holme & Solvang 1997)

3.1.2 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet och validitet är två begrepp som flitigt diskuteras vid val av forskningsmetod och tillvägagångssätt. Reliabilitet avser den tillförlitlighet och användbarhet som ett visst instrument har för att undersöka det för forskningen valda fenomenet. Forskaren har ofta själv utformat det mätinstrument som används vid studien, därför finns alltid en viss risk att reliabiliteten hos detta är låg. Vårt mätinstrument i förevarande studie är intervjuguiden i en intervju är dock även forskaren själv en del av mätinstrumentet (Ejvegård 2009).

Validitet inom kvalitativ forskning innebär att forskaren undersöker det som denne avser att undersöka. I fallet med vår studie avser vi att studera gymnasieelevers upplevelser av betygsättning. Om vi istället hade valt att intervjua ett antal lärare om detta hade vi fått svar på vad lärare anser att gymnasieelever har för upplevelser i denna fråga. I syfte att måna om studiens reliabilitet och validitet har intervjuguide och urval gjorts med omsorg. Intervjuguiden har gjorts och bearbetats i samråd med handledare innan intervjuerna genomförts, vi valde även att genomföra två testintervjuer. Vad gäller studiens validitet vill vi påpeka att resultatet är specifikt för förevarande studie och alltså inte något som är generaliserbart, vilket heller aldrig är syftet med en kvalitativ studie. Även bearbetning, analys och redovisning av resultatet är väsentligt när det handlar om studiens validitet och reliabilitet. (Ejvegård 2009).

Väsentligt inom all forskning är valet av undersökningsobjekt. Inom den kvalitativa forskningsintervjun är således urvalet av intervjupersoner av yttersta vikt och synnerligen viktigt för forskaren att reflektera över (Holme & Solvang 1997).

3.2 Urval

Då intervjuer är tidskrävande vid såväl genomförande som vid bearbetning är det av yttersta vikt att urvalet av intervjupersoner sker med omsorg (Ejvegård 2009). Vi har valt att intervjua tio elever i årskurs två på gymnasiet. Eleverna, som består av fem flickor och fem pojkar representerar såväl yrkes- som studieförberedande program. Samtliga intervjupersoner är elever vid en gymnasieskola i Skåne.

3.2.1 Intervjupersoner

Följande intervjupersoner deltar i studien och kommer att benämnas som följer:

- Elev F1 går andra året på handelsprogrammet med inriktning handel och service.
- Elev F2 går andra året på samhällsvetenskapliga programmet med samhällsvetenskaplig inriktning. Hon tillhör även friidrottsgymnasiet vilket gör att hon tränar friidrott på skoltid.

- Elev F3 går andra året på samhällsvetenskapliga programmet med ekonomisk (företagande) inriktning.
- Elev F4 går andra året på naturvetenskapliga programmet med inriktning friskvård.
- Elev F5 går andra året på naturvetenskapliga programmet med inriktning på miljö och friskvård.
- Elev P6 går andra året på naturvetenskapliga programmet med inriktning natur. Han tillhör även handbollsgymnasiet.
- Elev P7 går samhällsvetenskapliga programmet med inriktning ekonomi.
- Elev P8 går andra året på teknikprogrammet med teknik/programmering som inriktning.
- Elev P9 går andra året på naturvetenskapliga programmet med inriktning natur. Han tillhör även fotbollsgymnasiet.
- Elev P10 går naturvetenskapliga programmet med natur som inriktning.

3.2.2 Urvalets betydelse

I en kvalitativ undersökning är generalisering eller representativitet inte styrande syften, men forskaren bör ändå vara medveten om att urvalet har betydelse för forskningens resultat. Det är viktigt att de intervjupersoner som ingår i undersökningen hjälper forskaren att nå sitt syfte. Även om den kvalitativa forskningen inte har till syfte att generalisera eller att vara representativ så måste urvalet ske systematiskt utifrån vissa kriterier som forskaren väljer. Med en kvalitativ studie vill vi skapa en djupare förståelse för det fenomen som studeras, då bör inte urvalet ske slumpmässigt eller tillfälligt. Därför har vi lagt stor vikt vid valet av intervjupersoner (Holme & Solvang 1997).

Forskaren bör vara medveten om vad urvalet egentligen representerar. Generalisering är inte något som är direkt önskvärt i en kvalitativ studie, men det är inte heller något som är möjligt om urvalet är heterogent. I en kvalitativ studie skall urvalet vara homogent, men inom den homogena gruppen bör det finnas viss variation. Vår homogena grupp är gymnasieelever i årskurs två, samtliga läser vid samma skola. Inom den homogena gruppen finns både pojkar och flickor representerade, de läser även olika program vilket gör att de läser olika ämnen och har olika lärare. Anledningen till att viss heterogenitet bör förekomma är att det inom kvalitativ forskning är önskvärt att finna nyanser och variation. För att finna detta menar vi att den variation som finns inom vår homogena grupp är tillräcklig (Trost 2005).

Att vi valt att genomföra intervjuerna med elever från en och samma skola kan ha betydelse för resultatet då det kan råda speciella omständigheter vid den valda skolan. Alternativet hade varit att genomföra intervjuerna med elever från fler skolor, men då med färre elever från varje skola vilket även det hade fått effekter på resultatet. Kvale (2007) menar att forskare ständigt ställs inför vissa kompromisser när det gäller resurser och forskningens omfattning. Kvale skriver vidare att kvalitativ forskning inriktar sig på färre antal forskningsobjekt som studeras mer detaljerat, vilket kan vara ett svar på den kritik som kvalitativ forskning ofta möts av nämligen att den inte går att generalisera eftersom antalet forskningsobjekt är för få.

Syftet med studien är det som varit avgörande vid urvalets storlek och sammansättning. Efter ett antal genomförda intervjuer upplevde vi att svaren blev återkommande, det uppkom således ingen ny information eller någon större variation. Svaren bekräftade snarare tidigare intervjuers resultat. Därför anser vi inte att ett större antal intervjuer hade givit oss ett ytterligare djup i det empiriska materialet. Trost (2005) menar att vid all typ av forskning skall kvalitet föregå kvantitet, färre antal väl genomförda intervjuer är således av ett större värde än ett större antal mindre väl genomförda intervjuer. Ett för stort antal intervjuer kan resultera i att bearbetningen av dessa blir bristfällig då forskaren får svårt att överblicka materialet.

