

Elevers upplevelser av bedömning och hur det påverkar tilliten till lärare

Av: Hilda Izgi

Handledare: Maarja Saar

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete på avancerad nivå 15 hp

Ämne | Samhällskunskap IV vårterminen 2018

Ämneslärarutbildningen med interkulturell profil med inriktning mot
gymnasieskolan



Abstract

This master thesis takes an interest in pupils' knowledge on grading and their trust in the grading process. The thesis relies on both quantitative and qualitative data: survey with 46 students was carried out and group interviews were held with 11 students. The results from quantitative survey are visualized in the form of tables and the results from both survey and group interviews are later presented as categorized thematic chapters. The analysis has been conducted using communication theory, power theory and trust theory. The results show that students feel that they have little knowledge on grading and one of the reasons named seems to be a communication gap between teachers and students. Furthermore, students also have low trust in teachers fair grading.

Nyckelord

Betyg, bedömning, kommunikation, makt, tillit, läroplan, skollag, kvalitativ innehållsanalys

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte	2
1.2 Frågeställningar	2
1.3 Bakgrund	2
1.4 Tidigare forskning	4
2. Teori	6
2.1 Kommunikationsteori	6
2.1.1 Redundans och entropi	8
2.1.2 Feedback	8
2.1.3 Aspelin - God relation mellan parterna	9
2.1.4 Alignment och återkoppling	10
2.2 Makt	11
2.3 Tillit	12
2.3.1 Giddens	12
2.3.2 Sztompka	13
3. Metod och material	14
3.1 Val av metod	14
3.2 Enkät	14
3.3 Gruppintervjuer	15
3.4 Urval och avgränsning	16
3.5 Genomförandet	16
3.6 Forskningsetiska principer	17
3.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	18
4. Resultat– enkätstudie	19
4.1 Sammanställning - enkät	19
5. Analys	21
5.1 Kommunikation	21
5.2 Makt	24
5.2.1 Expertmakt	24
5.2.2 Belönande makt	25
5.2.3 Besträffande makt	26
5.3 Tillit	26
5.3.1 Tidsbrist	26
5.3.2 Okunskap	27
5.3.3 Lärare inte bryr sig	29
5.3.4 Annat som påverkar betyget	29
6. Slutsats	30
6.1 Sammanfattning av resultat	30
7. Diskussion	33
8. Vidare forskning	35
Källförteckning	36
Tryckta källor	36
Digitala källor	37
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1. Inledning

Under en längre tågreså råkade jag höra en grupp elever diskutera hur stressigt det var med betyg. En av eleverna var arg över att hon bara fått ett C i betyg efter ett prov i biologi och tyckte att hon gjort mycket bättre ifrån sig än att bara förtjäna ett C. De övriga i konversationen försökte trösta henne och sa att hon säkert skulle komma in på det gymnasium hon kommer att välja ändå.

Denna händelse ägde rum för cirka ett halvår sedan. Det fick mig att tänka på vad elever uppfattar som viktigast; betyg eller lärande? Och om det nu var betyg – vet elever på vilka grunder de bedöms, hur betygsprocessen ser ut och hur lärare faktiskt tänker när de betygsätter? Dessa frågor väckte i sin tur frågan; litar elever på sina lärare? Sedan lade jag tankarna åt sidan och sparade dem till denna uppsats. Min uppfattning var att elever lägger allt för stort fokus på betyg och mindre på lärande.

Elever kanske har svårt att veta hur betygsprocessen fungerar, men de borde veta om de utvecklas något i sitt lärande. Trots detta har trenden snarare gått mot en betyghets än att lägga fokus på att lära sig och utvecklas. Detta anses vara problematiskt eftersom det vanligtvis är en persons kunskaper som räknas i arbetslivet, inte dens tidigare skolbetyg.

Som blivande lärare är det viktigt att känna till problem som uppstår i skolans värld och förstå hur eleverna känner i form av besvikelse och förväntningar gentemot lärare och deras förmågor att bedöma elevers kunskaper. Ett flertal forskningsstudier visar på att elevers behov av att förstå hur de ska utvecklas inte uppfylls, mycket tyder också på att prov och betyg framkallar känslor av stress hos eleverna (se 1.4). Men en studie med denna uppsats syfte och teoretiska angreppssätt saknas. Av den anledningen har det lockats att studera elevers upplevelser av betyg och bedömning för att närmare förstå deras synpunkter och vad de beror på, och förhoppningsvis ta med mig det som verksam lärare i framtiden. På så sätt kan uppsatsen bidra till nya inblickar inom ämnet. Lärarkåren är den yrkesgrupp som har fått i uppdrag att bedriva kunskapsarbete i samhället, och för att arbetet ska vara gynnsamt krävs en förståelse för var det kan skära sig mellan lärare och elev i förmedlingen om de grunder som tillämpas vid betygssättningen.

1.1 Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka om elever känner sig delaktiga i hur betygsättningen går till och huruvida kommunikationen mellan lärare-elev brister i avsikt att förmedla till elever på vilka grunder betygsättningen går till. Eftersom tidigare studier pekar på problem inom området, är syftet att söka vad anledningen kan vara och närma sig problemet genom att besvara studiens forskningsfrågor. Vidare är syftet att undersöka huruvida elever litar på att lärare sätter rättvisa betyg. En eventuell kommunikationsbrist förutsätter inte nödvändigtvis brist på tillit till lärare, men i denna uppsats testas detta för att ta reda på om det kan leda till misstro.

1.2 Frågeställningar

- Känner elever att de har tillräckligt med kunskaper för hur betygsprocessen ser ut?
- Vad är grunden till förståelsen för vad elever kan om betygsprocessen?
- Litar elever på att lärare sätter rättvisa betyg?

1.3 Bakgrund

Läroplan och Skollag

För att närmare förstå bakgrunden för lärares arbete och de krav som ställs på lärare i fråga om inkludering vad gäller information om betyg till eleverna, följer nedan läroplanens och Skollagens riktlinjer och krav över lärares skyldigheter. I dessa beskrivs lärares arbete samt skyldigheter gentemot elever och att få elever att förstå sin lärandeutveckling. På så sätt används dessa som bakgrund för att som läsare lättare förstå hur forskningsfrågorna är kopplade till Skollagen och läroplanen.

Enligt Skolverket är läroplanen en lag som ska följas av bland annat lärare. Den beskrivs som sådan:

... en förordning som utfärdas av regeringen och som ska följas av de verksamheter som omfattas av förordningen. I läroplanerna beskrivs verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet.
(Skolverket, nr 1).

Läroplanen för förskolan och grundskolan säger att det är skolans skyldighet att vara tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer. Skolans uppdrag beskrivs som att den bland annat ska främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Under

Övergripande mål och riktlinjer står det att ”Elever ska ges inflytande över utbildningen” samt att elever ska:

... fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad.
(Skolverket, nr 2)

Vad gäller betyg och bedömning står det att läraren ska främja elevernas kunskapsmässiga utveckling genom utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplan. Studieresultat och utvecklingsbehov ska redovisas både muntligt och skriftligt för både elever och hemmen
(Skolverket, nr 2).

Detta skriver Skolverket på sin hemsida när myndigheten förklarar delar av innehållet i läroplanen. Eftersom eleverna som medverkat i studien för denna uppsats går i årskurs 9, har läroplanen för grundskolan studerats för att sedan ställas i relation till den empiriska data som samlats in.

Då den berörda läroplanen inkluderar både förskola och grundskola i samma dokument har formuleringar anpassats till att röra både små barn och upp till och med högstadieläroplaner. Ett exempel på detta är ”... utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn...” (Skolverket, nr 2). Annat som styrker lärares skyldigheter är Skollagens formuleringar:

Information om grunderna för betygssättningen

15 § Eleverna ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen.
(Skollagen, 2018).

I Skollagen står det även att:

Information om skälen för betyget

17 § Den som har beslutat betyget ska på begäran upplysa eleven och elevens vårdnadshavare om skälen för betyget.
(Skollagen, 2018).

På skolverkets hemsida poängterar man även att det inte endast är proven som ska stå som grund för betygssättningen:

Lärare sätter betyg utifrån vad en elev kan i förhållande till kunskapskraven i slutet av en termin i grundskolan och efter avslutad kurs i gymnasieskolan. Lärare utgår då från all tillgänglig information om elevens kunskaper. Inget enskilt prov, inte ens de nationella proven, kan ensamt avgöra ett betyg.
(Skolverket, nr 3)

Med ovanstående tre citat förstår man vem ansvaret ligger på vad gäller att upplysa elever om de grunder som tillämpas vid betygsättning och skälen för betygen, samt att lärare ska utgå från *all tillgänglig information* vid betygsättning. Denna information är viktig att känna till för att förstå resonemangen i studiens analysdel.

1.4 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som visar hur området har studerats. Det har gjorts många studier kring betyg och bedömning, samt elevers behov av hur de kan förstå sin kunskapsutveckling. Nedan följer ett urval av undersökningarna.

Enligt Maj Törnvalles avhandling *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan* tycker lärare att objektiva prov är mer trovärdiga och rättvisa. Lärare tycker också att subjektiva kvalitetsinriktade omdömen är svårare att förmedla till elever, föräldrar och skolläda eftersom motiveringen bakom bedömningar trots allt är subjektiva och kan vara svåra att framföra. Samtidigt beskriver hon att prov är det vanligaste sättet att ta reda på vad elever kan (Törnvall, 2001:45). I sin studie kommer hon också fram till att högstadieelever blir stressade av prov och betyg (Törnvall, 2001:158). Hon lyfter även fram bristen med rättvis bedömning och menar på att de flesta lärare i hennes studie anser att ”vanliga” skriftliga prov ger en rättvis bedömning på grund av sin tydlighet och självklarhet, och att även elever anser att skriftliga prov ger dem bäst chans att öka sina kunskaper och är den mest rättvisa bedömningsformen (Törnvall, 2001:161-162, 165). En annan allmän upplevelse elever klarlägger är behovet av att bli sedd av sina lärare. Hon kallar det för ”den ömsesidiga bekräftelsen” som handlar om att elever vill bli sedda för deras existens och unika personligheter för att känna sig värdefulla. På så sätt utvecklas också respekt mellan parterna (Törnvall, 2001:65-66).