3.3 Datainsamling

Ett av våra viktigaste verktyg vid intervjun är intervjuguiden, utformningen av denna har betydelse för intervjuens utfall. Vi har valt att använda oss av två frågor (se bilaga 1). Innan intervjuerna ägde rum genomfördes två testintervjuer, på så vis fanns möjligheten att finna eventuella brister i intervjuguiden och ändra dessa. Utgångspunkten är att intervjufrågorna ställts i samma ordning i samtliga intervjuer, men i de fall de har fallit sig naturligt att ändra ordningen har det också gjorts. Det kan underlätta för forskaren att sammanställa intervjuerna om frågorna ställs i samma ordning vid samtliga intervjuer, dock kan den intervjuades svar bli mer spontana om frågorna kommer i naturlig följd (Trost 2005).

Vi har valt att göra studien på en specifik skola, detta då vi sedan tidigare har kontakter på skolan samt att förevarande skola har ett brett programutbud vilket ger viss variation inom den heterogena gruppen av intervju personer. Vid tillfället då intervjuerna genomfördes

uppsöktes de lärare som vi tidigare varit i kontakt med, dessa visade oss till de klasser som var aktuella för studien. Det vill säga elever i årskurs två från ett antal olika program. Eleverna tillfrågades om de var intresserade av att delta i vår studie, de som var intresserade ingår i studien. Processen upprepades till dess att vi uppnått det önskvärda antalet intervjuer. Innan intervjuerna genomfördes informerades eleverna om bakgrunden till studien samt att de kommer att vara anonyma.

3.4 Bearbetning

Då kvalitativ forskning ter sig väldigt olika beroende på forskningsfrågor och syfte bör även bearbetningen av materialet ske på olika sätt. Återigen är det således syfte och frågeställningar som är avgörande för hur forskaren skall gå till väga (Patel & Davidson 2003).

3.4.1 Analys och tolkning

När det gäller analys och tolkning av det material som intervjuerna ger finns det olika uppfattning om hur detta skall gå till. Vissa menar att analys och tolkning skall ske vid intervjutillfället, vissa menar att detta skall ske först efter att samtliga intervjuer är genomförda. Vi har valt att låta analysarbetet vara en ständigt pågående process, vilket innebär att forskaren noterar de reflektioner som denne har oavsett var i forskningsprocessen han eller hon befinner sig. På så vis kan reflektion ske när forskaren har viss distans till intervjun samt under mer avslappnade förhållanden (Trost 2005).

Materialet som erhöles vid intervjuerna var omfattande detta behövdes således komprimeras, tolkas och analyseras. Denna process bör genomföras på ett sådant sätt att vetenskaplighet och trovärdighet bevaras. För att uppnå detta har vi, i den mån det är möjligt, förhållit oss neutrala till materialet. Andra krav som ställs är läsvänlighet och tillgänglighet. Vad gäller detta bör forskaren sammanställas och presenteras på ett sådant sätt att läsaren enkelt kan finna den information som denne önskar (Nylén 2005).

3.4.2 Sammanställning och presentation

Sammanställning och presentation av kvalitativ forskning kan se olika ut. Sättet att presentera forskningens empiriska del är dock en del i valet av metod och får konsekvenser för hur

läsaren tolkar och uppfattar resultatet. Den sammanställning forskaren gör är den enda skildring av situationen som läsaren har tillgång till, den får således en avgörande betydelse för hur läsaren uppfattar det studerade fenomenet. För att resultatet av den kvalitativa forskningen skall framgå för läsaren måste denne ta del av forskningens helhet. Presentationen av forskningen får således en avgörande betydelse (Nylén 2005).

För att göra den empiriska redovisningen läsvänlig har vi valt att presentera intervjuerna i olika kategorier för att på så vis ge läsaren en större möjlighet till överskådlighet. Dessa kategorier har framkommit då vi funnit liknande nyanser vid intervjuerna. Även om syftet inte är att jämföra intervjuerna sinsemellan menar vi att den typen av presentation lämpar för vår studie. Alternativet hade varit att presentera varje intervju separat, det menar vi hade försvårat för läsaren att urskilja nyanser hos de intervjuade.

När det gäller språk har vi valt att i stor utsträckning återge de intervjuades tankar och ståndpunkter utan att redigera dessa. Det finns delade meningar huruvida forskaren skall redigera exempelvis svordomar eller dialektala uttryck. Diskussionerna som har skett inom detta område har främst handlat om trovärdighet. Vissa menar att en presentation innehållande svordomar kan påverka läsarens förtroende för studien, medan andra menar att en trovärdig studie måste citera de intervjuade ordagrant. Vi menar att en trovärdig studie inte på något sätt skall förvränga eller utelämna något som är väsentligt för studien, dock kan exempelvis svordomar vara värdeladdade och påverka läsaren. Vi har därför valt att redigera i de fall en ordagrann citering påverkar studiens objektivitet mer än en redigering gör. Citat har däremot återgetts ordagrant.

4 Resultat och analys

Gymnasieelevernas uppfattningar kring betyg redovisas tillsammans i en analys. Detta för att skildra deras olika åsikter i ett sammanhang. Eleverna benämns med elev P för pojkar och elev F för flickor. Detta för att intervjupersonerna är anonyma i studien. I avsnitt 4.1 presenteras elevers upplevelser av att bli bedömda därefter följer avsnitt 4.2 som berör elevers uppfattningar om vad betyg grundar sig på.

4.1 Upplevelser av bedömning

Nedan presenteras de intervjuades tankar kring studiens första forskningsfråga i kategorier.