Respekten som kan utvecklas grundar sig mycket i relationen mellan lärare-elev, och mycket grundar sig i kommunikation och återkoppling. Christian Lundahl har i sin bok *Bedömning för lärande* redogjort för en rad olika forskningsstudier som behandlar bedömning och lärande. Lundahl presenterar även nyare forskning och beskriver hur fokus på senare tid ligger på formativ

bedömning snarare än på tester och summativa bedömningar. I boken har han samlat ihop olika studier på samma ställe och jämför vad för resultat de gett, därefter drar han slutsatsen att nyckeln för framgång hos elever ligger i återkopplingen till eleverna. För att detta ska möjliggöras krävs det att skolans hårda reglering upphör samt att fokus läggs på lärande mer än på betyg. Han ställer sig kritiskt till betyg och beskriver det bäst med orden ”Kunskap går inte att planera alltför rationellt, och den bör inte kontrolleras i för stor utsträckning.” (Lundahl, 2014:51, 166-168). Återkopplingen som bör ges ska enligt Lundahl utgå från tre steg;

- Var befinner sig eleven?
- Vart är eleven på väg?
- Vad behöver göras för att ta eleven dit?

(Lundahl, 2014:62).

För att återkoppling ska fungera behöver lärare vara tydliga med att informera och förklara för elever de olika stegen med innehåll. Betyg kan på så sätt fungera framåtblickande ihop med återkoppling (Lundahl, 2014:59-62).

Mycket talar för att problemet, med den ringa återkopplingen i skolor, bottnar i att lärare har brist på bedömningsfärdigheter, så kallad *assessment literacy*. Skolverket har visat i flera undersökningar att det råder skillnader mellan slutbetyg och nationella prov (Lundahl, 2014:67, 72). En annan forskning, gjord av pedagogen Alli Klapp Lekholm, visar att lärare väger in annat som exempelvis personliga egenskaper och hur stort intresset för lärande är hos elever vid betygsättning (Lundahl, 2014:68). Bedömningsfärdigheter rör inte bara vad för typ av innehåll eleven ger utan läraren måste i förväg veta vad som ska bedömas, undvika inslag av subjektivitet, ha kunskap om olika bedömningstyper (vilken typ av återkoppling som passar en viss typ av elev), samt veta vilka åtgärder som ska tas för att främja elevers framgång. Detta i samband med den hårt reglerade och kontrollerade skolan, ger inte lärare så mycket utrymme att utnyttja återkoppling på ett effektivt sätt, menar Lundahl (Lundahl, 2014:72-74).

Sådana exempel på tidigare forskning pekar på att meningsskiljaktigheter, eller åtminstone olika tillvägagångssätt, existerar för hur bedömning går till.

2. Teori

I följande avsnitt presenteras studiens teoretiska utgångspunkter. Det teoretiska angreppssättet har valts för att i bästa mån försöka besvara frågeställningarna, därför har relevanta förklaringsförsök valts ut. I huvudsak behandlas de i turordning; *kommunikation*, *makt* och *tillit*. Dessa kommer att användas som stöd och förklaringsmetoder i analysdelen. Eftersom empirin kommer att undersökas utifrån en kvantitativ sammanställning och en kvalitativ innehållsanalys (se 3.1), har även dessa teman undersökts i analysen.

Så här kommer teorierna att användas:

Förutom att se vad tidigare forskning kommit fram till och vilka regler (läroplan och Skollag) som lärare ska förhålla sig till, kommer nedanstående teorier hjälpa att besvara studiens frågeställningar.

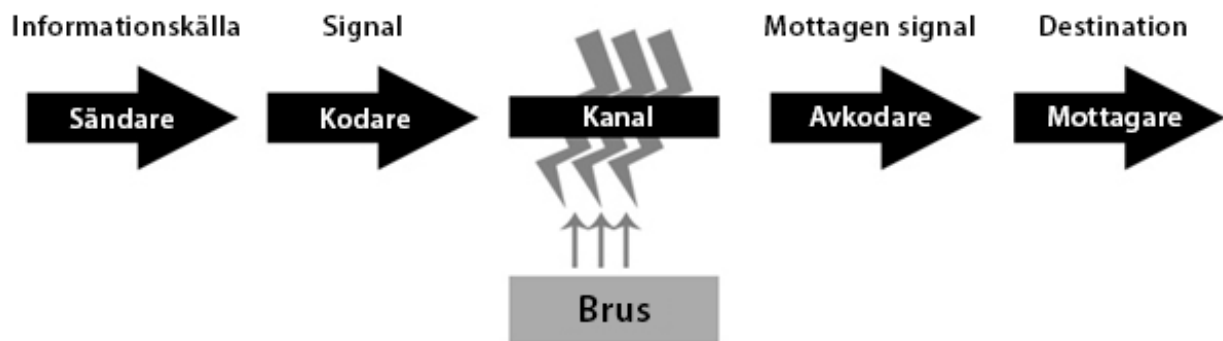
Kommunikation – hur ser kommunikationen ut mellan elev-lärare när det gäller betyg? Är kommunikationen förstådd? Denna teori ska i huvudsak försöka förklara frågeställning 1; *Känner elever att de har tillräckligt med kunskaper för hur betygsprocessen ser ut?*

Makt – kan det finnas maktfaktorer till varför lärare väljer att inte tydliggöra lärandemålen? Denna teori ska försöka förklara om makt kan ligga bakom att informationen inte kommer fram. Maktteori ska således försöka förklara frågeställning 2; *Vad är grunden till förståelsen för vad elever kan om betygsprocessen?*

Tillit – kan Giddens och Sztompka förklara den utsatthet elever befinner sig i, i relation till experternas kunskap? Denna teori fungerar som stöd till att försöka förklara frågeställning 3; *Litar elever på att lärare sätter rättvisa betyg?*

2.1 Kommunikationsteori

En vanlig och grundläggande kommunikationsmodell är Shannons och Weavers modell från år 1949. Denna modell har kommit att utvecklas till att fungera som dominerande för studier om mänsklig kommunikation. Modellen har visserligen fått en del kritik för dess linjära process men uppskattas för dess enkelhet och tydlighet (Fiske, 1990:17).



Shannon och Weaver's kommunikationsmodell

(Bild, nr 1)

Modellen ovan visar hur informationskälla ska nå sin destination i de olika stegen. Den beskriver överföringen av information, i form av signal, från sändare till mottagare. Från det att sändaren väljer att sända en signal via en kanal (exempelvis en telefon), till att mottagaren som ska avkoda meddelandet, kan det i mitten uppstå ett så kallat "brus" när signalen ska överföras och tas emot. Brus kan innebära allt ifrån att tekniken inte fungerar, ex. låg ljudnivå och knaster på en telefonledning, till andra signaler såsom *tankar* som för bort uppmärksamheten till något annat än signalen och informationen. Till modellen har det identifierats tre problemlivåer som kan förekomma i överföringen;

1. Tekniska problem
2. Semantiska problem
3. Effektivitetsproblem

Effektivitetsproblem rör hur effektivt budskapet är och förklaras som manipulation/propaganda, vilket inte är väsentligt i detta fall eftersom problemet ligger i varför budskapet inte når fram. Tekniska problem kan handla om bland annat elektroniska mekanismer som nämnts ovan i samband med "brus" och är enklast att förstå eftersom problemet lätt kan lokaliseras. I den föreliggande uppsatsen kommer fokus att ligga på semantiska problem eftersom intresset ligger i hur budskap tolkas och tas emot rent språkligt. Semantiska problem beskrivs som noggrannhet som kan kräva kulturella kunskaper för att förstå språket (innebörden) av meddelandet, exempelvis kan begrepp, eller en sammansatt mening, betyda flera olika saker för olika människor eller också vara kognitivt svårt att förstå på grund av dess svårighetsgrad eller mottagares förkunskaper kring

begreppet/meningen (Fiske, 1990:18-20). Kommunikationsproblem av den sorten är det som i huvudsak ska studeras i analysen, exempelvis att lärare använder för svåra ord vid kommunikationen om betygssättning. Andra faktorer som lärares gester kommer ej att tas i beaktande i denna uppsats, endast information som förmedlas i tal och eventuellt i skrift.

2.1.1 Redundans och entropi

John Fiske, som i sin bok *Kommunikationsteorier en introduktion* beskriver Shannons och Weavers kommunikationsmodell, förklarar var problemet ligger i det semantiska och hur det kan undvikas. Han förklarar det utifrån Shannons och Weavers begrepp *redundans* och *entropi*.

Fiske förklarar redundans som enkelt språk med hög förutsägbarhet och informationsfattigt. Han förliknar det med ordet ”hej”. Meddelandet ”hej” är ett redundant meddelande eftersom det troligtvis inte skulle missuppfattas språkligt av mottagaren, dess innebörd är i huvudsak en hälsning och därmed inte något som kräver avkodning på samma sätt som ett meddelande med mer entropisk karaktär. Entropi kännetecknar istället ord och meddelanden av svårare grad som kan uppfattas olika beroende på erfarenhet och sammanhang, samtidigt kan det fungera stimulerande eftersom kreativiteten är friare. Ett entropiskt meddelande är informationsrikt, har låg förutsägbarhet och fungerar således som ett eventuellt kommunikationsproblem när informationen ska avkodas. Omvänt skulle ett mer redundant meddelande undanröja praktiska kommunikationsproblem. Redundans och entropi hör ihop med semantiska problem, eftersom begreppens begriplighet kan antingen vara problemlösa och lätta (redundanta) eller också svåra (entropiska) (Fiske, 1990:21-31).

2.1.2 Feedback

Begreppet ”feedback” är ett tillägg till Shannons och Weavers kommunikationsmodell, bland annat eftersom mottagaren tidigare setts som passiv (Jensen, 2012:27). Med tanke på hur gammal ursprungsmodellen är (från år 1949), är det inte konstigt att ett sådant tillägg är nödvändigt för en fullständig kommunikationsmodell. Tidigare har feedback inte tagits i beaktande eftersom vanliga kommunikationskanaler som radio och tv inte möjliggjorde för reaktioner från mottagaren. Feedback handlar om mottagarens reaktion som går tillbaka till sändaren. Syftet är att ge avsändaren möjlighet att anpassa sitt meddelande till sin mottagares behov för att försäkra sig om att informationen nått sin destination. Vid brist på feedback kan mottagaren känna sig maktlös gentemot avsändaren och blir omotiverad, vilket frambringar brus av olika slag (Fiske, 1990:36-38).

Sammanfattningsvis fungerar både entropiska meddelanden och brist på feedback som kommunikationsproblem, redundanta meddelanden minskar däremot risken för det (Fiske, 1990:22, 25).

Annat som kan hjälpa meddelanden att bättre förstås är något Mikael Jensen kallar för *multimodal kommunikation*. Jensen lyfter fram vikten av att vara tydlig och specifik och förklarar hur det kan genomföras i förbindelse med så en kallad multimodal kommunikation. Multimodal kommunikation innebär flera sätt att kommunicera, exempelvis att gestikulera samtidigt som man talar. Flera uttryck samtidigt ökar chanserna till ökad förståelse av informationen från mottagaren, till exempel att vinka samtidigt som man säger hej förtydligar meddelandet (Jensen, 2012:137-138).