4.1.1 Bedömning som ett naturligt moment i skolan

Några elever nämner att de inte ser bedömning som något som bekommer dem, de ger varken uttryck för positiva eller negativa upplevelser gällande bedömning. Dessa elever ser bedömning som en naturlig del av skolans vardag. Orsaken till varför bedömning inte bekommer dem nämnvärt kan dock variera. En elev uttrycker detta på följande vis:

Jag känner ingen stress eller press över vad jag måste prestera. Betyg är inte så viktigt för mig, jag vet redan att jag kommer in på min utbildning på universitet. (Elev P6)

Eleverna som uppfattar bedömning som ett naturligt inslag i skolan uttrycker även att de inte upplever några större svårigheter att uppnå de kriterier som finns för godkänt. Dessa elever uttrycker även viss optimism inför framtida studier eller arbete. Några elever påpekar att det betyget, inte är själva bedömningssituationen som upplevs som ett stressande moment. En av de intervjuade säger exempelvis:

Det är viktigast att man har roligt i skolan, bedömning är inte särskilt jobbigt. Bara man klarar det man måste för att bli godkänd. Lärarna måste ju bedöma en för att kunna sätta ett betyg, men om man inte når upp till godkänt så känns det kanske inte så kul. Alltså man kan ju bli besviken för att man inte får ett speciellt betyg eller så, men att läraren bedömer en har jag inte tänkt så mycket på. (Elev F3)

Vissa elever påpekar som sagt att de ser bedömning som ett naturligt moment i skolan. Det nämns även att bedömning är en naturlig del av samhället och något som de kommer att stöta på även i arbetslivet, betyg däremot är specifikt för skolan. En elev menar att då bedömning sker i samråd med läraren upplever han inte det som något som bekommer honom.

Betyg och bedömning finns där och det är bara att gilla läget. (Elev P9)

Ovanstående citat får avsluta avsnittet om bedömning som ett naturligt moment i skolan. I studien fanns även uttalanden som påvisar att bedömning kan upplevas som ett stressmoment, detta presenteras i följande avsnitt.

4.1.2 Bedömning – ett stressmoment

Bedömning upplevs av vissa elever i studien som ett moment som ger upphov till bland annat stress och oro. Även elever som själva inte upplever bedömningen som stressande kan se dessa tendenser hos andra. Eleverna påpekar att de känner press från såväl skolan som föräldrar och flera elever menar att det finns ett allt för stort fokus kring bedömning och betyg. En elev menar att det ibland upplevs som att hon anstränger sig mer för lärarens skull än för sin egen. Samme elev upplever större press från manliga lärare.

Lärarnas sätter för stor press på oss elever. Vi läser många kurser parallellt men lärarna bryr sig inte om det utan tycker att deras ämnen är viktigast. Det tjasas mycket om prov och läxor. När man väl har gjort ett prov, så duger inte det. Alla säger att du kan bättre. Sen när man kommer hem så är mamma på en. Hon vill att jag ska ha lika bra betyg som mina syskon. (Elev F2)

Vissa elever uttrycker att de upplever konkurrens mellan elever. De menar att det finns ett visst antal MVG exempelvis och att eleverna konkurrerar om dessa. På så vis känner de att bedömningen är orättvis och i viss mån förutbestämd. Detta ger upphov till stress och oro, men även förtvivlan hos eleverna som inte känner att de kan påverka sin situation. Vetskapen om att ständigt bli bedömd är något som flera elever menar är påfrestande. I intervjuerna framkommer även att en del elever undviker att vara muntligt aktiva på lektioner på grund av vetskapen om att de ständigt blir bedömda.

Jag vill aldrig mer gå i skolan, jag hatar att bli bedömd. Vad har dom för rätt att bedöma mig. Det känns som att lärare straffar elever när dom bedömer. Elever borde få sätta betyg på lärare istället. Då hade inte många lärare fått va kvar. (Elev F1)

Vissa elever upplever bedömning som stressande de menar att detta även påverkar deras fritid. Bedömningen kan påverka elevens självförtroende och självbild, vilket får konsekvenser för denne även utanför skolan. Flera elever ser den bedömning som sker i skolan som ett mått på intelligens, vilket kan upplevas som nedvärderande. Någon elev uttrycker en önskan om fler betygssteg, denne menar att det hade minskat den stress som hon upplever.

Bedömningen kan även upplevas som en motivation för eleven, tankar kring detta presenteras i följande avsnitt.

4.1.3 Bedömning som motivation

Vetskapen om att bli bedömd kan upplevas som motiverande, några av eleverna menar att det är bedömningen som gör att de anstränger sig och presterar sitt yttersta. Bedömningen beskrivs exempelvis som hjälp och vägledning. Till skillnad från de elever som nämner konkurrens och upplever detta som ett stressmoment menar andra elever att konkurrens är bra och något som får dem att prestera bättre.

När läraren säger att det man har gjort är dåligt så blir man taggad och vill bevisa för läraren att man är bättre. När man har gjort något som läraren tycker är bra så vill man visa att man kan ännu bättre eller i alla fall lika bra i fortsättningen. (Elev P7)

Hur läraren framför bedömningen för eleven påverkar dennes upplevelser av detta. En elev menar att då en lärare påpekar att hon kan bättre blir hon sporrad att sikta högre. Hon känner då även att läraren bryr sig om hur det går för henne. Bedömning upplevs även som ett hjälpmedel för eleverna i de fall den sker kontinuerligt. Flera elever i studien pratar om bedömningen som ett kvitto på en prestation eller ett mått på hur ”bra” man är, då i positiva ordalag. En elev säger exempelvis:

Det är en härlig känsla när man uppnår något man kämpat för. (Elev P9)

Med ovanstående citat avslutas avsnittet om elevers upplevelser av att bli bedömda, vi går vidare med att presentera studiens andra forskningsfråga som berör de uppfattningar elever har om vad deras betyg grundar sig på.

4.2 Uppfattningar om vad betyg grundar sig på

Studiens andra forskningsfråga presenteras nedan utifrån ett antal kategorier som kunnat urskönjas.

4.2.1 Betyg grundat på sociala faktorer

Flera elever i studien menar att betyg helt eller delvis grundar sig på sociala faktorer. Som exempel på sociala faktorer nämns bland annat relationen mellan elev och lärare, elevens intresse för ämnet och elevens sociala beteende. Någon elev menar exempelvis att elever som idrottar på fritiden har fördel av detta när betygen sätts i ämnet idrott och hälsa. En elev uttrycker de sociala faktorernas påverkan på betyget enligt följande:

Vissa lärare kommer man ju bättre överens med, då känns det lite lättare att få ett bra betyg i det ämnet. Vissa lärare kommer man inte alls överens med och då spelar det ingen roll hur duktig man är, man får ändå bara G (Elev F3)

Någon elev nämner att det finns klasser som anses vara ”sämre”, i en sådan klass kan det vara svårt att uppnå ett högre betyg, menar han. En annan elev menar att lärare favoriserar de elever som har eller närmar sig de högre betygen. Några elever påpekar vilken betydelse engagemang har vid betygsättning. De menar att i vilken mån eleven anstränger sig kan vara avgörande, i synnerhet om eleven befinner sig på gränsen mellan två betygssteg.

Alltså egentligen hade jag bara VG på mina prov och så, men läraren tyckte att jag hade varit duktig och räckte upp handen ofta om han ställde frågor så då fick jag MVG i alla fall. (Elev F5)

Ovan belyses hur elever upplever att sociala faktorer påverkar deras betyg. Flera elever som deltog i studien påpekade även att närvaro spelar roll vid betygsättning. Detta presenteras i följande avsnitt.

4.2.2 Betyg grundat på närvaro

Några elever i studien påpekar att närvaro har betydelse för vilket betyg som erhålls. På vilket sätt närvaron har betydelse för betyget skiljer sig dock. Några elever menar att närvaron indirekt spelar roll. En elev säger exempelvis att:

Om man inte är i skolan kan man ju inte visa läraren vad man kan, då kan det ju bli svårt att få VG och MVG i alla fall. (Elev P6)

Andra elever menar att läraren uttryckligen säger att närvaro har betydelse för betyget och att hög frånvaro per automatik sänker betyget oavsett vad eleven presterar i förhållande till betygsgränserna. En elev säger i intervjun att hon varit borta mycket på grund av sjukdom, men anser sig ändå nå upp till kriterierna för ett visst betyg. Läraren har dock gett henne ett lägre betyg med motiveringen att hon varit borta för mycket. Eleven påpekar här lärarens maktposition och att hon själv har en mycket liten möjlighet att ändra ett satt betyg. En annan elev menar att det är helt rätt att närvaron påverkar betyget:

Det finns ju dom som bara kommer till skolan när det är prov, även om dom har alla rätt är det inte säkert att dom får MVG bara för det. Det tycker jag är rätt, det måste löna sig att man går till skolan varje dag. (Elev P10)

Detta citat får avsluta avsnittet om närvarons betydelse för betyg, vi kommer nu att gå vidare med att presentera de tankar som elever fört fram angående den kunskap som ligger till grund för betyg.

4.2.3 Betyg grundat på kunskap

Vad gäller den kunskap som betygen grundar sig på menar vissa elever att det är olika beroende på lärare och ämne. Flera elever menar att betyg grundar sig på just kunskap, vissa elever syftar på den kunskap som de besitter sedan tidigare, förkunskaper. Andra menar att betyg grundar sig på den kunskap som de visar vid exempelvis prov och läxförhör. En elev berättar att hon har fått möjlighet att göra om delprov för att på så vis höja sitt betyg, således grundar sig betyget på kunskap, menar hon.

Betyg grundar sig på kunskap och att visa vad man kan, det tror jag att alla vet. (Elev F5)

Några elever säger att de med hjälp av betygssamtal med läraren görs medvetna om vad betygen grundar sig på och att det är just kunskap som betygen visar på. Dessa elever menar att betygen inte är någon överraskning utan snarare en överenskommelse mellan lärare och elev. Det nämns även att betygskriterierna har en central roll vid betygsättning i relation till kunskap.

Vad som bör nämnas i detta sammanhang är att elevernas kunskapssyn kan skiljas sig åt. Det empiriska material som erhållits förtäljer inte vilken kunskapssyn eleverna har, vad en elev anser vara kunskap behöver således inte överensstämma med en annan. Alla elever anser sig dock inte vara medvetna om vad betyg egentligen grundar sig på, uppfattningar om detta presenteras i följande avsnitt.

4.2.4 Betyg grundat på vad?

Det verkar inte stå klart för alla elever i studien vad betyg egentligen grundar sig på. De intervjuade säger bland annat att de inte förstår innebörden av betygskriterier eller att den information de får av läraren angående vad deras betyg grundar sig på är bristfällig. Någon menar även att det finns stora skillnader mellan lärare och att det därför är svårt att veta vad som ligger till grund för betyget i ett specifikt ämne. Vissa elever påpekar även en skillnad mellan teoretiska och praktiska ämnen. I de fall eleverna påpekar en ovisshet angående vad betyg grundar sig på nämns ofta betygskriterier.

Betygskriterierna är värdelösa och gör ingen nytta, dom är svåra och förstå och lärarna förklarar aldrig dom. Lärarna förstår säkert inte dom själva, därför borde dom inte finnas. (Elev F1)

Vissa elever är inte intresserade av att veta vad deras betyg grundar sig på, de menar att så länge man får godkänt så är det ointressant vad som ligger till grund för betyget. Andra elever påstår sig veta vad betygen grundar sig på, men vid vidare samtal har de svårt att precisera exakt vad det är som bedöms. Någon elev säger exempelvis att det är lärarens ansvar och då denne har en lärarutbildning så får man det betyg som är lämpligt.

Jag funderar inte så mycket på mitt betyg, för jag vet att jag klarar mig. I slutändan får jag ändå det betyg jag förtjänar. Så det är bara att acceptera. (Elev P7)

Någon elev menar att betygskriteriernas roll är avgörande vid betygsättning. Om betygskriterierna är oklara för eleven blir det således svårt att veta vad eleven förväntas prestera eller vad betyget grundar sig på. I vissa betygskriterier används begrepp som analytisk förmåga, vilket av en elev ses som oklart. Denne elev menar att det är svårt att nå upp till en förmåga som man inte förstår innebörden av, vilket i sin tur speglar dennes intresse och engagemang. Samme elev menar att det i de praktiska ämnena finns mer konkreta mål, vilket gör det lättare att förstå vad som förväntas av en och vad betyget grundar sig på.