2.1.3 Aspelin - God relation mellan parterna

Professor i pedagogik, Jonas Aspelin, lyfter fram vikten av att skapa sociala relationer mellan elev och lärare. Han menar på att relationen ska baseras på ett ömsesidigt förtroende mellan parterna för att bibehålla en god relation (Aspelin, 2010).

Kommunikation är en central del i det Aspelin förespråkar. Aspelin anser att sociala band byggs i samband med god kommunikation. Han beskriver det som:

Ett stabilt socialt band karakteriseras av hög grad av kognitiv och emotionell samklang. Det byggs när individer övertar varandras roller, förstår varandras budskap och intentioner samt på ett adekvat sätt avläser och svarar an på varandras emotionella upplevelser.
(Aspelin, 2010:27).

För att skapa en sådan relation ligger ansvaret i första hand hos läraren att bjuda in till samtal och kommunikation (Aspelin, 2010:33). Professor i pedagogik, Tomas Englund, poängterar även han om lärares viktiga kommunikation med elever och menar på att kommunikationen som äger rum måste vara en dialog och inte en monolog (Englund, 2007:9). Men detta tycks inte verkställas i skolan eftersom olika forskare pekar på att problemet finns, och vidare frågar sig Aspelin varför lärare inte lyckas bygga relationer med elever. En orsak till detta är att lärare har så många elever att ta hänsyn till vilket omöjliggör att läraren kan se alla och mätta allas behov. Den stora gruppstorleken är enligt Aspelin en faktor till varför en god kommunikation hämmas, vilket i sin tur leder till att lärarens kommunikation till eleverna blir allmän, diffus, opersonlig och abstrakt

(Aspelin, 2010:110, 116-117).

Pedagogen Martin Buber, som citeras i Aspelins bok *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*, använder ordet *omfattning* när han beskriver hur den pedagogiska relationen kan skärpas (Aspelin, 2010:144). Omfattning förklarar han som "att uppleva från den andra sidan" eller "erfarenhet av motsidan". För en lärare innebär det att omfatta eleven till att innesluta i lärarens upplevelse. Men det är viktigt att särskilja mellan omfattning och empati. Empati förklaras som att sidos av det egna självet uteslutas och man känner med eleverna och det kan ges i uttryck i form av tröst, omfattning ses istället som en delning av en annans verklighet som upplevs utan att förlora sig själv (Aspelin, 2010:144-145).

2.1.4 Alignment och återkoppling

Även Lundahl lyfter fram vikten av att vara tydlig i sin kommunikation. Att tydliggöra lärandemål, kunskapskvaliteter och betygsnivåer för eleverna är en viktig del i undervisningen för att skapa samförstånd och nå kunskapsutveckling. Lundahl menar på att konkretiseringen av ett ämnes syfte hjälper både lärare och elever att i sin tur förstå kunskapskraven. Ett sätt är att använda sig av bedömningsmatriser för att tydliggöra och visualisera relationen mellan lärandemål, undervisning och bedömning. På så sätt närmar man sig det Lundahl kallar för *alignment*, som kan förklaras som en linje som förenar just ämnets syfte och mål med de aktuella kunskapskraven, undervisningen och bedömningen. En slutsats Lundahl drar är att man med hjälp av alignment kan förvandla kursplaner till undervisningsinnehåll (Lundahl, 2014:93-97). Något som visat sig fungera begripligt för elever är elevexempel. Det har varit en framgångsrik metod för att synliggöra alignment för elever, detta för att distansera elever från sina egna arbeten och titta på andras produktioner som illustrerar olika kvaliteter (Lundahl, 2014:198-99).

Förutom alignment har Lundahl visat att återkoppling till elever är av stor vikt. Jensen menar i sin tur att en beskrivande återkoppling är ett bättre sätt än en värderande återkoppling, exempelvis är det mer lönsamt att säga vad elever gör som funkar/funkar inte, och inte använda värdeladdade ord som "bra" eller "dåligt". Duktiga lärare menar han är de som har förmågan att läsa av sina elever och därefter anpassa innehållet till att passa eleverna (Jensen, 2012:133-135).

2.2 Makt

I kontrast till synliggörandet kan makt existera på ett ibland destruktivt sätt. Kommunikation och makt i skolan är en central del att beakta vid studier som denna eftersom maktförhållanden kan kartlägga hur och varför situationer uppstår och äger rum. Kommunikationsexperten Peter Hartley, som omnämns i Jensens bok *Kommunikation i klassrummet* har kartlagt olika typer av makt som kan uppstå inom en grupp. Nedan kommer tre av dem som känns väsentliga för studien att redovisas. Dessa presenteras och beskrivs kort här nedan:

1. *Expertmakt* – handlar om en persons position som expert vilket ger personen i fråga auktoritet.
2. *Belönande makt* – besitter den person som har makten att belöna andra för deras insatser och också makten att locka personer genom belöningar.
3. *Besträffande makt* - fungerar i huvudsak som den belönande makten fast omvänt. En person med besträffande makt kan straffa andra för deras bristfälliga insatser och handlingar och även hota med det.

(Jensen, 2012:117-118).

Jensen, sätter dessa olika typer av makt i relation till lärares position och menar att det är unikt för lärare med tanke på hur mycket makt de besitter. De är bland annat experter inom sitt område, har ansvar över elever och kan både belöna och/eller bestraffa i form av att exempelvis sätta olika nivåer av betyg. Jensen beskriver också hur maktdistansen kan variera till att antingen vara låg eller hög. I de fall maktdistansen är hög väljer den som har makten att utöva sin makt vilket ger upphov till ett stort avstånd till övriga i sin omkrets. Men han tillägger även att maktdistansen i Sverige vanligtvis är kort till skillnad från andra länder där eleverna exempelvis tilltalar lärare med titel (Jensen, 2012:118-119).

Sociologen Max Weber definierar makt som en "... möjlighet att driva igenom sina intressen i situationer som kännetecknas av motstånd." (Börjesson & Rehn, 2009:57). På så sätt kan man tvinga fram lydnad med hjälp av den maktposition man besitter och minska den andres makt. Weber förklarar olika typer av auktoritet och ett av dem beskriver han som *legal/rationell auktoritet*. Den typen representerar makten hos ett system, exempelvis skolan som institut. Makten blir mer

berättigad då den baserar sig på transparenta förordningar snarare än en enskild ledares åsikter (Börjesson & Rehn, 2009:59-61).

2.3 Tillit

Möten med främlingar eller bekanta (alltså människor som en individ har träffat tidigare men inte känner närmare) är en balansakt med tillit, takt och makt. (Giddens, 1996:83).

Berättigad makt må kunna vara transparent, men tilliten till avsändaren är inte nödvändigtvis riskfri. Den brittiske sociologiprofessorn Anthony Giddens beskriver det postmoderna samhället som utvecklats med stora möjligheter för människan men att det även finns en baksida som medfört att tillit till individer och andra system innebär en risk (detta kan ses i kontrast till Webers teori om legal/rationell auktoritet) (Giddens, 1996:36-41). Även stora sociologer som Karl Marx och Émile Durkheim såg moderniteten som en orolig era. Den nya världen har tvingat oss in i olika antaganden som minimerar individens valmöjligheter (Giddens, 1996:17, 20). Giddens menar dock inte att det endast är oroligt och farligt med tillit, utan att det är just en balansakt och att den både kan upplevas stabil som bräcklig (Giddens, 1991:49).

Giddens skiljer mellan *tillit* och *förtroende*. Han menar på att det förstnämnda förutsätter en medvetenhet kring riskabla omständigheter, exempelvis om man väljer att lita på en läkare beroende på sina erfarenheter, medan förtroende har att göra med tillförsikt där individen inte övervägt olika alternativt utan haft förtroende för personen eller institutionen i fråga. På så sätt reagerar individen olika beroende på om den känt tillit eller förtroende, antingen blir hon arg på sig själv som valt att lita på någon/något, eller arg på andra/systemet för att förtroendet brast (Giddens, 1996:37-38). Vidare definierar Giddens tillit som: "... förtroende för en persons eller ett systems pålitlighet med hänsyn till en given mängd händelser eller resultat av händelser." (Giddens, 1996:40).

2.3.1 Giddens

Tillit behövs där det finns okunnighet. Enligt Giddens hyser människor mest tillit till saker och sociala mekanismer de har lite kunskap om eftersom de sätter sin tillit till experterna som besitter kunskap de själva inte besitter. Giddens menar att man medvetet och omedvetet är indragen i olika expertsystem till vilket man sätter sin tillit, exempelvis vågar man gå i trappor trots att man saknar kunskaper i hur en trappa är byggd men man litar på de expertsystem som ligger bakom

uppbyggnaden såsom arkitekter, konstruktörer och byggarbetare (Giddens, 1996:34). Samtidigt är det inte ofrånkomligt att känna skepticism och försiktighet gentemot expertsystem på grund av den osäkerhet människan känner. Osäkerheten kan i sin tur utvecklas till fientlighet eller rädsla som skapar en barriär mellan lekmans skepticism och experternas sakkunskap (Giddens, 1996:88-89).

Även upplevda erfarenheter kan skapa en otrygghet och barriär som förstör relationen mellan parterna. När en individ upplever känslan av misstro, kan denne välja att ta distans och försöka klara sig utan expertishjälp. En person som exempelvis sökt vård men inte fått den hjälpen den önskar, kan säga upp kontakten till sjukvården på grund av saknad av tillit, och istället gå runt med smärta eller sjukdom. Det är på så sätt Giddens menar att tillit och risk är sammanflätade med varandra, den förklaringen han ger pekar på att människor trots ambivalensen är beroende av de expertsystem som existerar, vare sig det gäller facework commitments (= åtaganden med ansikte, det vill säga fysiska möten mellan människor) eller faceless commitments (= ansiktslösa åtaganden, det vill säga möten mellan individ och abstrakta system) (Giddens, 1996:81, 90).

2.3.2 Sztompka

Sociologen Piotr Sztompkas definition av tillit är överens med Giddens beskrivning, men Sztompka trycker på att tilliten endast existerar mellan individer och mellan individ och system förutsatt att systemet är uppbyggd av människan (Sztompka, 1999:21). Han menar på att tilliten till sociala institutioner eller andra byggda system tillfaller individerna bakom systemen. Med detta ställningstagande menar Sztompka att Giddens begrepp Faceless commitments ändå bottnar i facework commitments när det kommer till tillit (Sztompka, 1999:42-46). Vidare menar han, likt Giddens, att tillit innebär ett risktagande eftersom tilliten till andra inte kan försäkra om en positiv utgång (Sztompka, 1999).

3. Metod och material

I detta avsnitt presenteras de metodologiska överväganden som gjorts i samband med studiens gång. Nedan beskrivs även tillvägagångssätten för hur data samlats in för den tänkta studien.

3.1 Val av metod

För att stärka studiens reliabilitet valdes två metoder inför studien; en kvantitativ enkätstudie samt kvalitativa semistrukturerade gruppintervjuer (Trost & Hultåker, 2016:9, Kvale, 1997:125-126). En enkätstudie var väsentlig för att besvara frågeställningarna 1; *Känner elever att de har tillräckligt med kunskaper för hur betygsprocessen ser ut?* Och 3; *Litar elever på att lärare sätter rättvisa betyg?* Detta ansågs vara nödvändigt för att få en bredd på vad elever förstår och vad de har för kunskaper kring betygsprocessen, samt om de litar på sina lärare i fråga om rättvisa betyg. Enkätsvaren har räknats för att fungera som kvantitativ data. Intervjuer hölls för att få fram tankar, känslor och erfarenheter om hur de intervjuades framställningsvärld ser ut. Intervjuer hölls i förväntning om att kunna besvara den andra frågeställningen; *Vad är grunden till förståelsen för vad elever kan om betygsprocessen?* men också för att försöka gå på djupet och reda ut varför elever gav de enkätsvar på de andra frågeställningarna. Av den anledningen har en kvalitativ intervjuanalys valts inför analysen för att besvara samtliga frågeställningar (Kvale, 1997:186-187). Analysmetoden med en så kallad *kvalitativ innehållsanalys* har använts för att analysera enkätsvaren samt intervjuerna. Med det menas att innehåll och form görs tillgänglig för bearbetning. Metoden används för att granska och tolka innehåll och vanligt är att hitta variationer i både likheter och skillnader. För att möjliggöra en innehållsanalys är det lämpligt att dela in innehållet med informanternas livsvärld i olika teman som sedan beskrivs och tolkas (Kvale, 1997:69, 117, 170). I analysen har en variation av åsikter försökts framföras, för att ge en helhetsbild av vad som framgick i empirin. I denna studie har empirin analyserats utifrån teman; *Kommunikation, makt och tillit*.

Denna triangulering, val av minst två mätmetoder, var betydelsefull för att säkra studiens tillförlitlighet (Trost, 2010:34).

3.2 Enkät

För att få en bredd och ett något mer tillförlitligt resultat över hur elever i årskurs 9 tänker kring betygsättning skickades en enkät ut till två klasser (se bilaga 1). Enkäten hade för avsikt att

kartlägga samt ge en övergripande bild för elevers upplevelser kring ämnet, därför valdes enkätfrågorna i relation till studiens forskningsfrågor för att i bästa mån försöka få svar på frågorna. Totalt ställdes 10 frågor för att närma sig informanternas erfarenheter och upplevelser. Vad gäller bortfall av svar, rör det svar där fler än ett svar, eller inga svar, är valda när frågan är ställd till att söka *ett* svar. Sådana fall har markerats med ”Bortfall” efter respektive fråga och antalet därefter (se 4.1).

3.3 Gruppintervjuer

Efter att ha samlat in enkäten frågades samtliga elever i båda klasserna om de var intresserade av att ställa upp på individuella intervjuer. Ett fåtal svarade ja och framtida möten bokades in. Senare samma vecka visade fler elever ett intresse för att medverka på intervju och för att möjliggöra att alla skulle få en chans att vara med i studien, togs ett beslut om att hålla gruppintervjuer för att kunna få fler informanter och på så sätt även höja studiens trovärdighet. Nackdelar med det beslutet är att den enskilda i en gruppintervju inte får samma utrymme i grupp som den skulle få enskilt, samt att informanterna kan påverkas av varandras utsagor vilket kan tendera att föra samtalet åt samma håll (Halkier, 2010:11). En liten åtgärd har dock vidtagits, i form av en ”efter”-enkät, för att försäkra om att informanterna varit bekväma och fått plats i gruppen. Informanterna fick efteråt i direkt anknytning till intervjun besvara två frågor skriftligt och anonymt; *1. Kände du att du fick komma till tals?* och *2. Kände du dig trygg i gruppen med att säga dina åsikter?* Varpå samtliga svarade ja på båda frågorna.

Fördelar med gruppintervjuer är dels att få till ett samtal, en interaktion mellan människor, för att lättare få en förståelse för olika fenomen och dels för att jämförelser mellan människors utsagor i sin tur leder till kunskap om komplexiteter som annars kan vara svåra att synliggöra. Exempelvis kan deltagarna ställa frågor till varandra och kommentera varandras erfarenheter (Halkier, 2010:10-12, Trost, 2010:45). Syftet med intervjuerna var att komma åt deltagarnas erfarenheter, attityder och åsikter.

En önskning med intervjuerna var att ha en jämn blandning mellan könen, men endast 1 av 11 informanter är av manligt kön. Eftersom intervjuerna var för frivilliga, och för att studien inte avser att skilja elevernas utsagor i relation till kön, så spelade det inte någon större roll. Den information som i studien används som data ses inte som beroende eller på grund av kön. Detta kan påverka resultatet om exempelvis enbart studiemotiverade tjejer ställt upp för intervju och på så sätt får

verkligheten att se ut på ett sätt som inte representerar alla. Effekten av kön kan således finnas, men anses inte vara väsentlig.

3.4 Urval och avgränsning

Urvalet för studiens empiri har skett ur ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att informanterna valts utifrån tillgänglighet (Trost, 2010:140). Eftersom eleverna befinner sig i en beroendeställning till sina lärare nämns inte vilka de är, vilken skola det rör sig om eller hur exakt eleverna valts. Det som kan nämnas är att det är en högstadieskola i en stor kommun i Stockholm och eleverna som medverkat går i årskurs 9. De två klasser med deltagit i studien består mestadels av tjejer, men eftersom studiens inte avser att jämföra utsagor mellan könen anses detta återigen inte vara något problem.

Studien ämnar undersöka huruvida elever förstår betygprocessen och om de litar på att lärare sätter rättvisa betyg (nämnvärt är att eleverna har mellan nio till tolv lärare beroende på vilka ämnen de läser och vilken profil de studerar). Med utgångspunkt i studiens syfte är det relevant att utgå från elevperspektiv. Eftersom studien berör betyg generellt och inte i något specifikt ämne, har enkäten och intervjuerna baserats på generella upplevelser och ej fokuserat på enskilda betyg och/eller ämnen.

3.5 Genomförandet

Inför både enkätutdelning och intervju informerades eleverna om syftet bakom studien och de forskningsetiska principerna (se 3.6). Eleverna uppmanades även att vara ärliga och inte vara oroliga över att skriva/säga saker som kan komma att påverka deras lärare att framkalla åsikter om eleverna eller också agera annorlunda (exempelvis att lärare kan ”straffa” eleverna genom att sänka betyg på grund av vissa negativa uttalanden). De uppmuntrades att vara ärliga för forskningens skull. Enkätinsamlingen och intervjuerna genomfördes vecka 15 och 16, 2018.

Enkäten delades ut i pappersformat i början av en lektion och tog mellan två till åtta minuter att besvara. Sedan fick eleverna en rast på fem minuter för att därefter fortsätta skoldagen efter ordinarie schema. Samtliga i klasserna som var närvarande besvarade enkäten och totalt samlades 46 stycken enkäter in (sammanlagt var tre elever sjukanmälda den dagen och kunde ej medverka i enkätstudien).

Intervjuerna ägde rum cirka en vecka efter enkätinsamlingen. Sammanlagt ägde tre intervjuer rum. I första gruppen fanns det fyra informanter, i andra gruppen tre informanter och i sista gruppen fyra informanter (grupperna bestämdes efter elevernas möjlighet att kunna medverka). Intervjuerna utgick från studiens ämne och utvecklades olika i de olika intervjuerna eftersom de följde en semistrukturerad mall med utgångspunkt i enkäten (se bilaga 2). Som stimulusmaterial delades enkäten ut i försök att väcka intresse för ämnet inför intervjuerna, och försöka skapa diskussion (Wibeck, 2000:66).

De två första intervjuerna ägde rum under en lång lunchrast i ett grupprum nära elevernas klassrum, båda intervjuerna var igång i cirka 60 minuter var. Den tredje intervjun genomfördes efter skoltid i elevernas klassrum och tog cirka 100 minuter. Plats för intervjun var viktig för att få de intervjuade att känna sig trygga i miljön (Trost, 2010:65). Den sista intervjun kan ha tagit längre tid eftersom det var efter skoltid och för att informanterna var väldigt pratglada och pratade gärna i mun på varandra, varpå påminnelser om att ”en i taget får prata” fick sägas med jämna mellanrum. Intervjuerna avslutades med en kort sammanfattning om vad som sagts och informanterna tillfrågades om de tycker att de gett en rättvis bild av verkligheten eller om de vill tillägga/ta bort något, varpå ingen ville förändra sina utsagor. Informanterna bjöds på fika under samtliga intervjuer.

Transkribering och inspelning

Intervjuerna spelades in via en inspelningsapp på mobilen och har sedan transkriberats i ett worddokument.

3.6 Forskningsetiska principer

Intervjuerna har genomförts med hänsyn till de fyra huvudkraven som gäller inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning:

1. *Informationskravet* som säger att deltagarna ska få den information om deras medverkan, deras uppgift i projektet och att de har rätt att avbryta sin medverkan när de vill.
2. *Samtyckeskravet* som säger att deltagarna är medvetna om deras medverkan i studien. Vid en ålder under 15 år krävs även vårdnadshavares samtycke (samtliga som medverkade var fyllda 15).

3. *Konfidentialitetskravet* som säger att deltagarna skyddas i form av anonymitet.
4. *Nyttjandekravet* som säger att uppgifter om deltagarna och deras utsagor ej får användas i annat syfte än det tänkta.

(Vetenskapsrådet, 2002).

3.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet har utvecklats från en positivistisk kunskapsteori som bygger på att det finns en sanning av verkligheten. Man mäter det man avser att mäta, och en studies resultat ska kunna bekräftas genom att samma metoder används vid ett annat tillfälle. Sedan kan man med hjälp av resultatet generalisera, det vill säga kunna uttala sig om att det är just en sanning och att världen ser ut så (Halkier, 2010:106-108).

Inom samhällsforskning uppfattas ovanstående kriterier lite annorlunda eftersom det oftast rör kvalitativa studier där forskaren använder sig själv som subjekt för att samla in kvalitativa data. Trots detta kan man tala om sanningsvärdet i sina resultat. I fråga om validitet inom kvalitativa studier kan man fråga sig om resultatet kan överensstämma med andra liknande studier. Om metoden som används i forskning också kan ge svar på forskningsfrågorna, ökar det studiens validitet det vill säga att studien undersöker vad den avser att undersöka. I denna studie har forskningsfrågorna kunnat besvaras, det som har ämnats undersökas har lyckats med exempelvis rätt frågor till informanterna, och resultaten går i likhet med tidigare forskning (Kvale, 1997:207-208).