5 Diskussion

Syftet med studien var att ur ett elevperspektiv belysa betygsättning och bedömning i gymnasieskolan. Studien är fokuserad på gymnasieelevers uppfattningar om vad betyg grundar sig på samt deras upplevelser av att bli bedömda. I förevarande kapitel kommer vi att diskutera det resultat som intervjuerna frambringade i förhållande till tidigare forskning och läroplan. Avslutningsvis kommer resultatets betydelse för vår framtida yrkesroll att diskuteras.

5.1 Upplevelser av bedömning

Vad gäller frågan om vilka upplevelser som finns hos eleverna angående bedömning har vi kunnat finna tre kategorier. En av kategorierna berör bedömning som ett naturligt moment i skolan. En elev säger exempelvis att han inte känner bedömning som ett stressmoment då han redan vet att han kommer in på den utbildning han har sökt sig till. Betygens funktion är något vi diskuterat i studiens forskningsbakgrund, vilken funktion betygen har verkar således ha viss påverkan på hur eleverna upplever bedömningssituationen. En annan elev säger att betyg är en naturlig del av skolan och där ingår bedömning. Även i arbetslivet krävs det att personen presterar och denne blir bedömd även där, menar han. Bedömning ser han som en naturlig del i livet. Detta stämmer väl överrens med den beskrivning som Andersson (2000) gör av begreppet bedömning. Andersson menar att bedömning inte nödvändigtvis behöver utmynna i ett betyg utan är en företeelse som sker överallt i samhället. Bedömningssituationen sker alltså även utanför skolan.

En annan kategori av upplevelser berör bedömningen som ett stressande moment. Några av eleverna som deltog i studien upplevde bedömning som ett oerhört stressande moment. Kraven från lärare och föräldrar är enligt några elever alldeles för stora. Jansdotter och Samuelsson (2008) skriver att det finns indikationer på att betyg kan åsamka stress hos elever, att de kan få en känsla av att vara otillräckliga eller "tävla" med sina klasskamrater. Att bedömning upplevs som nedvärderande är något som även framkommer i vår studie. Fagerlund och Högberg (2007) skriver att bedömning kan få negativa konsekvenser för elevens självförtroende och självbild, även detta påpekar eleverna i förevarande studie. Även Fjellström (2002) menar att så kan vara fallet. Dessa negativa upplevelser kan även följa eleven långt fram i livet.

Det framkom även indikationer på att elever upplever att de konkurrerar med sina klasskamrater om de högre betygen. En av eleverna upplever det som stressande att det finns ett visst antal högre betyg som eleverna konkurrerar om och att vissa lärare endast delar ut exempelvis fem mycket väl godkänt. Selghed (2006) har i sin forskning visat på liknande resultat. I Selgheds forskning uttrycker lärare att de ibland avstår från att sätta ett visst betyg trots att eleven når upp till kriterierna på grund av att de inte vill ge för många exempelvis mycket väl godkänd. Samuelsson (2008) skriver att en av de anledningar som fanns vid övergången till dagens betygssystem var just att konkurrensen upplevdes som hård och stressande. För att komma bort från detta infördes det målstyrda betygssystemet där elevers betyg inte skulle sättas i relation till varandra. Selghed (2006) har dock påvisat att denna typ av betygssättning lever kvar, vilket även eleverna i förevarande studie har fått erfara.

Den tredje kategorin vi kunnat urskönja är bedömning som en motiverande faktor. Flera av eleverna i studien påpekar betygens sporrande funktion. De säger att betyg upplevs som ett kvitto på det arbete som utförts. Några menar till och med att bedömning bekräftar intelligens. Andersson (2002) är också av den uppfattningen att bedömning kan ha en motiverande eller belönande funktion. Även Linberg (2007b) menar att så kan vara fallet. Linberg påpekar dock vikten av att bedömningen sker kontinuerligt, så kallad formativ bedömning. På så vis kan bedömningen främja elevens kunskapsutveckling, menar Lindberg. Såväl Andersson som Lindberg påpekar dock att bedömning även kan påverka motivationen negativt. Lindberg skriver exempelvis att så kallad summativ bedömning tenderar att upplevas som negativ, en dom för eleven.

5.2 Delade uppfattningar om betyg

De uppfattningar som finns hos eleverna gällande vad betyg grundar sig på har delats in i fyra kategorier. En kategori som vi kunnat urskönja är betyg grundat på sociala faktorer. I vår studie säger flera av de intervjuade att de upplever att betygen även sätts utifrån sociala aspekter såsom elevers intresse för ämnet och lärares tycke för eleverna. I Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) står att betygen som eleverna erhåller vid kursavslut ska baseras på elevens kunskap i förhållande till kursplanens mål.

Om sociala aspekter ligger till grund för betyg följs således inte Läroplanen fullt ut, vilket kan tyckas anmärkningsvärt. Arbetet i skolan skall, som nämnts tidigare, utgå från Läroplanen. Selghed (2006) ställer sig frågan huruvida det är möjligt för läraren att bortse från de sociala faktorer som finns. Den relation som finns mellan lärare och elev kanske inte går att helt sätta åt sidan vid betygsättning. Korp (2003) menar att i en skola där det sociokulturella perspektivet på lärande får en allt mer betydande roll bör lärandeprocessen få en mer betydande roll vid betygsättning. Resultatet av detta skulle kunna bli att kunskaper får en mindre betydande roll och att sociala faktorer blir mer betydelsefulla.

Nästa kategori berör närvarons betydelse för betyget. Vanligt förekommande i studien var att elever ansåg att närvaron hade betydelse för deras betyg. Det fanns delade meningar om hur det påverkade, några menade exempelvis att det indirekt fick konsekvenser då hög frånvaro minskade möjligheten att visa sina kunskaper. Andra menade att de hög frånvaro per automatik ledde till ett sänkt betyg. Skolverket (2004) påpekar att närvaron kan få konsekvenser för betyget, då betygsunderlag eventuellt saknas. Att däremot endast motivera ett betyg med hög frånvaro är ej tillräckligt. I detta sammanhang påpekas även lärarens maktposition, något som även Nordgren (2008a) diskuterar.

En kategori berör uppfattningar om att betyg grundar sig på kunskap. Vissa elever menar att betyg grundar sig på den kunskap de har med sig sedan tidigare, andra menar att det är den kunskap som de får möjlighet att visa genom exempelvis prov och läxförhör. Nordgren (2008a) skriver att det material som läraren väger in vid betygssättning skall vara omfattande, det skall även bestå av varierande form. Enbart skriftlig information är således inte tillräckligt, något som även läroplanen (Lpf 94) styrker. En fråga för vidare studier är vilken kunskap eleverna egentligen visar genom prov och läxförhör. Det kanske också är så att betyg egentligen handlar om att eleven skall visa han eller hon kan, inte vilken kunskap denne egentligen besitter. Studiens empiri förtäljer inte vilken kunskapssyn eleverna har, den kan således skilja sig åt. Även detta kan vara intressant för framtida forskning.

Den fjärde och sista kategorin behandlar de uppfattningar som tyder på att elever inte är på det klara med vad som ligger till grund för deras betyg. Några elever säger uttryckligen att de inte vet vad deras betyg grundar sig på medan några påstår sig veta, men vid vidare diskussion framstår det ändå som oklart. Det framgår även att vissa elever ser betygsriterier som oklara, vilket är en orsak till varför de inte kan tolka vad deras betyg grundar sig på. Detta är något

som även Andersson (2000) har fått fram i sin forskning. Andra påpekar bristande information från läraren som problematisk. De elever som säger sig veta vad deras betyg grundar sig på pekar ofta på lärarens betydande roll i detta. Det samtal som lärare enligt läroplanen (Lpf 94) är skyldiga att föra med eleven gällande dennes betyg är således mycket betydelsefullt. Korp (2003) menar att om läraren låter dessa samtal vara en del av undervisningen främjar det elevens kunskapsutveckling. Korp menar att denna tid således är väl investerad.

Utifrån resultatet kan vissa slutsatser dras. En slutsats är att det förekommer att elever upplever bedömning i skolan som ett stressmoment, dock finns det även de som menar att bedömning är en naturlig del av skolan och inget som bekommer dem. En annan slutsats är att betyg, enligt vissa elever i studien, grundar sig på kunskap. Vissa menar att andra faktorer påverkar läraren vid betygsättning.

5.3 Metoddiskussion

I kommande avsnitt diskuteras den valda metoden och dess eventuella påverkan på resultatet.

5.3.1 Forskningsintervjun

Kvalitativ forskning har ofta varit ett ämne för kritik och den har blivit kritiserad för att inte vara vetenskaplig, den har även kritiserats för att sakna objektivitet. Anledningen till denna kritik har delvis berott på att den är så beroende av det mänskliga samspelet och att detta påverkar dess resultat. Kvale (2007) menar dock att objektivitet är ett subjektivt begrepp och den kvalitativa intervjun speglar en objektiv kunskap om den sociala världen. Vad gäller det mänskliga samspelet medger Kvale att detta kan vara ett problem, men det är ett problem som forskaren kan komma ifrån genom professionalitet och empati i förhållande till intervjupersonerna. Huruvida den kvalitativa forskningsintervjun är vetenskaplig eller ej beror på hur man definierar vetenskap. Kvale menar att det är i det vardagliga samtalet, vilket intervjun bygger på, som vetenskap uppkommer och återgår till. Med andra ord är den kvalitativa forskningsintervjun, enligt Kvale, i högsta grad vetenskaplig.

Praktiskt sett har intervjun sina nackdelar, att genomföra intervjuer är tidskrävande. Förberedelser, genomförande och i synnerhet bearbetning är något som i regel tar mer tid än väntat (Bell 1995) Karaktäristiskt för intervjuer inom kvalitativ forskning är att forskaren

erhåller komplexa och fylliga svar trots relativt raka frågor. Detta är den kvalitativa studiens styrka, men det ställer krav på tid och engagemang hos forskaren när det kommer till bearbetningsstadiet (Troost 2005).

5.3.2 Svårigheter

Vid genomförandet av intervjuerna upplevde vi vissa svårigheter. Några av eleverna upplevdes som mindre engagerade än andra, vad detta beror på är inget vi spekulerar i. Andra svårigheter som vi stötte på var att i det förberedande skedet formulera frågor som inte tenderar att leda intervjupersonen i en viss riktning. De måste även vara formulerade på ett sådant sätt att de inte missförstås. Ejvegård (2009) diskuterar andra svårigheter som forskaren kan hamna i vid intervjuer, svårigheter som kanske inte hade uppstått vid ett annat val av metod där forskarens roll inte är lika synlig som i en intervju. Då intervjupersonen inte är anonym i förhållande till forskaren på samma vis som vid exempelvis en enkätundersökning är det av yttersta vikt att forskaren påtalar att all information hanteras konfidentiellt, för att på så vis få ärliga och öppna svar. Det är viktigt att forskaren förhåller sig neutral under intervjun, denna neutralitet får dock inte tolkas som ett ointresse eller kyla av den intervjuade. Ett positivt och öppet bemötande kan minska denna risk. Medvetna om dessa fallgropar ser vi ändå forskningsintervjuer som det bästa valet för vår forskning. Kännedom om dessa svårigheter ger oss en möjlighet att förhålla oss till och hantera dem.