Reliabilitet/tillförlitligheten ställer frågor om hur säkert ett resultat är. Ett mål inom kvalitativ forskning är att kunna säga något om verkligheten, och om hur man samlat in data och bearbetat den. Det är också svårt att generalisera kvalitativa studier men man vill gärna kunna säga något om ”det som kan finnas”. I denna studie står enkätstudien för innehållets reliabilitet, eftersom det valdes fler informanter vars åsikter stärker tillförlitligheten, men även trianguleringen stärker reliabiliteten. Man kan också ställa frågan om rätt metod används för att besvara frågeställningarna. I detta fall har en enkätstudie och gruppintervjuer utgjort empirin, vilket har bedömts vara mest väsentligt, men andra metod skulle kunna ha valts och det går att ifrågasätta tolkningarna eftersom de är subjektiva. Vad gäller generaliserbarheten i detta fall, avser inte studien att generalisera men man kan konstatera att det åtminstone är en del av verkligheten (Kvale, 1997:197-198, 212, Halkier, 2010:106-108).

4. Resultat– enkätstudie

Nedan presenteras sammanställningen av de elevsvar som framkommit i samband med enkäten. Enkätinsamlingen ägde rum vid ett tidigt skede och i efterhand går det att argumentera för att det ställts irrelevanta frågor, dessa får dock presenteras eftersom det kan ge en helhetsbild av elevers upplevelser av ämnet och i vilken kontext de svarat på frågorna. Relevanta svar för studien redovisas sedan kort, efter sammanställningen.

4.1 Sammanställning - enkät

1. Hur bra koll har du på hur dina lärare bedömer dig och sätter betyg?			
Ingen koll.	Lite koll.	Ganska bra koll.	Mycket bra koll.
3	24	18	2

2. Vad tror du lärare sätter betyg på? (KRYSSA ett eller flera svarsalternativ)				
Uppnådda kunskapskrav.	Din kunskapsutveckling.	Ditt beteende.	Något annat:	Förstår inte frågan.
44	15	11	7	0
			Lärare jämför alla med smarta 1	
			Hur delaktig man är 1	
			Skrivstilen 1	
			Tidigare betyg 1	
			Resultat på prov 2	
			Lektionerna 1	

3. Brukar du bli informerad av din lärare om hur ditt betyg bestäms?				
Ja, alltid.	Ofta.	Ibland.	Sällan.	Aldrig.
1	8	19	12	6

4. Har du frågat någon/några lärare hur de sätter betyg?	
Ja. 30	Nej. 16
Om ja: Fick du ett bra svar?	

Ja. 12	Nej. 15	Bortfall: 3		
-----------	------------	----------------	--	--

5. Har du försökt på egen hand ta reda på hur lärare sätter betyg? (ex. Skolverket och vilka kunskapskrav som efterfrågas i olika ämnen)?				
Ja. 22	Nej. 21	Bortfall: 3		

6. Skulle du vilja veta mer om hur hela betygsprocessen går till?				
Ja. 32	Nej. 11	Bortfall: 3		

7. Har du mer eller mindre kunskaper kring betygsprocessen idag än vad du hade när du först fick betyg i årskurs 6?				
Mer kunskaper. 37	Samma kunskaper. 7	Mindre kunskaper. 1	Bortfall: 1	
8. Litar du på att dina lärare sätter rättvisa betyg?				
Ja. 17	Lite/ganska. 19	Nej. 8	Bortfall: 2	

9. Vet du varför du betygsätts?				
Ja. 16	På ett ungefär. 21	Nej. 6	Bortfall: 3	

10. Hur upplever du betyg?				
Stressigt. 21	Motiverande. 4	Roligt. 0	Krävande. 15	Bortfall: 6

Av 46 tillfrågade svarade endast 2 att de har ”mycket bra på koll” på hur lärare bedömer dem. Majoriteten i båda klasserna kryssade i ”Lite koll” vilket tyder på att informationen av någon anledning inte når fram. Samtidigt valde nästan alla att kryssa i ”Uppnådda kunskapskrav” på frågan *Vad tror du lärare sätter betyg på?*

Många svarade också att de försökt kontakta lärare för att ta reda på hur de betygsätter men de flesta svarar att de inte fått ett bra svar när de väl frågat. På frågan om de brukar bli informerade om hur betyg bestäms svarade majoriteten ”ibland”, därefter var det högstungt, fler svarade “sällan” eller ”aldrig” än ”alltid” och ”ofta”. Dock svarade 32 elever att de vill lära sig mer om hur betygsprocessen går till, 11 svarade att de inte vill lära sig mer. Motsvarande 27 elever svarade att de inte litar på sina lärare eller ”lite/ganska”, ett mindre antal svarade ”alltid” eller ”ofta”.

Med dessa siffror kan man konstatera att problemet existerar, elever litar inte särskilt mycket på sina lärare och de har inte bra koll på betygsättningen. Varför det existerar ska försöka förklaras nedan i analysen utifrån intervjuvaren med hjälp av de teoretiska infallsvinklarna.

5. Analys

I detta avsnitt kommer den empiriska data som samlats in att förankras i relation till teorin som valts för studien. Analysen utgår från enkätsvaren och intervjuvaren. För att på bästa sätt kunna läsa av empirin och få förståelse för det studien avser redovisa har tre teman legat till grund för analysarbetet. Dessa teman är; *kommunikation*, *makt* och *tillit*. Nedan följer en analys av hur empirin kan tolkas och redovisas i relation till de teoretiska infallsvinklarna. Samtliga teorier används genomgående i analysen där de passar, det vill säga inte nödvändigtvis under tillhörande tema. Exempelvis kan kommunikationsteorin förankras under temat ”makt”. Uttalanden från intervjuerna tar inte heller hänsyn till vem som sagt vad, utan väsentliga åsikter och upplevelser för denna studie redovisas i den ordning det passar de teman som behandlas. Hädanefter kallas informanter endast för *elever*.

5.1 Kommunikation

Under samtliga intervjuer var det uppenbart att eleverna upplever brist på kommunikation mellan lärare-elev. Kommunikationen kan gälla betygsnack, feedback på prov, inlämningar och uppgifter, eller allmän information kring kunskapskrav och bedömning. Kommunikationen gäller både muntliga och skriftliga framställningar mellan lärare-elev.

I enlighet med enkätsvaren (se enkätsvar, fråga 8), kommenterade flera av eleverna under intervjuerna att de inte litar på sina lärare och att eleverna själva har lite koll på hur lärare bedömer dem. Två vanliga problem som framgick var att eleverna dels inte förstår språket, ex. i kunskapskraven som kan delas ut/skrivas ut på skolans intranät, när lärarna pratar till eleverna eller på Skolverkets hemsida, och dels att lärarna av någon anledning inte vill prata betyg med eleverna. En elev kommenterade på frågan om de ber om hjälp när de inte förstår hur de bedöms:

Aa, men vi får bara skitsvar, typ hur har jag inte utvecklats? Och då säger de massa ord som man inte fattar och då går jag bara därifrån för jag fattar ju inget.

En annan svarar nästan identiskt att ”När jag inte förstår så frågar jag, men jag får samma svar ändå, jag förstår ju inte vad som menas. Du får ta reda på det själv”. Att lärarna inte vill prata betyg med eleverna är ett problem i sig, men att när de väl gör det, inte gör det på ett begripligt sätt gör att problemet kvarstår. Som Jensen poängterar, är det viktigt att elever förstår den återkopplingen de får och inte bara får höra att något bra eller att man fått ett visst betyg. Detta pekar även på att det pågår monologer och inte dialoger när lärare ska förklara för elever varför ett visst betyg har satts. Eftersom Skollagen säger att ansvaret ligger hos lärarna att eleverna ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen, så är det inte tillräckligt att det blir gjort utan att informationen också når fram. Utifrån Shannons och Weavers kommunikationsmodell är det semantiska problem som utgör ett hinder (brus) i kommunikationen, det som Fiske har kallat för entropiska meddelanden. Flera elever lyfter fram kunskapskravens progressionsord *bra*, *utvecklat* och *välutvecklad* som begrepp de inte förstår eftersom det för dem är obegripliga, alltså entropiska ord. En allmän önskan är konkretisering av förväntningarna som läggs på dem för att uppnå önskvärda betyg, och detta anser eleverna i huvudsak är lärarnas ansvar när de får frågan vem de tror att ansvaret ligger på.

Åtskilliga elever tar upp skräckexempel där de upplever att deras betyg blivit sänkta på grund av att de inte förstått vad som förväntas av dem eller hur de kan gå vidare med sina arbeten. Sammanställningen av fråga 1 i enkäten (se enkätsvar, fråga 1) visar att elever upplever att de inte har så bra koll på hur lärare bedömer och sätter betyg, en anledning skulle kunna vara att det råder just bristfällig kommunikation mellan lärare-elev. Detta sett i relation till Lundahls begrepp *alignment*, påvisar att linjen kanske saknas som ska förena ämnets syfte med kunskapsmål och bedömning. En elev berättade om behovet av att ha en lärare närvarande i syfte att förstå kunskapskraven ”Vissa tar egna initiativ och går igenom kunskapskraven själv, men jag kan inte. Jag behöver en lärare som gör det.”. Återigen bör inte elever lägga ansvaret på sig själva utan de ska kunna lita på att sina lärare framför informationen till dem på ett begripligt sätt, så som Skollagen säger att lärare bör göra. Att eleven uttrycker att den behöver en lärare till att förstå kunskapskraven kan vara ett positivt tecken på tillit, det som Weber väljer att kalla för legal/rationell auktoritet som innebär makten hos ett system som baseras på transparenta förordningar. Visserligen behöver

eleven lärare (kan förstås som ”enskild ledare” enligt Weber), men lärare lyder även dem under Skollagen och Skolverket, vilket innebär att eleven sätter sin tilltro till ett berättigat system.

I fall där kommunikationen har varit positiv berättar elever att det dock är sällan men väldigt värdefullt. Då har det handlat om att förstå kunskapskraven, helst med elevexempel, och ge en återkoppling för vad som var bra/mindre bra och hur eleven i fråga bör jobba vidare. ”Elevexempel är jättebra, för då vet man vad exemplen motsvarar för betyg och vad som skiljer dem åt.”. Detta är något Lundahl poängterar i sin bok. Vikten av att synliggöra lärande på det sättet är viktigt och nödvändigt för eleverna för att förstå hur de sedan betygsätts. Upprepning och tydlighet verkar vara två önskvärda substantiv. En elev förklarade hur filmer kan underlätta:

Vi kollade på en film där det var ett isberg och man skulle beskriva berget och då beskriver personen typ a men det är ett isberg, sen säger författarrösten a men berätta mer, a men det är ett stort och vitt isberg och sen fortsätter det... så förstår man hur man kan bygga ut en text. Fler filmer som gör det tydligt för oss!