5.3.3 Genomförande

Vi har valt att använda oss av ljudupptagning vid intervjuerna. Fördelen med detta är att det ger oss en möjlighet att bearbeta intervjun i efterhand utan att något glöms bort (Ejvegård 2009). En annan fördel är att intervjun blir exakt dokumenterad samt att vi i efterhand kan lystna efter tonfall och ordval. Ljudupptagning har dock vissa nackdelar, det är väldigt tidskrävande eftersom varje intervju skall skrivas ut bokstavligen. Utan ljudupptagningen kanske de svar vi erhållit varit mer spontana och öppna då intervjupersonen kan påverkas av att bli inspelad (Patel & Davidson 2003). Ejvegård (2009) menar att även anteckningar kan verka hämmande för den intervjuade, vilket gör att vi ser fördelarna med ljudupptagning som övervägande. Alternativet hade varit att först i efterhand anteckna eller spela in intervjuens väsentliga delar, detta menar vi får en större påverkan på resultatet då risken för feltolkningar eller att viktiga delar glöms bort är för stor.

Att vi båda närvarade vid intervjuerna kan påverka den intervjuade på så vis att denne får en känsla av underlägsenhet, detta kan i sin tur påverka resultatet. Problematiken med att den intervjuade kan känna sig underlägsen har istället försökt lösas genom att ha ett öppet och lättsamt förhållningssätt under intervjun. Valet av intervjuplats kan också ha betydelse för undersökningsresultatet. Vi valde att genomföra intervjuerna i skolmiljö, en miljö som den intervjuade befinner sig i ofta vilket kan bidra till att denne känner sig trygg. På skolan fick vi ett grupprum till vårt förfogande, där kunde intervjuerna genomföras ostört. Alternativa platser hade kunnat vara den intervjuades eller intervjuarens hem eller en offentlig plats som exempelvis ett café. I hemmiljön är risken för störmoment stor. Att vi endast träffar de intervjuade vid ett tillfälle gör även att hemmiljön utesluts då detta kan kännas olustigt för såväl den intervjuade som för oss (Trost 2005).

5.4 Konsekvenser för yrkesrollen

Även om resultatet i förevarande studie inte på något vis är generaliserbart så visar den ändå på tendenser som bekräftas av tidigare forskning. Bedömning upplevs av vissa elever som ett stressmoment och något de känner obehag inför. Studien påvisar även att betyg inte alltid sätts utifrån de kriterier som läraren faktiskt är skyldig att förhålla sig till, även detta har tidigare forskning påvisat. (avsnitt 2.5.1) Hur ska vi då som blivande lärare förhålla oss till vetenskapen om detta? Några elever i studien påpekar själva hur de vill att bedömning och betygsättning skall gå till. Fortlöpande information från läraren angående var eleven befinner sig i förhållande till kriterierna, något som även står i läroplanen. Någon elev vill se att läraren själv konkretiserar betygsriterierna för varje ämnesområde, något som vi av erfarenhet vet förekommer i vissa fall men inte alltid. Flera elever ger uttryck för att de inte vet vad som förväntas av dem, något som även tidigare forskning pekat på. (avsnitt 2.6.1) Konkretisering av betygsriterierna kanske kan vara en lösning på det problemet.

Studien har visat att betyg inte enbart grundas på kunskap i förhållande till betygsriterier, elever menar att exempelvis närvaro eller vad läraren tycker om eleven påverkar läraren vid sin bedömning. Selghed ((2006) har tidigare ställt frågan huruvida lärare kan bortse från sådana faktorer i sin bedömning. Vi menar att det kanske är omöjligt för läraren att förhålla sig neutral till eleven vid bedömning, men det kanske även är så att betygsriterierna är oklara

även för läraren. Att vara väl insatt och införstådd i betygskriterierna för det aktuella ämnet är ett måste för en rättvis bedömning, om en rättvis bedömning är möjlig vill säga.

Någon elev menar att då betyg aldrig kan bli rättvisa bör de heller inte finnas, betygens vara eller icke vara är en intressant fråga. Frågan har blivit mer intressant i och med att antalet universitets och högskoleplatser har blivit fler, urvalsfunktionen har inte längre samma betydelse som den en gång haft. Det kanske är så att betyg åsamkar mer skada än nytta. Vi står nu inför ett nytt betygssystem om samma problematik kommer att finnas då får framtida forskning utvisa. Vad gäller elevperspektivet är det ett område, som vi tidigare nämnt, där mer forskning efterfrågas.

Sammanfattning

Syftet med studien är att ur ett elevperspektiv belysa betygsättning i gymnasieskolan. Studien är fokuserad på gymnasieelevers uppfattningar om vad betyg grundar sig på samt deras upplevelser av att bli bedömda. För att besvara syftet valdes följande frågeställningar:

- Vilka upplevelser har gymnasieelever av att bli bedömda i skolan?
- Vad upplever elever att deras gymnasiebetyg grundar sig på?

I studien har intervjuer med tio gymnasieelever genomförts. Det empiriska material som erhöles har strukturerats i ett antal kategorier för att göra materialet överskådligt.

Bedömning och betyg av olika slag är en företeelse som är ständigt närvarande i skolans vardag för såväl lärare som elever. Genom betyg mäts och bekräftas den kunskap som varje elev besitter i förhållande till vissa förutbestämda kriterier. Elevers prestationer mäts och ges ett standardiserat omdöme, betyg. Betygen fungerar som ett intyg för eleven när denne söker till vidare utbildning eller arbete, således är betygens påverkan på individen stor. Bedömning är av en mer allmän art och något som sker dagligen i alla sammanhang, i studien syftar vi dock till den bedömning som lärare gör av elever och deras prestationer.

Debatten kring betyg och bedömning är aktuell både på landets gymnasieskolor och på riksdags – och regeringsnivå. Det nuvarande betygssystemet innebär svårigheter för både elever och lärare, dock ur olika synvinklar. För elever är det själva bedömningsituationen som upplevs som komplicerad och i vissa fall svårtolkad och för lärare verkar dilemmat vara hur man egentligen sätter ett rättvist betyg. En gemensam svårighet verkar vara vad betyg egentligen ska grunda sig på trots att detta är fastställt.

Sedan mitten av 1990-talet har det målstyrda betygssystemet varit gällande i landets gymnasieskolor, en av anledningarna till införandet var att det relativa systemet kritiserades för att uppmuntra elever till en allt för hård konkurrens. Med dagens målrelaterade betygssystem skall betyg mäta i vilken mån elever når upp till olika förutbestämda kunskapsmål, betygen mäter alltså kunskap. Kunskap kan i detta sammanhang bestå av förståelse, färdighet och förtrogenhet.