En annan berättar:

Sen vissa lärare, typ X, säger till oss hur X bedömer oss och vad som krävs. Sen har X alltid på framsidan av X:s prov de kunskapskrav som X testas på proven, det är jättesmart för då kan man läsa det där när man skriver provet. Då kan jag utveckla något för att få bättre betyg.

Dessa två uttalanden pekar på att tydlighet är viktigt för eleverna och det bör inte lysa med sin frånvaro. Behovet av att förstå kunskapskraven bli uppenbar när en elev nämner en kunskapstrappa och bedömningsaspekter som eleverna fått titta på inför ett ämnesområde för att lättare förstå hur man kan utveckla sina resonemang. Detta går i linje med alignment och bekräftar att det bör ha ett starkare inslag i undervisningen för att skapa samförstånd mellan båda parterna och för eleven att nå kunskapsutveckling menar Lundahl.

En annan problematik som lyftes fram var lärares generalisering gällande olika elever. En grupp vänner i samma klass sa att lärare gärna refererar dem som en och samma person. En av dem säger:

... när jag frågade X senaste gången så för det första så snackar X om oss tre som om vi vore samma person, pratar mer allmän typ ’ni ligger på högre nivåerna’ och sen inget mer.

En annan svarade på frågan varför de tror att det är så att de inte får den information de behöver, att ”De har nog svårt att förstå att vi är olika och funkar olika.”. Här önskar eleverna individuella och

anpassade samtal, vilket är en viktig aspekt som lades till i Shannons och Weavers kommunikationsmodell i form av feedback. Det förklaras att vid brist på feedback kan mottagaren känna sig maktlös gentemot avsändaren och riskera att bli omotiverad eftersom de inte förstår, vilket verkar vara fallet i ovan där eleven sa ”... och då säger de massa ord som man inte fattar och då går jag bara därifrån för jag fattar ju inget.”. Sådana känslor verkar flera känna (se enkätsvar, fråga 4, ”*Om ja: fick du ett bra svar?*”). För denna elev var utvägen att ge upp och strunta i det efterfrågade eftersom läraren misslyckades med att ge förståelig och redundant information. En förklaring som Aspelin ger till att lärare inte lyckas bygga relationer till sina elever och skapa en god kommunikation är tidsbristen. Gruppstorlekarna är så pass stora att de hindrar lärare från att se alla elever och mäta samtliga behov. Detta i sin tur leder till att kommunikationen blir allmän, diffus, opersonlig och abstrakt.

En av intervjuerna avslutades med en dyster och oroväckande kommentar:

Det är konstigt att vi gått i skolan i nio år men fortfarande inte vet hur lärare sätter betyg på oss. Våra liv hänger på betyg men ändå vet vi inte.

Liknande resultat gav enkätsvaren (se enkätsvar, fråga 3). Jensens lösning på detta skulle kunna vara den så kallade multimodala kommunikationen. På olika sätt ska ämnet synliggöras för att möjliggöra en förståelse hos eleverna. Aspelin poängterar även han vikten av att närma sig eleverna med hjälp av Bubers begrepp *omfattning*. För att verkligen förstå eleverna, krävs det av läraren att sätta sig in i elevernas situation och förförståelse.

5.2 Makt

Varför elever inte tycks förstå betygsättningens grunder kan bottna i en rad olika aspekter. En aspekt kan vara ur ett maktperspektiv. De maktperspektiv som förklarats under avsnitt 2.2 kan man se spår av i empirin. Dessa tre presenteras nedan i tur och ordning.

5.2.1 Expertmakt

Den auktoritet lärare besitter är inte något okänt för eleverna. Flera av dem förstår att lärare själva säkert förstår vad de betygsätter, detta visades även i enkätsvaren där de flesta svarade att de tror att lärare bedömer efter kunskapskraven (se enkätsvar, fråga 2). Några påpekar under intervjuerna att

lärare har makten att göra som de vill, exempelvis att de inte vill förklara hur betygsättningen går till för att ”De orkar nog inte, ta det med 50 elever liksom.”. En elev påpekar bristen på kunskap hos sig själv gällande bedömning:

Jag litar på mina lärare eftersom att jag inte vet bättre själv. Om någon lärare exempelvis skulle komma till mig och ba ’alltså X, jag vet alla dina favoritgrejer’, då skulle jag ba nee, det tror jag inte, men nu är det så här typ matte och X vet ju bättre än vad jag vet och då ger X väl ett rättvist betyg.

Detta förklarar Giddens som tillit där det finns okunnighet. Att detta ger lärare auktoritet på grund av sin expertis innebär inte nödvändigtvis att lärare kan allt enligt uttalandena:

Min teori är att de som förklarar ens betyg har satt rätt betyg, men lärare som vägrar förklara varför de satt ett visst betyg – de har inte så bra koll. Så känner jag.

och ”... de (lärare) kanske är rädda för situationen, och vill ha lite makt över oss.”, som svar på varför eleven tror att lärare inte informerar om betyg. Eleven i fråga förstår att tillit till lärare kan handla om maktmissbruk, varpå den fortsätter ”Jag skulle vilja veta för att inte bli blåst av lärare...”. Den eleven menar att lärare egentligen inte alls har så bra koll och undviker att föra samtal med elever på grund av sin osäkerhet. I enlighet med Giddens och Sztompka innebär tillit till andra individer ett risktagande, eftersom okunnighet i en situation medför ovisshet om vad som komma skall. En elev visar en känsla av frustration ”Det värsta är ju att man inte får en förklaring till varför man inte får feedbacken.”. Enligt Jensen kan detta vara ett tecken på att den som besitter makten har ett stort avstånd till personen i fråga.

5.2.2 Belönande makt

Den belönande makten har också den kommit till uttryck när elever beskriver hur lärare kan känna empati till dem. Två elever hade liknande utsagor till frågan *Hur upplever ni betygsättning i skolan?* Varpå den ena eleven svarade ”Olika. Beroende på hur bra relation man har till sin lärare också. Exempel om jag är bra kompis med min lärare så får jag mer hjälp för att jag är jag typ.”. Den andra sa:

Aa men det kan komma i vägen också om de vet att jag har haft det jobbigt hemma eller så, då kan de vara snälla för att stärka mitt självförtroende och ge mig ett högre betyg än vad jag förtjänar.

Sådana upplevelser går emot det Aspelin kallar för omfattning. Här verkar det som att eleverna upplever att lärare av sympati istället kan tillge betyg som tröst för något jobbigt elever går igenom

eller för att elever skapat en vänskaplig kontakt med sina lärare. Peter Hartleys definition av belönande makt säger att det också kan fungera som lockbete, i det här fallet till att vilja plugga, få motivation och fortsätta gå på lektionerna. Huruvida detta sätt är rättvist går att kritisera.

5.2.3 Besträffande makt

Omvänt kan den besträffande makten straffa andra för bristfälliga insatser och/eller hota med att straffa andra för samma anledningar. På frågan vad elever tror att de betygsätts på, svarade en:

Jag tror på mitt beteende, min förra skola gjorde det! Jag var uppkäftig och ifrågasatte och då sa de det till och med till mig och sa 'det här kommer påverka ditt betyg!'

Sådana upplevda erfarenheter kan skapa barriärer mellan parterna och på så sätt skapa en känsla av otrygghet hos eleverna, menar Giddens. Om elever får sådana kommentarer av sina lärare kan det resultera i betydligt större problem som skulle kunna påverka hela skolan som organisation.

Otrygghet kan leda till att individer väljer att ta distans, i det här fallet distans till skolan. Samtidigt är det ingen hemlighet att hela betygssystemet fungerar som en belönings- och besträffningsmekanism, vilket man inte kommer ifrån så länge det svenska skolsystemet följer den strukturen.

5.3 Tillit

Vad gäller tilliten till lärare svarade alla som medverkade i intervjuerna att de inte litar på sina lärare när det kommer till betygsättning. Även enkätsvaren gav mörka svar (se enkätsvar, fråga 8). Av det som framgick under intervjuerna beror avsaknaden på tillit på olika orsaker. Av elevernas utsagor har fyra framkommande orsaker lyfts fram; *tidsbristen* lärare har i sitt arbete, att *lärare inte vet* hur de ska bedöma, att *lärare inte bryr sig* och att *lärare inkluderar annat i sin bedömning än kunskaper* hos eleverna.

5.3.1 Tidsbrist

Många betonar lärares slentrianmässiga bedömningar som orättvisa eftersom ”de har för lite tid att kolla på eleverna vad de kan, de liksom chansar”. En annan säger att lärare väljer att lägga ner den lilla tiden de har på elever som riskerar att få F än att hjälpa någon som vill höja sig från en redan godkänd nivå. Missnöje uttrycks när orättvisan spelas ut ”... för det spelar ingen roll för lärare om jag får B eller A men de lägre får hjälp, men för mig spelar det roll.”. Här påpekar eleven att hjälpen

läggs på de mest utsatta men att det egentligen är obefogat eftersom det i slutändan ändå kan handla om ett lägre eller högre betyg för eleven i fråga. Vidare säger eleven att höga betyg är viktiga om man vill komma in på rätt gymnasium, så var hjälpen hamnar påverkar oftast betyget positivt, och därför är det orättvist om vissa får mer hjälp än andra. Enligt Aspelin är det av stor vikt att parterna förstår varandras budskap och emotionella upplevelser och detta är i första hand lärarens ansvar att verkställa det. Får inte samtliga elever lika mycket hjälp hindrar det att en god relation kan byggas upp.

5.3.2 Okunskap

En del elever är skeptiska till lärares kunskaper kring betygsättning. Flera ifrågasätter lärares kunskaper att förstå Skolverket och kunskapskraven, och menar på att de själva inte kan grunderna själva för att bedöma elever och att det också är därför vissa lärare vägrar prata betyg med sina elever.

En elev uttrycker hopplöshet ”... många lärare är olika i deras bedömningar så det hjälper inte om vi får veta hur det går till för alla gör ändå olika.”, varpå diskussionen fortsätter i gruppen:

Har vi verkligen ett A eller är det för att lärare känner oss? Förtjänar jag det här? Man blir ju rädd för gymnasiet, tänk om jag får det jättesvårt där för att mina lärare varit för snälla?

Att eleverna inte litar på att sina lärare sätter rättvisa betyg, men samtidigt förstår det beroende som består gentemot betyg i form av att det fungerar som ett slags kapital för att söka sig vidare till gymnasiet, visar på Giddens teori om beroendet av expertsystem. Trots ambivalensen mot orättvisa betyg förstår elever att de är en produkt av systemet som de också är beroende av.

På grund av att kunskapskraven anses vara diffusa med värdeord som representerar progression (exempelvis bra, utvecklat, välutvecklat), har en känsla av osäkerhet etablerats hos vissa elever. En uttrycker det:

Lärare tänker 'jag tror att det här är välutvecklat, och du ligger ju på ett A så får du ett A', eller 'du ligger på ett E så det här blir ett E'.