Vid betygssättning ska betygs-kriterier, läroplan samt olika styrdokument utgöra grunden för ett specifikt betyg. Betygen ska grundas på kunskap. Betyg grundar sig på någon form av bedömning, en bedömning behöver dock inte resultera i ett betyg. Bedömningar görs ständigt och i skolans värld bedöms såväl individer som prestationer. Vår studie visar att detta inte är helt enkelt för eleverna då många av dem inte vet vad betygen grundar sig på och upplever bedömningssituationen som obehaglig. Andra menar dock att bedömning inte är något som bekommer dem nämnvärt och ser bedömning som ett naturligt inslag eller till och med en belöning. Vissa av eleverna tyckte inte att det var kunskap som först och främst bedömdes utan upplevde att det sociala, intresse för ämnet och huruvida läraren fattat tycke för eleven eller ej som spelade roll.

Relationen mellan lärare och elev vid bedömningssituationen är viktig. Eleven kan i vissa fall uppleva att läraren sitter i en maktposition då det är denne som i slutändan sätter ett betyg. Dock är betyg en arbetsprocess som eleven ska ha full insyn i under kursens gång då det är ett arbete mellan lärare och elev. Dagens betygssystem är målrelaterat och grundar sig endast på elevens kunskap i förhållande till kriterier. Hur eleven tillgodosett sig kunskapen är oväsentligt, lika så hur eleven visar kunskapen.

Slutsatsen av denna studie är att dagens betygssystem innebär svårigheter för eleverna. Flera av intervju-personerna tycker att bedömningssituationen är komplicerad och att den innebär ett stressmoment. Vissa av eleverna tycker även att vetskapen kring vad som betygssätts är dålig då lärarna av olika skäl inte informerar dem. En av eleverna tar dock upp att bedömning är något som påverkar och följer individen genom hela livet och därför är ett naturligt inslag, så även i skolans värld. Vi vill dock påpeka att studiens resultat inte är generaliserbart då urvalet för studien inte är representativt för en majoritet av landets gymnasieelever. Även om resultatet inte är generaliserbart visar det dock tendenser som bekräftas av tidigare forskning. Detta är något som vi i vår framtida yrkesroll bör reflektera över och förhålla oss till.

Referenslista

Andersson, Håkan (2002) *Betygen i backspegeln – beskrivning och reflektioner. I: Att bedöma eller döma – tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket/Lieber.

Andersson, Per (2000) *Att studera och bli bedömd – Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar*. Linköping: Linköpings universitet.

Bell, Judith (1995) *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, Alan (1997) *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: studentlitteratur.

Ejvegård, Rolf (2009) *Vetenskaplig metod*. Lund: studentlitteratur

Ely, Margot m.fl (1993) *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar om cirklar*. Lund: Studentlitteratur.

Fagerlund, Peter & Birgitta Högberg (2007) *Bedöma är inte att döma. I: Pettersson, Agneta (Red) Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Lärarförbundets Förlag.

Fjellström, Roger (2002) *Betygsättandets etik. I: Att bedöma eller döma – tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.

Hermerén, Göran (2009) *Rättvisa* (Elektronisk) I Nationalencyklopedin. 1 skärmsida.
Tillgänglig: <http://www.ne.se/1%C3%A5ng/r%C3%A4ttvisa> (2009-04-22)

Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Jansdotter Samuelsson & Nordgren (red.) (2008) *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups utbildning AB

Korp, Helena (2003) *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling.

Korp, Helena (2006) *Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö: Malmö Högskola

Kvale, Steinar (2007) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, Viveca (2007a) Långtgående slutsatser trots få lärare och elever i studierna. I: Pettersson, Agneta (Red) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Lärarförbundets Förlag.

Lindberg, Viveca (2007b) Bedömning i förändring. I: Lindström, Lars och Lindberg, Viveca (Red) *Pedagogisk bedömning, om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.

Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (2007) *Pedagogisk bedömning, om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.

Lpf 94 (2006) *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Skolverket Tillgänglig: www.skolverket.se > Om oss> Publicerat > Publikationer

Lärarförbundet & Lärarnas riksförbund (2001) Lärares yrkesetik (Elektronisk) 1 skärmsida. Tillgänglig: <http://www.laaraesyakesetik.se/web/yrkesetik.nsf/doc/005324D7?opendocument> (2009-04-22)

Nordgren, Kenneth (2008a) Myndighetsutövning och friutrymme. I: Jansdotter Samuelsson, Maria & Nordgren, Kenneth (Red) *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups utbildning AB

Nordgren, Kenneth (2008b) Varför betyg? I: Jansdotter Samuelsson, Maria & Nordgren, Kenneth (Red) *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups utbildning AB

Nordgren, Kenneth (2008c) Kunskap och betyg. I: Jansdotter Samuelsson, Maria & Nordgren, Kenneth (Red) *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups utbildning AB

Nylén, Ulrika (2005) *Att presentera kvalitativa data. Framställningsstrategier för empiriredovisning*. Malmö: Liber

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Pettersson, Astrid (2007) *Bedömning – varför, vad och varthän? I*: Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (Red) *Pedagogisk bedömning, om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.

Samuelsson, Johan (2008) *Betyshistorik. I*: Jansdotter Samuelsson, Maria & Nordgren, Kenneth (Red) *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups utbildning AB

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

Skolverket (2004) *Allmänna råd och kommentarer – Likvärdig bedömning och betygsättning*. Skolverkets allmänna råd.

Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsradion (2009) *Debatt om betyg*. 20.01.2009 kl.10.00

Widerberg, Karin (2005) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

William, Dylan (2007) *Muntligt omdöme främjar mattelärande bäst. I*: Pettersson, Agneta (Red) *Sporre eller otyg – m bedömning och betyg*. Lärarförbundets Förlag.

BILAGA 1

Intervjuguide

1. Hur upplever du att det är att bli bedömd?
2. Vad upplever du att betygen grundar sig på?