Sådana misstankar kring lärares kompetens är inte frånvarande, ett flertal tar upp samma problematik och påstår att de bedöms efter personlighet eller tidigare betyg de haft. Klapp

Lekholms forskning bekräftar att lärare väger in annat vid betygsättning som personlighet och huruvida intresset är stort hos elever att lära sig. Av den anledningen har flera lärare också önskat att prov och annat skriftligt som kan bedömas bör kodas för att undvika att lärare bedömer efter vem eleven är. Enligt Törnvals avhandling tycker även lärare att objektiva prov bedöms mer rättvist. En sådan lösning kan möjliggöra Lundahls alignment eftersom inget annat kan spela roll än elevers kunskaper, var de befinner sig och hur de kan jobba vidare för att nå kunskapsutveckling. På så sätt kan man synliggöra elevers kvaliteter utan att ta hänsyn till elevers andra egenskaper. Men detta kan också hämma förslag på vidareutveckling just eftersom elevers egenskaper inte är medräknade och därför kan inte hjälpen individanpassas i rättningen utan först efteråt (vilket också kan fungera, men kanske kräver mer tid för läraren att i efterhand anpassa hjälpen).

Okunskap hos lärare ger upphov till känslor av osäkerhet hos eleverna. En elev förklarar den mörka upplevelsen:

Alltså det är typ så här, alltså ibland känner man alltså förtjänar jag verkligen det här betyget? Liksom vi kan alla få lika bra betyg men jag kan känna att jag inte alls är lika bra som X, eller att i typ idrott att ingen i nian har A, hur kommer det sig? Vi spelar liksom SM och så men ändå når ingen A.

Sådan skepticism har fötts från elevers brist på tilltro till lärare och deras sätt att bedöma elevernas kunskaper. I samklang med det Giddens beskriver som tillit till expertsystem, råder det här skepticism som har utvecklats till osäkerhet och fientlighet. Osäkerhet för att eleven inte vet var den egentligen befinner sig och hur trovärdiga lärares bedömningar är. Fientlighet för att eleven egentligen vet att det finns riktigt duktiga elever som kanske förtjänar högsta betyg.

Om lärares kompetens kring betyg och bedömning liknar en elev det vid bilkörning:

... det är som att köra bil, typ man pluggar stenhårt, sen går man kanske på känsla och litar på sig själv. Exempelvis skulle min mamma inte klara av uppkörningen idag, samma sak med lärare.

Återigen påpekas att lärare upplevs bedöma på måfå och utan riktiga belegg för bedömningen.

5.3.3 Lärare inte bryr sig

En tredje orsak till brist på tilliten är upplevelsen av att lärare inte bryr sig om att det blir rätt betyg. Denna orsak var inte lika vanligt förekommande som ovanstående orsaker men värd att nämnas. Ett uttalande som stack ut var en elevs sympati med lärare och varför de valt att bli lärare:

Jag tror att lärarna tycker det här är tråkigt med betyg, det är ju inte därför de blir lärare, de vill ju egentligen lära sina elever, de tycker att betyg går i andra hand.

I Lundahls slutsats beskriver han att skolans hårda reglering måste upphöra för att ge plats till lärande och mindre till betyg. Eleven med citatet ovan är inne på samma spår vid beskrivningen att lärare egentligen vill lära ut och att det var det som var syftet med att bli lärare.

En annan elev uttryckte ett missnöje kring lärares oengagemang under lektionstid:

X är den enda som går runt. Alla andra sitter där framme med sina datorer, det känns som att alla spelar Minecraft eller nåt haha, istället borde alla lärare gå runt under lektionstid och höra vad vi faktiskt kan.

Törnvalles tidigare forskning har visat att uppmärksamhet är viktigt att få för elever för att känna respekt till sina lärare, det ger bekräftelse på att man är värdefull. Om då lärare visar att de inte är intresserade av sina elever utanför prov och betyg så är det lätt hänt att elever mister sin respekt gentemot dem.

5.3.4 Annat som påverkar betyget

Många av eleverna som deltog i intervjuerna tog upp liknande problem för andra faktorer som påverkar betyget, men som inte borde göra det. En återkommande faktor som tidigare nämnts är personlighetsdrag och egenskaper. Vidare nämns ”första intrycket” som något som elever får dras med under sin skolgång med samma lärare, som i sin tur påverkar betyget. Att elever kan ”smöra” sig fram till schysta betyg tas också upp som annat som sätter sin prägel på hur lärare bedömer elever. En elev väljer att kalla det för *roller*, “... vissa lärare ger oss roller, typ a men du har alltid fått ett D då kan du inte få högre än D...”. Det kan också resultera i en positiv utväg ”... jag behöver lite extra hjälp och de (lärarna) ger mig empatibetyg.”. Samma elev har varit med om en situation då eleven lämnat in sin kompis text som var på A-nivå, men själv bara fick ett C. Detta säger eleven beror just på den ”roll” som tilldelats henne. Återigen är detta ett exempel på hur elever mister respekten för sina lärare, då de inte anses vara likvärdiga.

Betyg är inte synonymt med prov, utan betyg ska baseras på de kunskapskrav som efterfrågas i respektive ämnet. Ett flertal elever belyste provens omfång vid betygsättning och ifrågasätter varför lärare inte ser annat än proven. En elev säger att den får lätt ”blackout” på proven men presterar bra under lektionerna. Trots det upplever eleven att den bedöms enbart efter provets resultat och tycker det är dåligt att lärare säger att de tittar på allt men att det inte alls är så i verkligheten, detta trots att lärare ska utgå från *all tillgänglig information* om elevers kunskaper vid betygsättning. Sådana upplevelser kan ses i kontrast till Lundahl *assessment literacy*, bedömningsfärdigheter. Att enbart gå på provresultat bekräftar lärares brister i bedömning, vilket har intygats genom Lundahls granskningar.

6. Slutsats

I detta avsnitt redogörs analysens slutsats i korthet och i relation till frågeställningarna i tur och ordning, därefter följer en avslutande diskussion där resultatet diskuteras i den skolkontext den hör hemma i.

Studiens frågeställningar:

1. *Känner elever att de har tillräckligt med kunskaper för hur betygsprocessen ser ut?*
2. *Vad är grunden till förståelsen för vad eleverna kan om betygsprocessen?*
3. *Litar elever på att lärare sätter rättvisa betyg?*

6.1 Sammanfattning av resultat

Elevernas uppfattningar kring deras ringa kunskaper om betygsättning verkar botten i att lärare inte gör sig förstådda i sin kommunikation när de väl ska informera elever om grunderna för hur betygsättning går till. Detta är i de fall då lärare *väljer* att tala om ämnet. De flesta elever i studien upplever att lärare inte bryr sig om att ge informationen som krävs för att göra eleverna upplysta eftersom de antingen själva inte förstår grunderna, inte orkar informera, inte bryr sig om att

informera eller att lärare har ett maktbehov att hålla det hemligt för att slippa försvara och styrka varför ett visst betyg delats ut. Av de anledningarna är tilliten till lärare bristfällig.

Känner elever att de har tillräckligt med kunskaper för hur betygprocessen ser ut?

Av det som framgick i enkät- och intervjustavaren, kan man tolka det som att elever har ringa kunskaper kring betygprocessen. Som vi kunde se i analysen råder ingen tvekan på att elever känner att de inte är inkluderade i hur lärare sätter betyg. Informationen verkar av någon anledning inte nå eleverna och mycket tyder på att det föreligger kommunikationsbrist som medför frågetecken hos eleverna att de hellre ger upp än att försöka ge det en chans till att ta reda på hur de betygssätts. Svaret på den första frågeställningen är således enligt denna analys nej, elever känner inte att de har tillräckligt med kunskaper för hur betygprocessen ser ut.

Vad är grunden till förståelsen för vad elever kan om betygprocessen?

Varför första frågeställningen gav ett dystert svar verkar tyda på en rad olika saker, bland annat kommunikationskrock, tidsbrist och ett maktspektrum. Eleverna anger också att saknad av återkoppling bidrar till att de inte hänger med på hur de kan jobba vidare för att utvecklas och vad som styr bedömningen. Av dessa orsaker går det att fastställa att svaret på denna fråga, i denna uppsats, hamnar på lärarnas ansvar. De ojämfördelar tiden för eleverna, kommunicerar på ett obegripligt sätt och väljer att inte informera eleverna och/eller återkopplar inte.

Även om satsningar på bedömningsfärdigheter skulle ta mer plats hos lärare för att kunna informera eleverna på ett begripligt sätt hur bedömning går till, kan andra faktorer sätta stopp för denna lösning - tiden. Tidsbristen, som flera elever också nämner, är en verklighet för lärare i skolans värld, och om tiden ska räcka till att informera och göra eleverna förstådda i betygprocessen behöver man dessvärre skära ner på annat som tar tid. Elevernas bild av lärare och varför de inte delar information av betyg, kan vara annorlunda än verkligheten. Att lärare ”spelar Minecraft” under lektionstid kan egentligen handla om att lärare passar på att använda tiden till att rätta och bedöma prov/inlämningar samt till att planera sin undervisning. Lundahls lösning på tidsbristen är nedmonteringen av betygprocessen, att kunskap inte bör kontrolleras i allt för stor utsträckning, för då hamnar fokus på betyg och inte på lärande. I denna studie är det omöjligt att uttala sig huruvida det skulle lösa problemen, men det märktes att eleverna uppfattar betyg snarare som stressigt än motiverande (se 4.1, fråga 10).

Litar elever på att lärare sätter rättvisa betyg?

Svaret på den tredje frågeställningen *Litar elever på att lärare sätter rättvisa betyg?* är enligt den här undersökningen nej. Enkätens och intervjuernas oroväckande siffror och svar säger oss att elever inte litar på lärare i fråga om att sätta rättvisa betyg, eftersom synliga underlag, förutom *provresultat*, saknas för eleverna. En sådan problematik är inte helt omöjlig att lösa, så länge lärarna själva förstår varför, och på vilka grunder, de bedömer eleverna. Av det som kom fram i analysen kan det bero på olika maktstrukturer och avsaknaden av *assessment literacy* som Lundahl påpekar. En starkare *assessment literacy* skulle kunna bidra till att göra skolan mer rättvis och eleverna mer trygga med sina lärare, men trots detta behov pågår fortfarande diskussionen om lärares och lärarstudenters brist på bedömningsfärdigheter. Samtalsämnet har påpekats och även diskuterats flitigt under min lärarutbildning på Södertörns högskola, samt på min VFU-skola och arbetsplats.

Ett annat vanligt problem verkar vara att elever tror att lärare bedömer mycket efter prov och inte annat som bör inkluderas i bedömningen, exempelvis grupparbeten, uppgifter eller muntliga redogörelser som kan ske under och utanför lektionstid. Detta kan vara ett tecken på det Törnvall kom fram i sin avhandling, att lärare anser att prov fungerar som en slags trygghet för att säkra att bedömningen blir rättvis. Att kunna visa upp rättade prov för elev, rektor och förälder fungerar också som ett legitimt sätt att styrka sin bedömning, det är enkelt att synliggöra elevsvar på det sättet. Elevsvar av olika slag som står nedskrivna svart på vitt är också lättare att bedöma än muntliga kommentarer som elever kan uttrycka när som helst, till och med utanför lektionstid. Prov är även utformade till att fungera som underlag för bedömning och på så sätt lättare att betygsätta än annat material. Men detta har enligt analysen drabbat tilliten. I enlighet med Giddens tillitsteori verkar många elever känna skepticism gentemot lärare och på så sätt tappa respekten för dem.

Egentligen ska lärare sätta betyg utifrån vad en elev kan i förhållande till kunskapskraven, och då ska all tillgänglig information om elevens kunskaper medräknas. Därför är det fel om det endast är proven som avgör vilket betyg man får. Resultatet visar att elever tror att lärare går mycket efter provresultat, och det i sin tur kan inge en känsla av misstroende mot lärares bedömningar.

7. Diskussion

Av ovanstående slutsats går det att fastslå att det råder problem i hur elever förstår betygsprocessen, oavsett hur lärares utsagor skulle se ut. Dessa problem, att elever anser att de inte förstår grunderna för betygsättning, må ha bedömts utifrån ett elevperspektiv men trots det är det tillräckligt för att konstatera att problemet existerar eftersom elever *upplever* detta, bortsett från orsakerna. På så sätt har denna studie bidragit till nya inblickar i var problemet bakom elevers ringa kunskaper kring betygsättning kan ligga.

Om elevernas utsagor motsvarar verkligheten och inte bara deras perspektiv, kan man diskutera om orsakerna till problemet är legitima eller inte. Att lärare inte själva förstår språket eller att tiden inte räcker till, bör inte hamna på lärares ansvar. Men att exempelvis nyexaminerade lärare till en början väljer att endast använda prov som underlag för betyg kan vara förståeligt. Trots sådana tjänstefel kan sympati kännas med nyexaminerade lärare som inte känner att de är tillräckligt rutinerade för att se allt vad elever kan via olika kanaler. På så sätt går man lite på "säkra" kort (trots att man går miste om annan information), och samtidigt undviker meningsskiljaktigheter vid bedömningar som är synliga även i efterhand (exempelvis skriftliga prov). Detta kan ses i likhet med Törnvals resultat av lärares trygghet med objektiva prov och att prov just är det vanligaste sättet att testa elevers kunskaper. Vidare kan uppsatsens resultat ses i likhet med Klapp Lekholms slutsats att lärare väger in annat vid betygsättning, men detta är enbart sett från ett elevperspektiv i denna studie.

En annan tanke som slagit mig tidigare och som nu framträder ännu tydligare är språkets svårighetsgrad som används för att informera lärare, elever, föräldrar och övriga berörda om betygsprocessen. I denna studie har missnöje kommit till uttryck i huvudsak gentemot lärares tillvägagångssätt att förmedla information, men hur ska lärare förenkla entropisk information om det är så att de själva inte förstår språket? På Skolverkets hemsida ligger informationen öppen för alla, men i diskussion med lärare, kurskamrater och kursansvariga på lärarutbildningen framkommer det liknande synpunkter – att språket många gånger är obegripligt. Jag vet inte om det är en lösning, men det vore intressant att studera hur Skolverket tänker kring sådana resultat som denna studie visar och huruvida de är villiga att omarbete sin egen information till lärare. Den multimodala kommunikationen som tidigare presenterats bör användas gentemot lärare också. Om så problemet ligger i Skolverkets formuleringar till lärarna bör även myndigheten prata klarspråk och undvika entropiska meddelanden. På så sätt skulle det bli mer begripligt för lärarna och lättare

att förmedla informationen vidare till elever. Lärare blir trots allt ett resultat av det system som skapats i skolan.

Med erfarenhet i skola, vet jag att rättningen är en tolkningsfråga. Lärare är inga robotar och vad som anses vara ”utvecklat” kanske hos en annan lärare uppfattas som ”välutvecklat”. Frågan är vems bedömning som är mest korrekt. Skolverkets? En enskild lärares? Majoritetens? Av den anledningen tror jag att man aldrig kommer att komma ifrån problemet med rättvisa bedömningar så länge dagens betygssystem ser ut som det gör. I dagens skolvärld där debatten pekar på läraryrket som otacksamt, är brist på tillit det sista som behöver läggas till.

Med en avslutande kommentar hoppas jag att tjejen från tågresan fick det betyget hon förtjänade.

8. Vidare forskning

Som tidigare nämnt har studien gjorts utifrån ett elevperspektiv. För att komplettera studiens trovärdighet, bör även ett lärarperspektiv tas i beaktande för att ge en klarare syn på verkligheten och lättare ta sig an problemet för att försöka lösa det. Exempelvis kan frågor ställas som ger svar på frågor som *Förstår lärare kunskapskraven?*, och *Hur tror lärare att elever upplever sina kunskaper kring betygsättning?*

Källförteckning

Tryckta källor

Aspelin, Jonas (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Gleerups Utbildning AB, Malmö.

Börjesson, Mats & Rehn, Alf (2009). *Makt*. Liber AB, Stockholm.

Englund, Tomas (2007) (red.) *Utbildning som kommunikation*. Daidalos AB, Göteborg.

Fiske, John (1990). *Kommunikationsteorier*. WS Bookwell, Finland.

Giddens, Anthony (1996). *Modernitetens följder*. Studentlitteratur AB, Lund.

Giddens, Anthony (1991). *Modernitet och självidentitet*. Daidalos AB, Göteborg.

Halkier, Bente (2010). *Fokusgrupper*. Liber AB, Malmö.

Jensen, Mikael (2012). *Kommunikation i klassrummet*. Studentlitteratur AB, Lund.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB, Lund.

Lundahl, Christian (2014). *Bedömning för lärande*. Studentlitteratur AB, Lund.

Sztompka, Piotr (1999). *Trust: a sociological theory*. Cambridge: Cambridge.

University Press.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur AB, Lund.

Trost, Jan & Hultåker, Oscar (2016). *Enkätboken*. Studentlitteratur AB, Lund.

Wibeck, Victoria (2000) *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur AB, Lund.

Digitala källor

Riksdagen (2010). Skollagen (2010:800).

http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (Hämtad 2018-05-02).

Skolverket (2015) *Läroplaner*. Skolverket, nr 1

<https://www.skolverket.se/regelverk/laroplaner-1.147973> (Hämtad 2018-04-28).

Skolverket (2017) *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket nr 2

https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan#anchor_2 (Hämtad 2018-04-28).

Skolverket (2017) *Dags för betyg*. Skolverket, nr 3

<https://www.skolverket.se/elever-och-foraldrar/betyg-1.235524> (Hämtad 2018-04-29).

Törnvall, Maj (2001). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. Diss. Malmö högskola: Institutionen för pedagogik.

<https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/5960/LICREV2bMajT.pdf?sequence=1> (Hämtad 2018-04-29).

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*.

https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf (Hämtad 2018-04-20)

Övrigt källmaterial

Bild, nr 1

Hanna Öqvist (2016) *Shannon och Weavers kommunikationsmodell* [Bild]

<https://stumpiisblog.wordpress.com/reklamblad/> (Hämtad 2018-05-09).

Bilaga 1

Enkät – betyg

Är du (ringa in):

Tjej

Kille

1. Hur bra koll har du på hur din lärare bedömer dig och sätter betyg?

Ingen koll alls Lite koll Ganska bra koll Mycket bra koll

2. Vad tror du lärare sätter betyg på? (KRYSSA ett eller flera svarsalternativ)

- Uppnådda kunskapskrav

- Din kunskapsutveckling (om du utvecklats)

- Ditt beteende

- Något annat. Vad _____

- Förstår inte frågan

3. Brukar du bli informerad av din lärare om hur ditt betyg bestäms?

Ja, alltid. Ofta. Ibland. Sällan. Aldrig.

4. Har du frågat någon/några lärare hur de sätter betyg?

Ja. Nej.

Om ja: fick du ett bra svar?

Ja. Nej.

5. Har du försökt på egen hand ta reda på hur lärare sätter betyg (ex. Skolverket och vilka kunskapskrav som efterfrågas i olika ämnen)?

Ja. Nej.

6. Skulle du vilja lära dig mer om hur hela betygsprocessen går till?

Ja. Nej.

7. Har du mer eller mindre kunskaper kring betygsprocessen idag än vad du hade när du först fick betyg i årskurs 6?

Mer kunskaper

Samma kunskaper

Mindre kunskaper

8. Litar du på att dina lärare sätter rättvisa betyg?

Ja.

Lite/ganska

Nej.

9. Vet du varför du betygsätts?

Nej.

På ett ungefär.

Nej.

10. Hur upplever du betyg? Vilket alternativ passar bäst? Du får bara välja **ett** svar.

Stressigt

motiverande

roligt

krävande

Bilaga 2

Intervjumall

Semistrukturerade intervjuer.

Inledande frågor:

Hur upplever ni betygsättningen som görs i skolan?

- Hur menar ni?
- På vilket sätt?
- Kan det ha ett annat syfte?

Intervjufrågorna baseras på enkätfrågorna med följande följdfrågor (exempel):

Fråga 1.

Om ja/mycket bra koll: hur har ni fått reda på det?

Om nej/ingen bra koll: varför tror ni att det är så?

Fråga 2.

Vad tror ni väger mest? Vad bör väga mest?

Fråga 3.

På vilket sätt? Hur ofta?

Om aldrig: varför tror ni det är så?

Fråga 4.

Hur skulle det gå till? Vems ansvar är det att ni kan grunderna för hur ni betygsätts?

Fråga 5.

Varför tror ni det?

Fråga 6.

Varför tror ni det?

Fråga 7.

Hur gjorde ni då? Lärde ni er mycket?

Får ni återkoppling efter prov/inlämning?

Om ja, på vilket sätt?

Om nej, vad tror ni att det beror på?

Hur mycket koll har ni på betygsättning?

Tycker ni att man borde vet mer? Varför?

Är ni nöjda med hur era lärare betygsätter er? Om nej, varför inte? Vad beror det på?

Varför tycker ni så?

Förstår ni språket? Kunskapskrav? förmågor? Övervägande del, det som står i X exempelvis.

Vad är viktigast: betyg eller lärande?

Övrigt?

(Beskriva - vad-frågor)

(Förklara - hur-frågor)

(Förstå - på vilket sätt-frågor)